

Rapport scientifique

## **La production de traces en classe : par qui et pour quel réinvestissement ?**

Christine Riat

en collaboration avec  
Emilie Schindelholz Aeschbacher, chargée d'enseignement et  
doctorante

Ludivine Sauget, enseignante chargée de recherche

Cherryl Odiet, bibliothécaire

## Table des matières

<b>1. Introduction</b>	<b>4</b>
<b>1.1. La source de la recherche LA PRODUCTION DE TRACES EN CLASSE</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Contenu du rapport</b>	<b>5</b>
<b>2. Cadre théorique général</b>	<b>5</b>
<b>2.1. Quelques éléments liminaires</b>	<b>6</b>
<b>3. Valorisation scientifique</b>	<b>8</b>
<b>3.1. Communications lors de colloque</b>	<b>8</b>
<b>3.2. Communications internes HEP-BEJUNE</b>	<b>9</b>
<b>3.3. Publications</b>	<b>9</b>
<b>4. Retour sur la chronologie de la recherche</b>	<b>9</b>
<b>4.1. Des actions de formation multiples</b>	<b>9</b>
<b>5. Résultats ciblés</b>	<b>12</b>
<b>5.1. L'apprêt didactique selon les degrés</b>	<b>12</b>
<b>5.2. Collaborations mises en place</b>	<b>13</b>
<b>6. Conclusion : une collaboration à l'image du mot « texte »</b>	<b>14</b>
<b>7. Références bibliographiques</b>	<b>14</b>

## Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français, du domaine Didactique des Langues de la HEP-BEJUNE ; des liens sont aussi établis avec le domaine de la Didactique comparée au regard de l'appartenance initiale à ce domaine de recherche et pour l'étude intra-discipline (le français, langue de scolarisation) et inter-degrés (de 1<sup>er</sup> à 8<sup>e</sup>, cycles 1 et 2 de la scolarité primaire en Suisse romande).

Les résultats sont présentés à partir d'un travail conséquent de collaboration entre différents partenaires de la formation, de la recherche, des médiathèques et du monde scolaire. Les traces étudiées sont toutes issues de pratiques dans des classes de l'espace BEJUNE. De manière globale et pour une cible en didactique du français, c'est le travail de compréhension et l'accès à la littérature à l'école qui fonde la trame de cette recherche. A partir d'un objet commun et néanmoins singulier, un « tapis à histoires », en complémentarité avec d'autres supports, comme par exemple des albums de jeunesse, nous abordons différents concepts tels que la transposition didactique, les régulations de l'enseignant·e, la double sémiotisation, l'intertextualité, etc. Nous nous référons à plusieurs publications et ciblons prioritairement la publication de 2024, un ouvrage qui présente différentes activités de formation, soulignant les très nombreux bénéficiaires de ces situations de formation : des élèves, des étudiant·e·s, des enseignant·e·s, des formatrices et formateurs, des médiathécaires, des chercheur·e·s.

Cette recherche s'inscrit dans la stratégie institutionnelle visant à consolider notre identité spécifique d'établissement de formation professionnelle intimement lié au terrain scolaire.

# 1. Introduction

---

Au sein de la classe, des traces sont produites par l'enseignant·e, par les élèves. Qu'advient-elles ? En tant qu'outils sémiotiques, elles constituent un apport important dans la construction des significations : pour l'élève lui-même qui peut conserver une trace de son cheminement réflexif, mais également pour l'enseignant·e car la trace donne accès, partiellement du moins, au raisonnement de l'élève, à sa pensée, voire aux obstacles potentiellement rencontrés. En ce sens, les traces produites sont des artefacts médiatisant et matérialisant la pensée (Radford, 2018).

Pour autant, les traces ou productions sémiotiques des élèves ne sont pas toujours réinvesties. Elles sont même parfois très vite rangées dans le classeur personnel, pour avérer d'un travail réalisé. Autrement dit, la logique de la quantité primerait sur l'apprentissage véritablement réalisé et sur la régulation de l'enseignement, une sorte de "fichette aigüe" sans relief. A d'autres moments, c'est l'enseignant·e qui occupe la place de "preneur de notes" pour le groupe.

En considérant ces productions (émergentes, de type brouillon, en voie de finalisation, écrits intermédiaires, etc ; par ex. Chabanne & Bucheton, 2008; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012) au service de l'action conjointe enseignant·e – élève(s) aux prises avec un objet de savoir (par ex. Ligozat, 2016), elles deviennent de véritables objets d'investigation pour mémoire didactique (Brousseau & Centeno, 2012; Schneuwly & Dolz, 2009) à des fins de construction de significations entre enseignant et élèves. Elles dénotent également un contenu disciplinaire à bien des égards, voire à l'inverse un évanouissement des savoirs visés. En tous les cas, elles devraient pouvoir donner aux élèves un pouvoir d'agir (Bautier, 2008) sur le monde - scolaire à ce moment-là - et à plus long terme.

Cependant, la trace en elle-même, et quel qu'en soit l'autrice ou l'auteur, ne donne que peu d'indications sur ce qui s'est passé au sein de la classe. C'est donc un aller-retour entre le déclencheur (en général une consigne donnée par l'enseignant·e) et le réinvestissement dans l'action conjointe qui nous intéresse; l'enjeu est de définir les significations, au sujet d'un objet de savoir, qui se construisent progressivement au sein de la classe.

