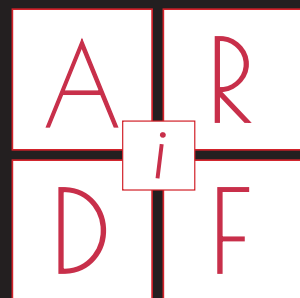


# LA LETTRE

de l'AIRDF

## DOSSIER

Lire, comprendre, interpréter  
et apprécier des supports  
composites



Revue semestrielle de l'Association internationale  
pour la recherche en didactique du français

Numéro 68 / 2021

- Tiberghien, A., & Megalaki, O. (1995). Characterization of a modelling activity for a first qualitative approach to the concept of energy. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 369. <https://doi.org/10.1007/BF03172927>
- Vosniadou, S. (2012). Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models. In *Second international handbook of science education* (pp. 119-130). Springer.
- Vygotsky, L. S. (1992). Enseignement, apprentissage et développement mental. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Delachaux et Niestlé.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations*. Basil Blackwell.
- Zhang, J. (1997). The nature of external representations in problem solving. *Cognitive Science*, 21(2), 179-217.
- Zhang, J., & Norman, D. A. (1994). Representations in distributed cognitive tasks. *Cognitive Science*, 18(1), 87-122.

## APPRENDRE LA DIMENSION SCRIPTURALE DE LA LECTURE AVEC LA BANDE DESSINÉE

Raphaël Baroni, Université de LAUSANNE – Unil

### Bande dessinée et littératie médiatique multimodale

En tant que produit de la culture de masse en concurrence avec la littérature, la bande dessinée a longtemps fait l'objet de critiques virulentes de la part des milieux éducatifs, qui l'ont souvent associée à une forme d'illettrisme<sup>27</sup>. Toutefois, à partir du début des années 1970, l'attitude des didacticiens a évolué<sup>28</sup>, sans que, malheureusement, cela se traduise par un changement majeur dans les pratiques enseignantes, l'étude de la bande dessinée restant très périphérique par rapport aux œuvres littéraires<sup>29</sup>. Dans la foulée de sa légitimation culturelle, la didactique du français reconnaît pourtant de nombreuses vertus à ce médium : élément saillant de la culture francophone, il augmenterait de manière significative la motivation des élèves allophones (Picone 2009) et permettrait de rapprocher l'activité interprétative des élèves francophones de la culture juvénile (Norton 2003 ; Mitrovic 2019 ; Raux 2019a). Certaines didacticiennes s'interrogent aussi sur l'intérêt des adaptations des classiques en bande dessinée pour faciliter l'accès aux œuvres patrimonialisées (Ahr 2012 ; Louichon 2015). D'autres encore insistent sur les qualités du médium pour le développement de compétences littératiées en phase avec un contexte médiatique de plus en plus marqué par la multimodalité (Boutin 2012) et le caractère composite des supports (Bautier et al. 2012). Sur ce plan de l'éducation aux médias, lors de la parution en 1970 de ce qui se présentait comme l'un des tout premiers ouvrages de didactique entièrement dédiés à la bande dessinée, Antoine Roux affirmait :

Il est démontré que la bande dessinée, par ses ressemblances avec les techniques ciné et télévisuelles, est un excellent moyen pour initier un jeune public au mode d'expression du cinéma et de la télévision, la bande dessinée gardant d'ailleurs une grande partie de son originalité propre. (Roux 1970 : 5)

Ainsi que le relève Jean-Louis Chiss (2003 : 44), le concept de *littératie* invite par ailleurs à repenser l'interrelation entre une dimension proprement *textuelle*, qui renvoie à la linéarité du message verbal, et une dimension *scripturale*, qui renvoie à l'organisation matérielle des informations sur leur support. Cette dimension scripturale ne s'exprime pas seulement dans les tableaux ou les schémas parfois insé-

<sup>27</sup> Voir en particulier l'article de Brauner intitulé de manière éloquente « Poison sans paroles » (1953).

<sup>28</sup> Pour une synthèse, voir Rouvière (2012).

