

Le « tapis à histoires » : une matérialité au service de savoirs disciplinaires en français ?

Emilie Schindelholz Aeschbacher et Christine Riat

Résumé

Notre contribution observe comment se sont développées deux séquences didactiques à partir du conte patrimonial Le loup et les sept chevreaux (version traditionnelle et revisitée) intégrant un objet à la matérialité spécifique, le « tapis à histoires », support d'enseignement/apprentissage proposé par la médiathèque de notre institution aux enseignant·e·s primaires.

Dans notre texte, nous nous focalisons donc sur l'apprêt didactique réservé à cet instrument (Wirthner et Schneuwly, 2004 ; Rabardel, 2005) particulier et inédit. Nous considérons sa multimodalité, sa multisémiotité ainsi que ses usages et inscriptions disciplinaires (le français et sa sous-discipline « littérature ») et curriculaires.

Par une comparaison de son apprêt didactique avec des degrés scolaires contrastés (1-2H, élèves de 4-6 ans, et 7-8H, élèves de 10-12 ans), nous relevons les effets de la matérialité propre à cet artefact sur la didactisation de l'objet de savoir « conte » et l'accès à la littérature et à la compréhension de l'écrit qu'elle dessine.

Mots-clés

instrument, usages, apprêt didactique, conte, accès à la littérature, compréhension de l'écrit

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteurs

Emilie Schindelholz, Haute École Pédagogique BEJUNE et Université de Genève, Route de Moutier 14, 2800 Delémont, emilie.schindelholz@hep-bejune.ch

Christine Riat, Haute École Pédagogique BEJUNE, Route de Moutier 14, 2800 Delémont, christine.riat@hep-bejune.ch

Le « tapis à histoires » : une matérialité au service de savoirs disciplinaires en français ?

Emilie Schindelholz Aeschbacher et Christine Riat

Introduction

La recherche en cours prend source dans un contexte de formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s de l'école primaire au sein de notre institution, la Haute École Pédagogique BEJUNE, dans un module relatif à la compréhension de l'écrit et l'accès à la littérature. Nous y faisons notamment usage d'un album particulier, *L'ogre et les sept frères Biquet*, de Fabien Öckto Lambert et Véronique Cauchy¹, pour une exploration des références culturelles² qui s'y trouvent et la conscientisation du rôle primordial des inférences dans la construction de la compréhension. En effet, la densité des références culturelles de cet album implique une activité inférentielle conséquente dont nous avons rendu compte ailleurs (Schindelholz Aeschbacher & Riat, 2019). Seule la quatrième de couverture de cet ouvrage pose explicitement le décor du célèbre conte du Loup et des sept chevreux, revisité avec un humour décapant. L'exercice d'inférences proposé dans le cadre de nos cours à partir de la première de couverture et l'entrée par effraction (Ronveaux et Nicastro, 2010) dans une double page s'avère à la fois révélateur d'une certaine difficulté à appréhender cette intertextualité pour nos étudiant·e·s et extrêmement formateur. L'exercice avec ce même album est donc réitéré avec différentes volées de futur·e·s enseignant·e·s qui perçoivent ainsi que le travail sur les inférences permet de mettre au jour de potentiels obstacles dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension.

Nous avons sollicité notre médiathèque institutionnelle afin d'obtenir un nombre suffisant de l'album d'Öckto Lambert et Cauchy pour le travailler avec les étudiant·e·s. Quelques temps plus tard, nous découvrons que ce dispositif matériel médiateur de notre action de formatrices a engagé une des bibliothécaires à passer une commande auprès d'une artisanne pour la confection d'un objet nommé « tapis à histoires » qui représente matériellement le cadre propre à un conte spécifique. En lien avec notre dispositif de cours et en écho à l'album d'Öckto Lambert et Cauchy que nous y exploitons, elle fait le choix du conte *Le loup et les sept chevreux* basé sur sa version traditionnelle, celle des frères Grimm. Par ailleurs, nous observons, dans le descriptif promotionnel de l'objet à des fins d'emprunt par les enseignant·e·s³, une supposition de la part de la bibliothécaire d'un instrument contributif de l'enseignement/apprentissage, autrement dit existant bien comme « objet tiers, dont les caractéristiques matérielles et l'extériorité sont susceptibles de produire des effets dans l'apprentissage » des élèves mais aussi « en cohérence avec les autres schémas d'action mis en jeu » (Nonnon, 2000, p. 89) par l'enseignant·e.