## 1.1. La source de la recherche LA PRODUCTION DE TRACES EN CLASSE

---

A l'origine, il était prévu de se pencher sur les traces produites dans plusieurs classes, au gré de ce que les enseignant·e-s pourraient nous donner à voir. Afin de resserrer le projet, avec Emilie Schindelholz Aeschbacher, nous lui avons rapidement donné une orientation ciblée, à partir d'un événement particulier en 2019, la 2<sup>ème</sup> [journée de la lecture à voix haute](#). Cette activité nous a alors permis d'accéder à l'action conjointe enseignant·e et élèves dans deux classes contrastées, l'une au cycle 1 et l'autre au cycle 2, et courant sur deux années scolaires. Deux articles spécifiques publiés font état des premières observations : Riat & Schindelholz Aeschbacher (2021), Schindelholz Aeschbacher & Riat (2021).

D'autre part, l'accès à l'action conjointe enseignant·e et élèves a été rendu également possible grâce à l'implication d'étudiantes en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années de formation primaire (HEP2 et HEP3) intégrées dans le Module nommé d'Ouverture, durant les années académiques 2020-2021 et 2021-2022 ; la filière de formation primaire offre la possibilité aux étudiant·e-s de réaliser une expérience scientifique formative par l'insertion dans une équipe de recherche.

Notons encore qu'en regard de la mise à disposition d'un support spécifique par la médiathèque de notre institution, les « [Tapis à histoires](#) », une collaboration s'est mise en place entre le personnel académique (PAC) et le personnel administratif/technique (PAT), en particulier avec la bibliothécaire Cherryl Odiet au sein de cette recherche. Une communication commune, Riat, Schindelholz Aeschbacher & Odiet (2020), en a résulté lors du Congrès SSRE2020.

Une enseignante chargée de recherche, Ludivine Sauget, a également intégré le projet, contribuant à l'analyse de traces et des régulations enseignantes au sein de sa propre classe.

## 1.2. Contenu du rapport

---

Nous optons pour un contenu très synthétique. Le cadre théorique général (chapitre 2.) cible le concept initial de notre recherche, la transposition didactique, sur lequel se sont greffés d'autres éléments conceptuels et focalisés dans la classe de français. Le chapitre 3. est dédié à la valorisation scientifique, renvoyant aux différentes publications et autres communications. Un retour sur la chronologie de la recherche (chapitre 4.) souligne les actions de formation menées et précisées succinctement ; les actrices et acteurs concernés sont nommés ; nous indiquons le ou les concepts théoriques abordés et associés au concept général de transposition didactique. Le chapitre 5. offre des résultats ciblés, extraits des textes publiés. Le chapitre 6. aborde quelques aspects conclusifs, en lien avec les espaces de collaboration.

## 2. Cadre théorique général

---

Une trace en elle-même, et quel qu'en soit l'auteur ou l'élève / groupes d'élèves, ne donne que peu d'indications sur ce qui s'est passé au sein de la classe. Pourquoi tel schéma, telle indication au tableau noir (ou blanc) ou encore telle rature dans un cahier d'élève ? Qui a produit cette trace ? Mais surtout, quelles étaient les intentions d'enseignement ? En référence à Carlo Ginsburg, historien, les traces laissées peuvent nous aider à affiner notre description et notre compréhension des phénomènes scolaires. En effet, l'auteur précise que « si la réalité est opaque, des zones privilégiées existent – traces, indices – qui permettent de la déchiffrer » (Ginsburg, 1986/1989, p. 290). Il propose le « paradigme indiciaire ». C'est donc que chaque détail peut compter pour comprendre comment l'enseignant-e et les élèves parviennent à construire des significations communes, en référence aux apports de la didactique comparée qui part du principe d'une action dite conjointe en didactique. Nous pouvons ainsi établir des liens et rendre compte par exemple de l'objet enseigné (Schneuwly & Dolz, 2009) et de sa spécificité selon le ou les degrés scolaires concernés, pour une visée comparative inter-degrés scolaires et intra-discipline scolaire.

A partir de traces que nous laissent la classe (qu'elles soient orales, gestuelles, matérielles, scripturales, ...), c'est donc un aller-retour entre ce qui les a déclenchées (en général une consigne donnée par l'enseignant.e) et leur réinvestissement dans l'action conjointe qui nous intéresse; l'enjeu est de définir les significations, au sujet d'un objet de savoir, qui se construisent progressivement au sein de la classe.

Que deviennent les traces réalisées par les élèves au sein de la classe ? Quel est leur réinvestissement au sein de l'action conjointe et pour quel(s) enjeu(x) de savoir ?

## 2.1. Quelques éléments liminaires

---

Un concept fondamental est mobilisé dans notre recherche : la transposition didactique, un apport initié notamment par Chevallard (1985/1991) qui a ouvert le dialogue sur l'idée de transformations des objets de savoir, apport reposant néanmoins sur les travaux de Verret (1975). Concept générique par excellence, nous indiquent Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005),

[...] il nécessite la prise en compte de ses déclinaisons selon les objets d'enseignement/apprentissage spécifiques. A ce titre, il désigne les conditions de possibilité du travail/étude dans la classe de questions culturelles précises inhérentes à différents savoirs » (p. 408).

Dit très (trop) brièvement, la transposition didactique permet de saisir un processus complexe qui peut se résumer ainsi : savoir savant / savoir à enseigner / savoir enseigné / savoir appris, ou inversement selon la perspective choisie, notamment si elle se décline en terme d'analyse descendante ou ascendante de la transposition.