<sup>29</sup> Sur ce constat, voir en particulier Raux (2019a).

rés dans les textes imprimés, mais elle peut aussi renvoyer à la navigation induite par le péri-texte, par l'usage d'une table des matières, d'un index ou d'un appareil de notes. Elle correspond aussi, dans la textualité numérique, au rôle central joué par les logiciels<sup>30</sup>, et en particulier par les liens hypertextes pour la navigation au sein d'un contenu dont les limites apparaissent de plus en plus floues (Gervais & Brousseau 2020 : 29). Or, c'est précisément sur ce plan que les caractéristiques sémiotiques de la bande dessinée présentent un intérêt éducatif. Ainsi que l'explique Elizabeth Rosen, les bandes dessinées « remettent en question la plupart des façons dont nous avons appris à lire : de gauche à droite, de haut en bas, de façon linéaire et progressive » (2009 : 58). Cet aspect est d'ailleurs au cœur de l'une des études pionnières dans le domaine de la sémiologie de la bande dessinée, Pierre Fresnault-Deruelle définissant la bande dessinée comme une forme écartelée entre la linéarité du *strip* et la tabularité de la *planche* (1976 : 7). C'est cette particularité qui a amené Thierry Groensteen (1999) à définir le *système* de la bande dessinée comme procédant d'une double logique articulatoire : d'un côté, l'arthrologie restreinte, liée à la lecture séquentielle des textes et des images, de l'autre, l'arthrologie généralisée, qui permet de tresser des relations plus complexes et plus libres entre les contenus affichés sur le support.

## De la lecture linéaire à la saisie tabulaire : étapes d'un développement

Dans une perspective acquisitionnelle, on peut postuler que l'apprentissage de la lecture de bandes dessinées passe par différentes étapes, qui impliquent, à des degrés divers, et selon des combinaisons spécifiques, une interrelation entre *textualité* et *scripturalité*. Bien avant de savoir lire des bandes dessinées de manière autonome, les enfants apprennent à suivre une histoire dans des ouvrages illustrés que leur lisent leurs parents, l'enchaînement des pages correspondant généralement à la progression linéaire d'un récit verbal scandé par la voix de l'adulte. Mais les enfants apprennent également à suspendre l'histoire à chaque page, pour rechercher des correspondances entre le récit et sa représentation imagée, qui peut également compléter ou contredire le texte. Ces éléments graphiques pointés du doigt par l'enfant ou par l'adulte médiateur apparaissent ainsi comme une première éducation à la lecture scripturale, qui se loge dans les interstices de la lecture textuelle. Toutefois, à ce stade, les procédures par lesquelles s'actualisent la linéarité du texte et la tabularité de l'image restent clairement délimitées, selon une logique d'alternance. Elles ne font pas vraiment système et peuvent être pratiquées de manière autonome.

Outre l'apprentissage de la lecture des mots imprimés, on peut supposer que la principale difficulté que rencontrent les jeunes lecteurs pour passer des livres illustrés à la lecture autonome de bandes dessinées tient à un problème de nature plus textuelle que scripturale. Non seulement les cases mélangent le texte des dialogues et des récitatifs à la représentation graphique des actions, mais l'arrangement des cases entraîne la nécessité de transformer l'unité graphique de la planche en un « texte » lisible, c'est-à-dire en une séquence de cases. La procédure la plus complexe tient alors à la pratique de cette arthrologie restreinte décrite par Groensteen qui consiste à articuler linéairement le contenu des cases (par exemple l'ordre des dialogues), puis les cases entre elles et enfin la succession des planches, pour les associer à la progression d'un récit.

Si la plupart des lecteurs et des lectrices, à partir d'un certain stade<sup>31</sup>, parviennent sans trop de difficulté à reconstruire par eux-mêmes l'ordre séquentiel des informations au sein d'une planche organisée de manière conventionnelle (par exemple sous forme de *gaufrier* ou de mise en page *rhétorique*<sup>32</sup>), il ne faut pas négliger les éventuelles difficultés qui peuvent s'opposer à cette linéarisation du contenu, même chez l'adulte. Elles apparaissent par exemple lorsque le lecteur ou la lectrice est confrontée à une œuvre dont l'organisation obéit à des conventions qui lui échappent. On peut penser, évidemment, aux mangas – qui sont généralement pourvus d'une sorte de manuel intégré pour expliquer l'ordre de lecture, qui inverse la procédure de linéarisation horizontale des informations – mais des problèmes

<sup>30</sup> Sur l'importance de ce concept en régime de culture numérique, voir Manovich (2017).