Dès lors, enthousiasmées par l'initiative de notre collègue bibliothécaire, nous nous intéressons à la manière dont peut être abordé voire transposé le travail de l'enseignant·e sur l'objet de savoir « conte » par l'usage de ce support particulier qu'est le « tapis à histoires » et nous projetons de mettre à l'épreuve cet artefact au sein de plusieurs classes afin d'en éprouver la potentielle appropriation par ceux-là-mêmes qui

1 L'album contient quinze doubles-pages non numérotées. La première de couverture annonce clairement le lien au genre textuel, par l'indication « un conte des temps modernes ». C'est la quatrième de couverture qui précise le nom du « célèbre conte du Loup et des sept chevreux [ici] revisité avec un humour décapant ». A titre d'exemple, mais sans nous y attarder puisque nous nous penchons spécifiquement sur l'instrument « tapis à histoires », l'ogre va s'acheter un « transformateur de voix » dans un magasin spécialisé, ou se rend dans une onglerie. La modernité est aussi représentée par une publicité pour un « Four Neau, parce que votre dinde le vaut bien » (onzième double-page).

2 Les concepts de « références culturelles » et « référents culturels » visent des éléments spécifiques que nous n'abordons pas dans cette contribution.

3 <https://www.hep-bejune.ch/fr/Informations/Actualites-Agenda/Actualites/Les-tapis-a-histoires.html>

Texte promotionnel de l'objet : « Mis à disposition dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE, les tapis à histoires sont des créations textiles originales, tout en volumes, qui reproduisent une histoire, un conte ou un album jeunesse. De quoi mettre les histoires sur le tapis ! Adapté à un large public, le tapis à histoires peut être utilisé comme support d'animation dans le cadre de la promotion de la lecture, mais également lors d'activités pluridisciplinaires et transversales, notamment en langues, dans les activités créatrices, théâtrales, etc. »

sont au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage. Quel accueil lui réserveront-ils ? Le considéreront-ils comme un instrument à mettre potentiellement au service de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit et de la construction de références culturelles littéraires, et ce quel que soit le degré scolaire, comme le promeut le Plan d'études romand (2010) ?

La perspective de la « 2^{ème} Journée suisse de la lecture à voix haute », planifiée le 22 mai 2019, s'avère pour nous alors un bon prétexte pour lancer, en mars 2019, une sollicitation visant à “travailler autour d'un conte ciblé et explorer un support spécifique”. Notre message, volontairement lacunaire, reçoit l'aval de deux personnes : Marie⁴ travaille en 1-2H⁵ et Pauline en 7H.

Notre article rend compte des particularités de l'instrument « tapis à histoires », de la nature de sa matérialité et du rapport de ces deux enseignantes à cet instrument spécifique dans le cadre de leur enseignement de la compréhension de l'écrit et de l'accès à la littérature. Notre focale est dirigée sur les usages qu'elles en font, les transformations qu'elles apportent à l'instrument, le degré d'acceptabilité (Tricot et al., 2003 ; Renaud, 2020) que les deux professionnelles manifestent face à cet artefact particulier et sur leur apprêt didactique (Chevallard, 1985/1991 ; Bronckart et Plazaola Giger, 1998), soit la transformation qu'elles opèrent sur le savoir pour qu'il devienne savoir à enseigner par reconfiguration des injonctions institutionnelles dans la chaîne transpositive.

Notre contribution cherche donc à répondre aux questions suivantes : quels sont ainsi les usages de l'artefact proposé dans le cadre de la construction de séquences d'enseignement/apprentissage par Marie et Pauline, telles qu'elles les conçoivent dans leur ordinaire de classe ? Quelles logiques didactiques ces séquences donnent-elles à voir ? La construction de savoirs littéraires et de compréhension liée au plan d'études est-elle au centre de l'activité de transposition didactique instaurée par l'instrument « tapis à histoires » ? La matérialité de ce dernier apparaît-elle comme une contribution ou une entrave à l'objet enseigné et à la discipline (Ronveaux et Schneuwly, 2018) des élèves ?