Sans préciser ici davantage, ce concept « a fait l'objet de présentations, de reformulations, de discussions, dans un grand nombre de disciplines » (Denizot, 2021, p. 45). Dans son ouvrage, cette autrice questionne l'usage de ce concept, l'inscrivant dans un empan plus large de culture scolaire.

Nous limitons le propos, ici uniquement, en nous appuyant notamment sur l'apport de Schubauer-Leoni (2002) qui propose trois strates de transformations des objets de savoirs, définies en tant que « lieux de transformation » : par les concepteurs, par l'enseignant-e lui-même (préparation/planification), par l'enseignant-e et les élèves en classe. Nous mobilisons également l'apport de Ligozat (2010) qui revient sur le double processus de (re)contextualisation / (re)personnalisation, montrant comment l'enseignant-e reconstruit progressivement le texte prescriptif ; nous y aurons accès notamment grâce à l'*agir langagier projeté* (par ex. Bulea & Jusseaume, 2014).

La thèse de Vendaiera Maréchal (2010) nous intéresse également ; sans qu'elle emprunte pour autant les concepts de la didactique comparée ou de la didactique du français, ni ceux de l'action didactique conjointe, elle a étudié et schématisé ce processus transpositif en y ajoutant « le savoir à enseigner « adapté » (p.19), dans le contexte particulier des enseignant-e-s spécialisé-e-s, pour pouvoir analyser une « adaptation du programme officiel d'enseignement (par année scolaire) en fonction d'élèves non regroupés en degrés scolaires » (p.20). Son apport peut nous aider dans une réflexion plus large du contexte scolaire en général. D'autre part, en référence à notre thèse (Riat, 2017), nous intégrons les élèves dans le processus de transformation, au moment où ils travaillent avec l'enseignant-e. Nous utilisons les termes de « savoir partagé » en tant que processus dynamique, engendrant un partage de responsabilités entre ENS. et Els. Et nous faisons le lien avec un récent article dans lequel Schneuwly et Ronveaux (2021) montrent une approche instrumentale du concept, notamment par une dialectique entre enseignement et apprentissage, l'objet du travail enseignant concourant en une transformation des « modes de penser, dire et faire des élèves » (p.191).

L'extrait ci-dessous (Riat & Schindelholz Aeschbacher, 2021) illustre le processus de transposition interne, à savoir ce que l'enseignant-e prépare, met en place à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

## Vers un accès à la transposition interne

Au printemps 2019, deux classes<sup>45</sup> répondent à notre sollicitation du travail à propos du conte *Le loup et les 7 chevreaux*. L'intention des chercheuses (ci-après CHR) est notamment d'accéder à l'ingéniosité didactique des enseignantes (ci-après E1 et E2). Cette partie de la recherche en cours relève d'une visée descriptive de l'ordinaire de classe, à partir du discours ou texte en tant que reconfiguration de l'agir (Bulea & Bronckart, 2012) et pour un accès à l'apprêt didactique projeté et réalisé par E1 et E2, autrement dit pour accéder à la transposition interne et afin de rendre visibles des objets de savoirs. Parmi les données actuellement à notre disposition (mars 2019 à mars 2020), nous mobilisons celles permettant la reconstitution des séquences (transcriptions d'entretiens, captations vidéos). Les résultats se focalisent sur les objets de savoirs identifiés comme : une expression de la langue française, la complémentarité entre oralisation et manipulation dans un rapport de redondance, la lecture d'une liste d'objets, l'identification des lieux et des personnages ainsi que leurs actions, le destinataire d'une présentation, les parties d'un texte, sa chronologie, sa mise en scène et la place du narrateur, le contexte.

Figure 1 : extrait Riat & Schindelholz Aeschbacher, 2021, p. 62

Quoi qu'il en soit, en référence à l'ouvrage « La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement » coordonné par Boéchat-Heer et Ronveaux (2019), l'enseignant·e

n'a pas accès directement aux transformations profondes causées par tel ou tel enseignement. Il apprend à reconstruire des mouvements à partir de traces parfois infimes. De même, le chercheur en éducation, pour saisir un apprentissage, pour rendre compte de l'efficacité de tel ou tel dispositif, réalise des opérations complexes dans le cadre de méthodologies qui apparentent les sciences de l'éducation aux disciplines que Ginzburg classe dans le « paradigme indiciaire » [...]. (p.7)

L'un des enjeux de la recherche est très certainement de mettre en visibilité ces mouvements d'enseignement et d'apprentissage. Le concept de contrat didactique y est associé en filigrane, en tant qu'attentes réciproques entre ENS. et Els. Et nous n'oublions pas que les rôles revêtent un caractère dissymétrique, l'enseignant·e possédant un savoir différent de celui des élèves. D'autant que, à la suite de Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002), il est important de rappeler que « pour qu'un système fonctionne, il faut que le professeur désigne aux élèves des objets et surtout des pratiques relatives à ces objets » (p. 10). Le processus de double sémiotisation est à l'œuvre (Schneuwly, 2000) ou encore celui de sémiotose réciproque (Marlot, 2014) pour définir plus précisément ce processus dynamique qui se déroule entre ENS. et Els.

Mais pour avoir accès et comprendre ce qui se trame *in situ*, le recours aux planifications et préparations de l'enseignant·e est nécessaire sinon indispensable. Il est ainsi question de l'apprêt didactique dans la chaîne transpositive, illustré dans l'extrait ci-dessous (Schindelholz Aeschbacher & Riat, 2021).