<sup>31</sup> Sans faire référence ici à des travaux scientifiques dans ce domaine, je rappelle ce slogan d'Hergé, qui affirmait que ses albums s'adressent à un public « de 7 à 77 ans ». Vu sous cet angle, l'apprentissage de la lecture de bandes dessinées (et non de livres illustrés) se situerait directement dans la foulée de l'apprentissage de la lecture.

<sup>32</sup> Sur cette terminologie, voir Peeters (2003 : 60-65).

similaires peuvent se poser simplement parce que tel lecteur ou telle lectrice, même très cultivée, n'est simplement pas habituée aux conventions du médium.

La difficulté se pose aussi lorsque des lecteurs ou des lectrices, pourtant habituées au médium, sont confrontées à des œuvres dont l'organisation graphique est marquée par une complexité particulière. Certaines mises en page *productives* ou *décoratives*, que l'on trouve dans de nombreux romans graphiques contemporains, visent à déstructurer la linéarité du récit. Outre les mises en pages décoratives d'un Philippe Druillet, qui a fait figure de pionnier en France, on peut mentionner les œuvres plus ou moins expérimentales de Chris Ware ou le journalisme en bande dessinée de Joe Sacco, dont Chute affirme que « le formalisme de ses pages constitue une jungle exigeant un intense travail de "décodage" » (2020 : §30).

Face à de telles œuvres, une explicitation des procédures de linéarisation du contenu pourrait être nécessaire, mais elle devrait surtout être complétée par une valorisation de la lecture scripturale, qui déplace le plaisir esthétique lié à l'immersion dans l'histoire et au développement de l'intrigue<sup>33</sup>, vers une saisie plus stylistique ou critique de l'œuvre. Ainsi que l'expliquent Jan Baetens et Pascal Lefèvre :

Loin de se présenter comme un enchaînement de cases, la bande dessinée demande une lecture capable de rechercher, au-delà des relations linéaires, les aspects ou fragments de vignettes susceptibles d'être mis en réseau avec tels aspects ou fragments de telles autres vignettes. (Baetens & Lefèvre 1993 : 72)

C'est probablement sur ce plan de la saisie tabulaire, du tressage iconique et de l'arthologie généralisée, que l'enseignement devrait se focaliser à partir du moment où le décodage linéaire des cases et des planches est stabilisé chez les apprenant-e-s. On peut postuler en effet que la saisie des enjeux de la tabularité exige des compétences qui peuvent faire défaut aux jeunes lecteurs ou lectrices, ainsi que l'affirme Jesse Cohn :

Parfois, en lisant un roman graphique, nous pouvons perdre de vue le fait que nous regardons une page. En effet, pour la plupart de nos élèves, habitués à considérer la bande dessinée comme une lecture facile, leur regard passe assez rapidement sur les pages, qui sont généralement conçues pour ne pas interrompre cette fluidité ; ils voient des personnages agissant dans le temps, et non un dessin étendu dans l'espace. (Cohn 2009 : 44)

On peut en effet postuler que la plupart des lecteurs ou des lectrices assidues, quand ils ou elles adoptent un régime de « lecture participative » (Dufays 2017 : §6), orientent leur attention sur la progression linéaire du récit au détriment d'une attention orientée sur son organisation proprement graphique. L'effet en est encore renforcé dans la lecture des mangas, aujourd'hui très populaires chez les jeunes lecteurs et lectrices : leur petit format, leur pagination extensive et leurs récits au rythme haletant mettent la progression linéaire au premier plan, même si, comme tous les récits graphiques, ils exploitent des effets complexes de mise en page et s'appuient sur une organisation spatio-topique du récit. En adoptant une lecture fortement linéarisée, les lecteurs ou les lectrices ne vont pas nécessairement à l'encontre du dispositif, mais la perception formelle du récit graphique est en quelque sorte amputée de sa dimension la plus spécifique, ce qui réduit leur horizon esthétique et fait du comblement de cette lacune un objectif d'enseignement privilégié.