1. Problématique

Au préalable, il convient brièvement de situer et définir le conte en tant que pratique inscrite dans la culture scolaire. Il est attendu, selon le PER, qu'il fasse partie des objets d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant·e va donc organiser des situations permettant aux élèves de reconnaître et s'approprier les caractéristiques de ce genre textuel aux formes relativement stables, socialement et historiquement élaborées. Il fait partie d'une catégorie plus générale, le « texte qui raconte », dans laquelle sont regroupés les histoires, les contes, les récits, les fables, formes du genre textuel travaillées différemment selon les degrés scolaires. Par exemple avec les élèves de 4-6 ans, il est souvent fait usage d'une lecture dramatisée du texte (Boiron, 2015) pour soutenir la compréhension et infléchir « les modes de réception et les manières de lire des élèves apprentis lecteurs » (p.4). Quant aux pratiques avec les élèves de 10-12 ans, il s'agit par exemple d'organiser une entrée plus formelle dans les structures narratives à partir d'une œuvre existante. Néanmoins, quel que soit le cycle scolaire, et partant de la perspective historico-culturelle, « tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps » (Dolz & Gagnon, 2008, p. 180). Dès lors, par les situations diverses apprêtées par l'enseignant·e, se déploie l'expérience narrative, tant personnelle que collective. Bruner (1986/2000) use du terme « subjonctivation » pour « dire ce qui permet de rendre le monde moins fixe, moins banal, plus ouvert à la re-création. La littérature subjonctivise [...] de ce point de vue, [elle] est un instrument de liberté, de clarté, d'imagination » (p. 187-188). Comment le « tapis à histoires » peut-il contribuer à ce processus de subjonctivation des enseignant·e·s ?

⁴ Marie travaille en duo. Sa collègue Alicia participera aussi à la séance d'apprêt didactique du 21 mars 2019 et sera présente le 22 mai 2019 (2^{ème} Journée suisse de la lecture à voix haute). La suite de la mise en œuvre de la séquence est prise en charge uniquement par Marie.

⁵ En Suisse, degrés 1-2H (élèves de 4-6 ans) ; degrés 7-8H (élèves de 10-12 ans).

1.1. Le « tapis à histoires » : un instrument innovant au service de la tradition

Qu'est-ce au juste que ce « tapis à histoires » ? Confectionné artisanalement et disponible à la médiathèque, il s'agit d'un support en tissu de grande dimension. Déployé, il mesure 1m98 sur 1m54. Il reproduit donc le décor de *Le loup et les sept chevreaux*, proche de la version traditionnelle du conte diffusée principalement par les Frères Grimm dans les *Contes de l'enfance et du foyer* en 1812 et devenue une des références patrimoniales du genre. Cet artefact est accompagné d'une série d'accessoires permettant, à travers leur manipulation en parallèle à celle du tapis lui-même, de raconter l'histoire en question tout en produisant un accompagnement visuel animé. Le tapis donne à voir différents lieux représentés dans le récit (maison des sept chevreaux et son mobilier, prairie, puits, cours d'eau, forêt, moulin, étal d'un marchand, chemins, village). Certains éléments sont amovibles (barrière, façade, porte, fenêtres), permettant à d'autres d'apparaître, comme l'intérieur de la maison et son horloge, elle-même possédant une porte. Différents personnages et objets complémentaires sont disponibles (un loup, sept chevreaux, un sac de farine, un gant blanc, des fruits et légumes, trois craies de couleurs blanche, rouge, bleue). Une liste de tous les objets accompagne le tapis à des fins de vérification de son contenu.



Figure 1 : Tapis à histoires, création inédite pour la HEP-BEJUNE

D'un point de vue sémiotique, la matérialité de l'artefact offre un espace circonscrit à l'univers schématisé de bon nombre de contes patrimoniaux : il y a d'un côté l'espace rassurant du foyer représenté par des couleurs dites chaudes ; de l'autre, le bois et ses teintes froides symbolisant la dangerosité. Les lieux de vie humaine (le village, le moulin) se situent à la périphérie de l'espace central de l'histoire, marqué par la frontière entre univers sûr et insûr. Cette frontière oriente l'imaginaire de celui ou celle qui observe. Les éléments amovibles séparent le dedans et le dehors, le caché et le montré, la porte protectrice, mais aussi la porte forcée, une alternance constitutive des nœuds narratifs du conte. Les personnages, mobiles, reprennent la symbolique des couleurs liée aux lieux : couleurs chaudes pour les sept chevreaux et leur mère, mettant en évidence vivacité, bonté et caractère protecteur contrastant avec la valeur de prédation associée à la couleur froide du loup. La matérialité du tapis et des accessoires s'attache donc à reproduire certains invariants du conte patrimonial et les stéréotypes d'un univers censé appartenir aux compétences encyclopédiques (Eco, 1985) des récepteurs. Du moins, la lisibilité de ces codes propres aux contes permet-elle auxdits récepteurs de s'imprégner des valeurs d'initiation que ces conventions permettent de schématiser. Une des questions sera de savoir si ces valeurs sous-jacentes apparaissent aux enseignantes de notre étude et si leur apprêt didactique les intègre au travail sur et avec le tapis.