## 2.2. Chronologie de l'apprêt didactique de Marie et Pauline

Notre contribution relève d'une visée descriptive de l'ordinaire de classe, à partir du discours ou reconfiguration de l'agir (Bulea & Bronckart, 2012), nous permettant un accès à l'apprêt didactique non seulement projeté mais également réalisé. Nous pouvons dès lors accéder aux traces de planifications de l'enseignante et autres explications de son action à venir et passée. La collection des données ne saurait se satisfaire d'une projection, à défaut d'oublier l'un des partenaires et usager de l'artefact « tapis à histoires », à savoir les élèves. En effet, la planification de l'enseignante est indéniablement ajustée, dans la temporalité étudiée de la séquence, en fonction de l'usage qu'elle et ses élèves en font. Nous rendrons compte de sa qualité de nouveauté au sein des deux classes et des caractéristiques multimodales précisées précédemment.

Figure 2 : extrait de Schindelholz Aeschbacher & Riat, 2021, p.9

Sans détailler davantage, nous renvoyons au processus de valorisation scientifique décrit à travers les différentes communications et/ou publications nommées dans le chapitre suivant.

## 3. Valorisation scientifique

---

Au cours de cette recherche, la valorisation scientifique a été réalisées sous les formes suivantes : communications lors de colloque, communications institutionnelles internes, publications.

### 3.1. Communications lors de colloque

---

Aout 2019, Lyon, [14<sup>e</sup> colloque international de l'Association internationale pour des recherches en didactique du français](#) (AIRDF), « Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique »

- Acculturation : quels savoirs à maîtriser pour quels savoirs à enseigner ? (Schindelholz Aeschbacher E. et Riat C.)

Sept. 2020, Bienne, [Congrès 2020 de la SSRE](#), « Les savoirs au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation »

- Le « tapis à histoires » : une greffe didactique acceptable dans l'enseignement-apprentissage du français. Comparaison 1-2H et 8H (Riat, C., Schindelholz Aeschbacher, E. et Odiet, C.)

Juin 2021, Paris, Bibliothèque nationale de France, « [Troisième Biennale de la littérature de jeunesse – La médiation autour du livre de jeunesse en Europe au XXI<sup>e</sup> siècle](#) »

- « Quand est-ce que tu reviens ? » De la couverture au tapis, les tribulations de la littérature de jeunesse dans le cadre d'un enseignement/apprentissage au niveau primaire en Suisse romande. (Schindelholz Aschbacher, E.)

Fév. 2023, Bienne, [Journée d'études AIRDF](#), « Traces et productions écrites au primaire »

- « Productions d'élèves de 1<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> et régulations enseignantes, exposition » (Riat C. et Capt V.)

..

Fév. 2024, Bienne, [Colloque CULTURE\(s\)](#)



- « Construire des références culturelles » par la littérature de jeunesse : quel ancrage prescriptif et didactique ? »  
(Schindelholz Aeschbacher, E.)

### 3.2. Communications internes HEP-BEJUNE

---

Aout 2022, Bienne, Journées institutionnelles HEP-BEJUNE, séance de rentrée personnel administratif et technique et du personnel académique

- « Une recherche collaborative PAT – PAC »  
(Riat, C.)

Janvier 2024, Bienne, [Après-midi de la recherche](#), « Présentation des recherches en cours à la HEP-BEJUNE

- DIDACTIQUE DES LANGUES. Deux concrétisations de collaboration Recherche : TRACES  
(Riat, C.)

### 3.3. Publications

---

2021	ForumLecture.ch	article	Schindelholz Aeschbacher & Riat
2021	La Lettre AIRDF 68	article	Riat & Schindelholz Aeschbacher
2023	Revue Tréma	article	Schindelholz Aeschbacher
2024	PUB (à paraître)	chapitre	Schindelholz Aeschbacher
2024	Editions BEJUNE	ouvrage	Riat, Schindelholz Aeschbacher & Odiet
2024	La Lettre AIRDF 73	article	Riat
2024	La Lettre AIRDF 73	article	Sauget

## 4. Retour sur la chronologie de la recherche

---

### 4.1. Des actions de formation multiples

---

Notre intention de décrire la chronologie de la recherche vise à mettre en évidence toutes les actions de formation menées dans ce cadre et celles considérées comme sources du projet. Les étapes y sont précisées succinctement, les actrices et acteurs concernés et leurs statut dans cette collaboration nommés, le ou les concepts théoriques indiqués, complétant le concept général de transposition didactique précédemment défini. La référence au chapitre de l'ouvrage de Riat et al. (2024), à une autre publication ou lien est indiquée.