Prendre conscience de cette nature de *dessin étendu dans l'espace* permettrait non seulement de mettre au jour des effets qui fonctionnent sur un régime inconscient, mais aussi de développer une aptitude à apprécier des œuvres plus complexes – Ware et Sacco, mais aussi, dans le domaine francophone, des auteurs tels que David B. ou Dominique Goblet. Enfin, cela permettrait de renforcer les compétences littéraires des apprenant-e-s en mettant l'accent sur la dimension scripturale de la production/réception du message.

## Les défis de la transposition didactique

Le passage d'une lecture séquentielle, focalisée sur la compréhension linéaire de l'histoire, à une lecture scripturale, visant à saisir l'architecture du récit graphique et ses effets de tressage iconique, n'est pas toujours chose aisée sur le terrain de l'enseignement. Ainsi que le montrent les travaux d'Hélène Raux, qui s'est basée, entre autres, sur l'étude de blogs d'enseignant-e-s, l'une des raisons expliquant la faible

<sup>33</sup> Sur cette question, je me permets de renvoyer à Baroni (2017).

présence de la bande dessinée dans l'enseignement du français tient à un manque de ressources pour traiter les aspects qui permettraient un « travail de lecture littéraire plaçant les élèves en situation de questionnement » :

entre un travail très formel sur les codes du genre et des questionnaires de compréhension littérale accordant peu de place à l'image, on ne voit que rarement l'ensemble des composantes des œuvres prises en compte dans un questionnement ouvert engageant un travail interprétatif. Pour la recherche et la formation, le chantier de l'intégration d'œuvres multimodales au cadre de la lecture littéraire reste largement ouvert. (2019b : 62)

Un tel constat devrait encourager les théoricien-ne-s de la bande dessinée à travailler de concert avec les didacticien-ne-s et les enseignant-e-s pour constituer une nomenclature, une boîte à outil, des corpus et des séquences d'enseignement adaptés aux contraintes et aux enjeux de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire. Un travail de conceptualisation s'impose, non seulement pour offrir un lexique précis et stabilisé permettant de décrire avec précision les éléments fonctionnels de la bande dessinée<sup>34</sup>, mais aussi pour adapter cette terminologie à ses usages scolaires. Si les termes de *tressage* ou de *gaufrier* semblent assez faciles à transposer, les notions d'*arthrologie*, de *graphiation*<sup>35</sup> ou de mise en page *productive* devraient être réservées à des interprètes plus avancés. Pour l'enseignement de la dimension tabulaire de la bande dessinée, l'importance de disposer d'une typologie des mises en pages ne fait guère de doute, mais les modèles existants – essentiellement ceux développés par Peeters<sup>36</sup> et Groensteen<sup>37</sup> – n'offrent pas, à ce stade, la clarté, la souplesse et la finesse que l'on pourrait en attendre pour un usage scolaire.

Un important travail de transposition didactique reste à accomplir, également, pour construire des progressions adaptées aux capacités d'apprentissage des élèves, tant sur le plan des corpus que sur celui des approches. Il y a par exemple de grandes différences entre les récits graphiques d'Art Spiegelman et de Joe Sacco au niveau de leur adaptabilité à un contexte scolaire. Si *Maus*, en dépit de sa complexité et de la gravité de son sujet, demeure accessible à un jeune public, *Palestine* ou *Goražde*, tant par la nature des représentations graphiques de la violence que par le registre de langage et la manière de délinéariser le contenu narratif, demeurent certainement plus ou moins impraticables avant le secondaire II. En revanche, le caractère très stratifié des couches de sens que l'on peut analyser dans l'œuvre de Spiegelman (comme dans celles d'Hergé) autorise un travail différent entre le secondaire I et le secondaire II. Au secondaire I, on pourra par exemple aborder, à côté du développement de l'intrigue, les effets de symétrie ou de hiérarchie des images liées à la mise en page, ou la présence de *cliffhanger* dans la dernière case d'une planche. Pour un public plus avancé, le travail sur la mise en page, sur la graphiation et sur les rapports entre le texte et l'image permettront en revanche de dépasser une lecture référentielle pour réfléchir sur les conditions d'un témoignage honnête et fidèle. Il resterait enfin à combiner avec ce travail d'élémentation du support une observation fine des pratiques de lecture des jeunes lecteurs en situation collective d'apprentissage, qui permettrait d'anticiper difficultés et redondances.