Ce que cet artefact matérialise est donc de l'ordre de la tradition ; c'est le support lui-même qui lui confère un caractère innovant dans le contexte d'utilisation présenté. Car si « tout artefact peut dans l'absolu devenir un outil, c'est-à-dire [peut possiblement] modifier et transformer le milieu et le sujet didactique » (Dupont, Guegano & Grandaty, 2021, p. 55), certaines conditions semblent incontournables, notamment celle de la pertinence didactique (au sens de Dupont, 2017). Si son identité narrative et littéraire semble aisément repérable, ce support composite ou multimodal bénéficie-t-il d'un « mode d'emploi cognitif » suffisamment explicite qui rendrait sa compréhension plus aisée que celle d'autres types d'objets médiateurs utilisés dans les classes (albums, kamishibais, boîte à raconter⁶) ? Cela ne va pas de soi. La nouveauté de l'instrument « tapis à histoires » ouvre son exploitation à d'autres possibles alors que celle d'artefacts plus traditionnels, au sens d'habituels, relève de démarches davantage intégrées par le monde enseignant. Il est donc envisageable que cette matérialité particulière suscite une certaine insécurité⁷ chez les praticien·ne·s dans leur appréhension de l'artefact comme médiateur potentiel de transmission de savoirs.

⁶ « La boîte à raconter » (au sens de Dupont, Guegano & Grandaty, 2021).

⁷ Sans approfondir ici, nous pouvons faire un premier lien avec ce sentiment insûr potentiellement ressenti et l'incompétence déclarée par une enseignante face à un support inhabituel dans l'enseignement du français, la bande dessinée : « Devant un genre littérairement aussi dominé que la bande dessinée, Françoise avoue son

Notre considération du « tapis à histoires » comme un instrument relève de sa nature d'artefact, dispositif matériel médiateur de l'action enseignante, et des schèmes d'utilisation qu'il révèle. Rabardel (1995) rappelle que "le processus d'appropriation d'un artefact s'accompagne, chez le sujet, de constructions représentatives relatives à l'instrument, à la réalité sur laquelle il permet d'agir ou qu'il permet d'analyser. Il s'accompagne aussi de l'élaboration de structures permettant l'organisation de l'action du sujet : les schèmes d'utilisation" (p. 63).

Le « tapis à histoires » s'inscrit dans la définition de l'instrument, puisqu'il « prend sens par les usages qu'en fait chaque enseignant, en cohérence avec les autres schémas d'action mis en jeu dans sa classe" (Nonnon, 2000, p. 89). Il s'agit pour nous, à présent, de questionner les effets de sa matérialité particulière sur l'enseignement et l'apprentissage dans les deux classes que comprend notre recherche. Nous verrons en quoi l'artefact en question génère une variété des pratiques. Nous considérerons les schèmes d'utilisation qu'il suscite et leurs effets sur la transmission et l'appropriation de l'objet de savoir « conte » en regard de la progression curriculaire instituée par le Plan d'études romand, le cadre prescriptif en vigueur dans les écoles de la Suisse francophone. Nous partons du principe défini par Rabardel que "les instruments ont un double usage au sein des activités éducatives. Chez les élèves, ils influencent profondément la construction du savoir et les processus de conceptualisation. Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques" (1995, p. 61).