Pour permettre un premier éclairage, les titres des différents chapitres de l'ouvrage (Riat et al., 2024) sont précisés ci-après :

- Préface
- Introduction
- Ch. 1 : Une collaboration innovante et renforcée
- Ch. 2 : Compréhension de l'écrit et accès à la littérature : des enjeux de taille
- Ch. 3 : D'une action de formation à la mise à disposition d'un support innovant

- Ch. 4 : Le tapis à histoires, une forme d'expression théâtrale à la croisée des marionnettes et du conte
- Ch. 5 : Des objets de savoir abordés différemment selon les degrés scolaires : des situations de formation pour les élèves
- Ch. 6 : Le point de vue des élèves de 8<sup>e</sup>
- Ch. 7 : Le tapis à histoires en situation de formation
- Ch. 8 : Des séquences didactiques en 1<sup>ère</sup>-2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>
- Ch. 9 : Le point de vue des élèves de 4<sup>e</sup>
- Ch. 10 : De « Rafara » aux super-héros et super-héroïnes, des activités de communication
- Ch. 11 : Une séquence issue du Master en éducation spécialisée : conception et usages
- Ch. 12 : Conclusion et perspectives

	Etape Dispositif situé	Personnes concernées par la collaboration et statut (à la 1 <sup>ère</sup> occurrence)	Concept théorique	Référence au chapitre de l'ouvrage <a href="#">Riat &amp; al., 2024</a> )	Référence Autre publication Autre.s lien.s
2019	Formation initiale primaire (ci-après FPRI), semestre 2, Cours en didactique du français « Compréhension de l'écrit et accès à la littérature » Etude de l'album de littérature jeunesse « L'ogre et les 7 frères Biquet »	Christine Riat (form. Cours didFr, professeure) Emilie Schindelholz Aeschbacher (form. Cours didFr, doctorante)	Capital littéraire et culturel de l'étudiant-e  Intertextualité Inférences Références culturelles Multimodalité Supports composites	<i>Chapitres : Introduction, 1, 2, 3</i>	<a href="#">Schindelholz Aeschbacher &amp; Riat (2019)</a>
	FPRI et médiathèque HEP-BEJUNE : ouvrages à disposition en médiathèque (notamment « L'ogre et les 7 frères Biquet »)	Christine Riat Emilie Schindelholz Aeschbacher Cherryl Odiet (bibliothécaire)		Chapitres 2. et 3.	
	Médiathèque HEP- BEJUNE Etude de l'acquisition d'une nouvelle ressource : « tapis à histoires »	Cherryl Odiet et ensemble des médiathécaires		Chapitre 3.	
25.01.2019	Médiathèque HEP- BEJUNE et personnel académique (recherche) : séminaire organisé par le département de la recherche et des ressources documentaires HEP- BEJUNE	Cherryl Odiet et autres médiathécaires, Anne-Lise Prudat (form. Théâtre)		Chapitres 3. et 4.	

Mai 2019	<p>2<sup>ème</sup> journée nationale de la lecture à voix haute</p> <p>« <a href="#">Les étudiant·e·s HEP BEJUNE lisent pour vous</a> »</p>	<p>Emilie Schindelholz Aeschbacher Christine Riat</p> <p>Étudiant.e.s en 1<sup>ère</sup> année de formation primaire</p> <p>1 classe 1<sup>ère</sup>-2<sup>ème</sup> (cycle 1) 1 classe 7<sup>ème</sup> (cycle 2)</p>	<p>Apprêt didactique Double sémiotisation Utilité – utilisabilité – acceptabilité Genre textuel Compréhension – interprétation – appréciation Intertextualité</p>	<p>Chapitres : 5, 6</p>	<p><a href="#">Enjeux Pédagogiques</a>, 31, p.7</p> <p>Autres liens : <a href="#">Les brigades du livre et Cie</a> » (2019)</p>
2020	<p>Congrès SSRE Communication</p> <p>Le « tapis à histoires » : une greffe didactique acceptable dans l'enseignement-apprentissage du français. Comparaison 1<sup>ère</sup>-2<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup></p>	<p>Christine Riat Emilie Schindelholz Aeschbacher Cherryl Odiet</p> <p>1 classe 1<sup>ère</sup>-2<sup>ème</sup> (cycle 1) 1 classe 7<sup>ème</sup> (cycle 2)</p>	<p>Genre textuel Didactisation Approche collaborative</p>	<p>Chapitre : 1</p>	<p>Riat, Schindelholz Aeschbacher &amp; Odiet (2020)</p>
a.a. 2020-2021	<p>Crédit d'ouverture HEP-BEJUNE</p> <p>Les ETU ont la possibilité de faire une expérience scientifique formative par l'insertion dans une équipe de recherche.</p> <p>Elaboration de deux séquences didactiques (1-2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>)</p>	<p>Christine Riat, Emilie Schindelholz Aeschbacher, Cherryl Odiet</p> <p>2 ETU (3<sup>e</sup> année FPRI) et 5 ETU (2<sup>ème</sup> année FPRI)</p>	<p>Construction spiralaire des savoirs en français Reconfiguration de l'agir Appréciation Interprétation Production écrite Double sémiotisation</p>	<p>Chapitres : 8, 9, 10</p>	<p>Schindelholz Aeschbacher &amp; Riat (2021)</p>
a.a. 2021-2022	<p>Crédit d'ouverture HEP-BEJUNE</p> <p>Analyse des données 20-21</p>	<p>Christine Riat, Emilie Schindelholz Aeschbacher, Cherryl Odiet</p> <p>2 ETU (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années FPRI)</p>	<p>Compréhension Appréciation Planification, production, révision Texte intermédiaire</p>	<p>Chapitre : 9</p>	
a.a. 2022 - 2023	<p>Cours de formation continue</p>	<p>Anne-Lise Prudat Cherryl Odiet et autres médiathécaires</p>	<p>Compréhension Expression orale Mise en scène</p>	<p>Chapitre 7</p>	
	<p>Entretien avec une enseignante spécialisée</p>	<p>Christine Riat, Cherryl Odiet, Céline Courbat (ens. spécialisée), Sophie Willemin (chargée d'enseignement MAPS)</p>	<p>Archiélève différencié / indifférencié</p>	<p>Chapitre 11</p>	

a.a. 2023 - 2024	Etude et analyse des régulations de l'enseignant-e dans des activités de productions écrites d'élèves de 1 <sup>re</sup> – 2 <sup>e</sup>	Christine Riat Ludivine Sauget (enseignante chargée de recherche)	entrée dans l'écrit – double sémiotisation – conscience disciplinaire – pratiques enseignantes – agir langagier		Riat & Sauget (soumis)  Sauget (2024) Riat (2024)
------------------	---	---	--	--	--