Cet article n'a évidemment pas la prétention d'offrir des solutions à tous ces problèmes, mais de soulever les questions qui devraient nous occuper si l'on souhaite exploiter le potentiel de la bande dessinée pour le développement de compétences littératiées. De toute évidence, il y a aujourd'hui une carence d'ouvrages de synthèse ou de manuels adaptant les outils d'analyse de la bande dessinée à leurs usages scolaires<sup>38</sup>. Il s'agit aussi de réfléchir à ce qui fait défaut, en termes de formation initiale ou de formation continue, pour renforcer les savoirs des enseignant-e-s dans ce domaine. De toute évidence, le simple transfert de compétences acquises au contact de la littérature ne peut suffire pour tirer pleinement profit de l'analyse en classe de récits graphiques.

<sup>34</sup> Sur ce point, une partie de travail a été accomplie. Voir par exemple la synthèse proposée par Kovaliv & Stucky (2019), qui est partiellement reprise sur le site du GrEBD : <https://wp.unil.ch/grebd>.

<sup>35</sup> Marion (1993) appelle « graphiation » l'effet de signature lié au geste du dessinateur inscrit dans le dessin, notamment dans l'effet d'esquisse, qui renvoie à un énonciation graphique.

<sup>36</sup> Peeters (2003 : 47-80).

<sup>37</sup> Groensteen (2011 : 43-51).

<sup>38</sup> Parmi les publications récentes, on peut mentionner quelques exceptions, notamment les manuels de Marie-Hélène Marcoux (2015 ; 2018) et l'ouvrage de Laurent Guyon, qui propose la lecture d'un récit complet de Baudoin.

## Références bibliographiques

- Ahr, Sylviane (2012), « Les classiques en bandes dessinées. Sacrilège ou tremplin ? », in *Enseigner les classiques aujourd'hui de l'école au lycée ? Approches critiques et didactiques*, I. de Peretti et B. Ferrier (dir.), Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », p. 197-208.
- Baetens, J. & Lefèvre, P. (1993). *Pour une lecture moderne de la bande dessinée*, Amsterdam & Bruxelles, Sherpa/CBBD.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*, Genève, Slatkine.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°45, 63-79. <http://journals.openedition.org/reperes/136>
- Boutin, J.-F. (2012). De la paralittérature à la littératie multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. *La littératie médiatique multimodale*, M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin, Québec, Presses Universitaires du Québec, 33-44.
- Brauner, A. (1953). Poison sans paroles. *Enfance*, n°6(5), 407-411. [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1953\\_num\\_6\\_5\\_1278](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1953_num_6_5_1278)
- Chiss, J.-L. (2003). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. *La littératie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, 43-52.
- Chute, H. (2020). La bande dessinée est-elle de la littérature ? Lire les récits graphiques. *Transpositio*. <http://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-est-elle-de-la-litterature-lire-les-recits-graphiques>
- Cohn, J. (2009). Mise-en-Page : A Vocabulary of Page Layouts. *Teaching the Graphic Novel*, S. E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of America, 44-57.
- Dufays, J.-L. (2017). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*. n°45. <http://trema.revues.org/3486>.
- Fresnault-Deruelle, P. (1976). Du linéaire au tabulaire. *Communications*, n°24, 7-23.
- Gervais, B. & Brousseau, S. (2020). Littérature. *Introduction à l'étude des cultures numériques. La transition numérique des médias*, R. Baroni & C. Gunti (dir.), Malakoff, Armand Colin, 25-42.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF.
- Groensteen, T. (2011). *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*, Paris, PUF.
- Guyon, L. (2002). *La Bande dessinée : lire un récit complexe*, Paris, Bordas.
- Kovaliv, G. & Stucky, O. (2019). Un lexique bilingue pour une analyse fonctionnelle des éléments fondamentaux du langage de la bande dessinée. *Image & Narrative*, n°20(3). <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/2305>
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire, un enjeu de formation. *Tréma*, n°44. <https://journals.openedition.org/trema/3285>
- Manovich, L. (2017 [2001]). Une esthétique post-média. *Appareil*, n°18. <http://journals.openedition.org/appareil/2394>
- Marcoux, H. (2015). *La BD au secondaire. Des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*, Montréal, Chenelière éducation.
- Marcoux, H. (2018). *La BD au primaire. Des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*, Montréal, Chenelière éducation.
- Marion, P. (1993). *Traces en cases*, Louvain-la-Neuve, Academia.
- Mitrovic, V. (2019). Se rapprocher de la culture juvénile par l'usage du roman graphique autobiographique au lycée. *Le français aujourd'hui*, n°207, 67-77.