## 5. Résultats ciblés

### 5.1. L'apprêt didactique selon les degrés

Quelques résultats ciblés à partir des données 2019-2020 et à propos de l'apprêt didactique des deux ENS. (cycle 1 et cycle 2) où le Tapis à histoires est utilisé en tant que support d'enseignement et pour une comparaison inter-degrés scolaires et intra-discipline français, pour l'étude du conte en tant que genre textuel.

#### Discussion conclusive

La reconfiguration de l'agir à partir d'entretiens et autres captations vidéos nous donne accès à l'apprêt didactique projeté et réalisé pour des degrés scolaires contrastés. Comparativement, l'objet composite « tapis à histoires » ne supporte pas les tâches de manière similaire. Le besoin des élèves de 4-6 ans de toucher le réel est incontournable pour E1. Elle l'autorise et l'aménage sur la durée, pour une lecture des objets fixes et amovibles du support, mais aussi pour permettre une appréciation de cet ensemble composite. Des activités en parallèle, sans le tapis, se penchent plus sur la compréhension. Chez les 11-12 ans par contre, c'est un travail relatif aux caractéristiques du conte qui ancre les activités à venir. Alors que E2 engage directement à assumer la posture de lecteurs (de contes) et producteurs d'écrits (leur propre conte inventé), E1 organise le déploiement de la posture de lecteurs et producteurs d'oral avec l'appui du support composite. Quant aux similitudes, plusieurs activités (raconter, inventer, anticiper un destinataire, présenter à un public) s'arriment directement à des objets du français, compatibles avec les prescriptions du PER, donc acceptables pour les enseignantes.

En rendant utilisables, grâce au support composite, les objets de la culture en fonction de l'âge des élèves (par exemple l'expression « Montrer patte blanche », ou les caractéristiques du conte), chaque enseignante montre la flexibilité nécessaire à avoir pour naviguer entre lecture, compréhension, interprétation et appréciation. Et si ce support provoque probablement des surenchères interprétatives, aisément renforcées par l'apprêt didactique d'invention de contes pour les 8H et de manipulation libre du tapis par les 1-2H, n'est-ce toutefois pas motivant pour ces deux publics d'oser devenir « Loup » marquant son territoire ?

Figure 3 : extrait Riat & Schindelholz Aeschbacher, 2021, p. 64

## Conclusion

L'instrument « tapis à histoires » a fait preuve d'un grand degré d'acceptabilité par nos deux enseignantes, en particulier en ce qui concerne la compatibilité avec leur style pédagogique, au-delà de leur différence. Marie y a surtout vu un objet convenant particulièrement aux jeunes élèves grâce à sa dimension ludique et aux apprentissages généraux et transversaux que sa matérialité suscite. Elle exprime toutefois une certaine insécurité face à la nouveauté de l'objet et l'apprêt didactique qu'elle propose. Pauline a pour sa part considéré spontanément l'artefact comme un tremplin de production potentiel à la sémiose évidente pour ses élèves de 8H et n'a pas fait part d'hésitations en lien avec sa didactisation. Le constat est donc que le même support conditionne différemment les pratiques enseignantes.

En ce qui concerne le deuxième critère d'acceptabilité retenu, soit la compatibilité avec la prescription, il est validé par le travail d'analyse des chercheuses, mais jamais ouvertement mentionné par les enseignantes. En effet, sans s'y référer, elles ont adopté les indications pédagogiques du PER dans son axe thématique « accès à la littérature » en faisant participer les élèves à diverses formes d'animation autour du livre (cycle 1) et en veillant à privilégier les activités favorisant les échanges entre élèves (cycle 2). Tout en s'attachant peu dans ce qui nous a été donné à voir à un respect du détail curriculaire prescrit, leur apprêt didactique du « tapis à histoires » s'est, semble-t-il donc, situé intuitivement dans la démarche spiralaire de la construction des savoirs disciplinaires en jeu. La progression s'est inscrite dans les usages de l'instrument mis en œuvre par Marie et Pauline, chacune à sa patte, au sein de sa classe et dans le cadre des échanges. Si Marie émet des doutes en termes de discipline de ses élèves, les chercheuses constatent leur réelle intégration, à l'issue de la séquence, des invariants du conte en tant que genre textuel ainsi que d'un certain nombre de personnages archétypaux à travers la production de leur propre conte présenté avec le tapis

Figure 4 : extrait Schindelholz Aeschbacher & Riat, 2021, p. 17

## 5.2. Collaborations mises en place

La collaboration à l'interne la plus importante mise en place a été évidemment celle initiée entre PAC et PAT, en particulier avec l'une des bibliothécaires, Cheryl Odiet. Chacune, à partir de son champ de compétence apporte sa contribution, pour une visée collaborative de recherche (au sens de Desgagné, 1997). Différentes séances collectives ont été organisées ; un ouvrage collectif en résultera. Ci-après, un aperçu de ce travail commun PAC-PAT lors du Congrès 2020 (Programme [résumé p.13](#)).

Axe 2 : les savoirs et les interactions entre individus: À travers quelles modalités de communication, la recherche, la formation et le terrain professionnel interagissent-ils ?

Mots-clés: conte, passeur culturel, chaîne transpositive, action didactique conjointe, greffe didactique acceptable

**Le « tapis à histoires » : une greffe didactique acceptable dans l'enseignement-apprentissage du français. Comparaison 1-2H et 8H**

Christine Riat<sup>1,2</sup>, Emilie Schindelholz Aeschbacher<sup>1</sup>, Cheryl Odiet<sup>1</sup>

<sup>1</sup>HEP-BEJUNE, Suisse; <sup>2</sup>SR-DIC, Université de Genève, Suisse;

Notre contribution montre comment le conte, en tant que genre textuel au service de l'enseignement-apprentissage, permet non seulement de développer le langage oral et écrit, et de fait répond au postulat que « ce sont les pratiques langagières signifiantes, socialement reconnues qui doivent orienter l'enseignement » (Dolz & Gagnon, 2008, p. 180), mais contribue également au déploiement d'interactions entre différents partenaires du monde scolaire. Les premiers concernés sont évidemment les élèves et l'enseignant-e, mobilisé-e-s dans une action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, & Fluckiger, 2007) caractérisée par l'insécabilité du système « enseignant-élève-savoir ». A ce titre, l'objet enseigné « conte » appartient à plusieurs strates de la chaîne transpositive (savoir à enseigner / enseigné). En Suisse romande, les prescriptions curriculaires définies par le PER (2010) visent notamment la compréhension et la production de textes oraux d'usage familial et scolaire (L1 13-14), l'écriture de textes variés à l'aide de diverses références (L1\_22) ainsi que l'accès à la littérature (L1\_15/25). Entre le « savoir à enseigner » défini par le PER via les Moyens d'enseignement (MER) et le « savoir enseigné », se glissent indéniablement les transformations réalisées par l'enseignant-e ; Vendeira Maréchal (2010) parle de « savoir adapté ». Cette strate transpositive invite à considérer en amont les agents potentiels de cette adaptation. Notre question de départ est la suivante : qui peut soutenir la démarche d'apprêt didactique à des fins d'enseignement-apprentissage et contribuer à assumer le rôle de passeur culturel (Zakharthouk, 1999) dévolu à l'enseignant-e ?

Partant d'une collaboration progressivement construite, nous observerons comment se sont développées deux séquences didactiques à partir du conte « Le loup et les 7 chevreaux » (version traditionnelle et moderne) intégrant un objet spécifique, « le tapis à histoires », support d'enseignement-apprentissage proposé par les bibliothécaires de notre institution. Ce rapprochement

Figure 5 : extrait résumé communication, Congrès 2020

De manière plus générale, notre inscription dans le Réseau institutionnel « Partenariats innovants et renforcés » (2020-2023) prend un sens tout particulier. En effet, de nombreux partenaires de types différents sont concernés et contribuent, d'une manière ou d'une autre, au processus de notre recherche. En plus des membres PAC et PAT déjà citées, nous comptons des enseignantes, des étudiantes, des stagiaires et leur formateur ou formatrice en établissement, une artisane, une enseignante en pédagogie spécialisée. La liste complète est précisée dans l'ouvrage de Riat et al. (2024).

## 6. Conclusion : une collaboration à l'image du mot « texte »

---

Si un mot pouvait définir à lui seul l'ensemble de la recherche TRACES, il serait assurément le mot « texte ». En effet, son étymologie latine *textus*, signifie tisser, tramer. Le glissement sémantique entre le « tissu » et le « texte » se retrouve en français dans des expressions comme trame du récit ou intrigue cousue de fil blanc.

Ronveaux et Nicastro (2010), dans leur article paru dans ForumLecture précisent que le texte est présenté comme un tissu d'indices lexicaux, syntaxiques, transphrasiques permettant de répondre complètement, partiellement ou pas du tout aux questions suivantes: que se passe-t-il, quel.s personnage.s impliqué.s dans cette action, quels tenants et aboutissements de cette action ?

Par analogie, il s'avère que les nombreuses personnes impliquées dans et par cette recherche ont été amenées à tisser des liens, l'enjeu étant de décrire les processus d'enseignement au service d'apprentissages des élèves et pour des objets ciblés dans la classe de français, en particulier la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que l'accès à la littérature. Les traces de planifications du corps enseignant (stagiaire ou titulaire de classe) et celles produites au sein des différentes classes nous indiquent, pour le moins, des allers-retours incessants entre les intentions d'enseignement et les processus d'apprentissage des élèves. Un ingrédient semble indispensable : le tissage serein et adéquat entre tous les partenaires, où la diversité est autorisée pour que se trame le récit scolaire, de formation et de recherche.

Il est pour nous évident que la collaboration doit être au centre des dispositifs dans le champ de l'éducation. Ce projet a permis de valider la légitimité de cette conviction tout en démontrant que le partenariat semble s'autopromouvoir tant une démarche en a appelé une autre, comme autant de mailles s'assemblant au fur et à mesure pour constituer une solide et précieuse étoffe. (Riat, Schindelholz Aeschbacher, & Odiet, 2024, p. 175)

## 7. Références bibliographiques

---

- Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique Sociale.
- Boéchat-Heer, S., & Ronveaux, C. (2019). *La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- Brousseau, G., & Centeno, J. (2012). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. Dans *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11, (2.3) (pp. 167-210). La Pensée Sauvage.
- Bulea, E., & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49, pp. 51-70.