- Norton, B. (2003). The Motivating Power of Comic Books: Insights from Archie Comic Readers. *The Reading Teacher*, n°57(2), 140-147.
- Peeters, B.t (2003). *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion.
- Picone, M. D. (2009). Teaching Franco-Belgian *bande dessinée*. *Teaching the Graphic Novel*, S. E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of Maerica, 299-323.
- Raux, H. (2019a). *La Bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, thèse de doctorat, Université de Montpellier.
- Raux, H. (2019b). Ce que les blogs d'enseignant disent de la lecture de bandes dessinées à l'école. *Trema*, n°51. <https://doi.org/10.4000/trema.4826>
- Rosen, E. (2009). The narrative intersection of image and text : teaching panel frames in comics. *Teaching the Graphic Novel*, S. E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of America, 58-66.
- Rouvière, N. (dir.) (2012). *Bande dessinée et Enseignement des humanités*, Grenoble : Ellug, coll. « Didaskein », 2012.
- Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École.

## LA BOÎTE À RACONTER, UN OUTIL MÉDIATEUR DE LA COMPRÉHENSION D'ALBUM À L'ÉCOLE MATERNELLE

Pascal Dupont, Jocelyne Guegano et Michel Grandaty,  
Université Toulouse Jean Jaurès –  
INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées

La compréhension des récits de fiction est présentée comme un objectif central de l'école maternelle : « L'enjeu est de les [les élèves] habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (Programme de l'école maternelle 2020). Ce travail de compréhension pour les jeunes élèves porte sur deux points principaux : la notion de personnage et les transformations qui l'affectent, ainsi que la notion de récit, « tout » inscrit dans un univers de référence incorporant un script d'évènements, leurs relations de causalité, et un espace spatio-temporel. Il est le plus souvent réalisé à partir d'albums de jeunesse ce qui implique d'une part d'opérer un choix des supports utilisés en fonction de l'âge des élèves et des objectifs poursuivis, et d'autre part de différencier les pratiques de lecture qui prennent place dans un cadre familial, des pratiques relevant d'un enseignement dans le cadre formel de la classe (Boiron, 2015). Aussi, nous nous intéressons plus particulièrement ici à la façon dont l'enseignant peut s'emparer didactiquement d'un album, à la démarche d'enseignement de la compréhension qui ne peut se réduire à une simple juxtaposition de tâches, et à la construction d'un outil médiateur, au sens de Vygotski (1934/1997), permettant aux élèves de s'approprier un album, de le raconter et d'en construire ainsi une première compréhension.

### 1. Une recherche cadre

Cette présentation de l'outil « boîte à raconter » pour développer les compétences orales et de compréhension s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative plus ample qui porte sur l'élaboration d'outils dans la discipline français à différents niveaux de scolarité. De façon générique, il est possible de définir les outils comme des artefacts concrets mis en scène dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Sur un plan empirique, théoriquement, tout artefact peut dans l'absolu devenir un outil, c'est-à-dire qu'il est possible de l'utiliser pour modifier et transformer le milieu et le sujet didactique. Mais malgré cette virtualité infinie, si l'on considère les outils selon l'approche qui est la nôtre, leur nombre est en réalité limité dans une classe, car ceux-ci doivent répondre à un certain nombre