- Cauchy, V., & Ökto Lambert, F. (2016). *L'orgre et les 7 frères Biquet*. Circonflexe.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2008). Les "écrits intermédiaires" pour penser, apprendre et de construire. *Québec français*, 149, 60-62.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. PUB.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIII, no 2 (pp. 371-393).
- Ginzburg, C. (1986/1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Flammarion.
- Ligozat, F. (2010). Les textes de l'activité mathématique scolaire. Pré-construits et ressources dans la genèse des formes de l'action didactique. Dans G. Gueudet, & L. Trouche, *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 303-320). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Ligozat, F. (2016). Didactique comparée : quels enjeux pour la construction d'un champ de recherches en didactique ? Une étude de cas en classe de français. Dans Y. Matheron, *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIIIème Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 277-310). La Pensée Sauvage.
- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. Dans F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Müller, *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 143-164). Raisons Educatives, Université de Genève.
- Marlot, C. (2014). Le processus de double sémiotisation au coeur des stratégies didactiques du professeur. Une étude de cas en découverte du monde vivant au cycle 2. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (2), 307-332.
- Martinand, J.-L. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Dans *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (pp. 135-147). Actes de colloque.
- Mercier, A., & Salin, M.-H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. *Actes de l'université d'été Didactique des Maîtres à l'Ecole Élémentaire*, p. IREM Bordeaux.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, pp. 5-16.
- Radford, L. (2018). Trace, ontologie, politique et apprentissage. Dans CAHR, *Les traces dans les recherches sur la formation et l'enseignement*. Journée préparatoire au colloque CAHR.
- Riat, C. (2024). Quand les élèves du primaire écrivent : quels gestes pédagogiques et didactiques de l'enseignant.e ? Quelques analyses et réflexions exploratoires au service de la formation. *La Lettre AIRDF*, 73, 49-54.
- Riat, C. (2024, janvier). Deux concrétisations de collaboration. *Après-midi de la recherche HEP-BEJUNE*.
- Riat, C., & Capt, V. (2023). Productions d'élèves de 1e à 8e et régulations enseignantes, exposition. *Journée d'études AIRDF, Bienne*.
- Riat, C., & Sauget, L. (soumis). *Production écrite au début des pratiques scolaires : rendre l'objet présent au-delà de l'habillage de la tâche*.
- Riat, C., & Schindelholz Aeschbacher, E. (2021). Un "tapis à histoires" : comment, pourquoi, quels savoirs en jeu ? *La Lettre AIRDF*, 68, 60-65.
- Riat, C., Schindelholz Aeschbacher, E., & Odiet, C. (2020). *Le "tapis à histoires" : une greffe didactique acceptable dans l'enseignement-apprentissage du français. Comparaison 1-2H et 8H*. Communication dans Congrès SSRE 2020.
- Riat, C., Schindelholz Aeschbacher, E., & Odiet, C. (2024). *Au fil du tapis à histoires : des situations de formation collaboratives*. Editions BEJUNE.
- Ronveaux, C., & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *ForumLecture*, 2.

- Saada-Robert, M., & Christodoulidis, C. (2012). *Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la lecture/écriture émergente à la production textuelle orthographique*. Récupéré sur [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch).
- Sauget, L. (2024). Quels apports et bénéfices, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? Témoignage d'une enseignante. *La Lettre AIRDF* 73, 66-69.
- Schindelholz Aeschbacher, E. (2023). Enseigner la littérature de jeunesse au primaire : innover, c'est mortel, Adèle ! *Tréma*, 59.
- Schindelholz Aeschbacher, E. (2024). "Construire des références culturelles" par la littérature de jeunesse : quel ancrage prescriptif et didactique ? . *Colloque CULTURES(s)*.
- Schindelholz Aeschbacher, E. (2024 (à paraître)). De la couverture au tapis : pérégrinations de la littérature de jeunesse au niveau primaire en Suisse romande. *Actes de la 3ème Biennale de littérature de jeunesse, PUB*.
- Schindelholz Aeschbacher, E., & Riat, C. (2019). Capital littéraire et culturel de l'étudiant.e. Appréhension des objets de savoir(s) et didactisation. *La Lettre* 65, 19-23.
- Schindelholz Aeschbacher, E., & Riat, C. (2021). Le « tapis à histoires » : une matérialité au service de savoirs disciplinaires en français ? *ForumLecture*, 1.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignement : un essai didactique. Dans B. Schneuwly, S. Plane, & Eds, *Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage* (pp. 3-18). Lyon: INRP.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes, Paideia.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, pp. 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. Introduction à la problématique du symposium. Dans B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen, & M. Wirthner, *Actes du 8e Colloque international de la DFLM (26-28 sept. 2001)*. Neuchâtel: DFLM / AIRDF.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Thévenaz-Christen, T., & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. Dans B. Schneuwly, & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. 37-66: De Boeck.
- Vendeira-Maréchal, C. (2010). *Effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé : une analyse didactique à partir du cas de l'introduction à l'addition*. Université de Genève: Thèse de doctorat, archives ouvertes [<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12038>].
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.