1.2. Le « tapis à histoires : un instrument multimodal aux enjeux multiples et actuels

La nature d'instrument du « tapis à histoires » venant d'être démontrée, il s'agit maintenant d'explicitier en quoi la matérialité de cet artefact peut être considérée comme multimodale, sachant qu'à l'heure actuelle le concept de multimodalité est intimement lié au domaine du numérique. Il nous semble toutefois que bien des aspects relevés par les spécialistes de la multimodalité du numérique sont pertinents pour le questionnement des usages de notre instrument. Concrètement, le « tapis à histoires » contribue aussi à la production d'une forme d'images mobiles, certes éphémères (par exemple lorsque l'enseignant déplace rapidement l'objet loup d'un arbre à un autre), que le récepteur doit identifier dans un ensemble de signes donnés à voir intentionnellement (ou non) par le producteur, à des fins de dévoilement du récit, construisant ainsi sa bonne compréhension, voire lui permettant aussi des variations interprétatives. Si les modes iconique, linguistique et auditif ne sont pas tous inscrits directement sur le tapis (comme ils le seraient pour une vidéo), ils sont néanmoins livrés conjointement, car le récit oralisé s'appuie sur un support iconique particulier de manière synchronisée. Puisque "c'est l'articulation des modes d'expression qui fait en sorte que le texte multimodal prend forme" (Lebrun & Lacelle, 2012, p. 81), par sa matérialité spécifique et l'usage attendu, ce support peut donc être considéré comme multimodal ou « composite » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012), ce qui implique la confrontation de "certains élèves à des difficultés d'autant plus grandes que le « mode d'emploi » cognitif de ces supports leur est peu fourni par les enseignants" (p. 63). Par conséquent, les dimensions de la sémiotique sociale mises en exergue par Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) sont toutes sollicitées chez l'élève dans l'apprentissage littéraire visé par le recours au « tapis à histoires ». En effet, nous disent les auteur·e·s, "si la littératie est acceptée comme une pratique sociale, on doit alors nécessairement la contextualiser, c'est-à-dire mettre en relief les différents paramètres qui lui permettent de participer à la construction et à la communication du sens". La préparation à l'usage de ces systèmes sémiotiques (langagier, gestuel, matériel), clairement activés par l'instrument « tapis à histoires », s'inscrit donc bel et bien dans une démarche d'enseignement et d'apprentissage littéraires multidimensionnelle ; celle-ci met également en relief l'augmentation de la complexité et des exigences "aux plans cognitif, sémiotique et pragmatique" (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2019, p. 61) de l'activité de compréhension.

Ce qui nous intéresse ici, c'est d'observer les effets de cette matérialité de l'instrument sur les schèmes d'utilisation mis en œuvre, par leur apprêt didactique, par les enseignantes au cœur de notre recherche dans ce contexte particulier d'une littératie prenant en charge la plurisémiotique des messages multimodaux (Brunel & Quet, 2017). De quel accompagnement font-elles preuve dans l'acquisition des compétences

incompétence. « non j'sais pas les lire. [...] J'sais pas où faut regarder (rires). Ça fait rire, mais bon c'est vrai en plus ». [...] Je me suis arrêtée au milieu parce que j'm'énervais... » (Raux, 2019, p.8).

lectorales nécessaires à la compréhension face à un instrument de cet ordre qui peut potentiellement faire perdre ses repères à l'élève ? C'est que, par exemple, le suivi de la linéarité du récit, de sa chronologie, peut très bien être brouillé par la sur-stimulation offerte par le tapis et ses accessoires. S'il n'est pas simple de se construire comme lectrice ou lecteur, il est peut-être encore moins simple de se construire comme lectrice ou lecteur multimodal-e. En effet, face à des supports plurisémiotiques, "il semble plutôt que l'appréhension du savoir soit complexifiée : elle l'est parce que les documents sont composites [...] et leurs sources segmentées, non hiérarchisées, mais également parce que l'information est parcourue sans être forcément intégrée [...]" (Brunel et Quet, 2017). L'apprêt didactique des deux enseignantes concernées par notre recherche tient-il compte de ces dimensions, de la complexité potentiellement ajoutée par l'instrument à l'acquisition des savoirs visés ? Participe-t-il à cet "immense chantier didactique [qui] est devant nous : concevoir des outils et des progressions, « de la maternelle à l'université », pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la littératie étendue [...]" (Crinon, 2012, p. 113) ?

Car même si l'artefact que représente ce tapis n'a pas de dimension numérique, à nos yeux, il peut soulever des questions similaires à celles engendrées par les hypertextes et s'apparenter aux "ensembles multimodaux [...], soit des productions complémentaires constituées d'écrits, d'images (fixes ou mobiles) et de sons" décrits par Lebrun, Lacelle et Boutin (2019, p. 61). De plus, il peut s'inscrire dans cette forme multimodale des séances qui "implique de nouvelles compétences professionnelles, mais suscite également de nouveaux écueils et difficultés auxquels la recherche [doit] s'intéresser dans une optique descriptive, mais également dans le contexte de la formation des enseignants" (Brunel et Quet, 2017). Notre propos est bien de constater qu'a priori la matérialité particulière de l'instrument « tapis à histoires » peut s'inscrire dans une perspective de recherche actuelle vivifiée par le foisonnement du numérique et la redéfinition de la littératie qu'il opère (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2019).

1.3. Une multimodalité au service d'apprentissages disciplinaires progressifs ?

Nous allons ainsi explorer un enseignement qui se situe à la jonction de l'ingéniosité enseignante, telle qu'elle est entraînée par l'usage de cet instrument multimodal particulier, et des injonctions curriculaires du Plan d'études romand (ci-après PER) en termes d'accès à la littérature et de travail sur la compréhension en particulier.

Le terme d'ingéniosité est mobilisé ici parce qu'il s'apparente "à la fois aux produits de [l'activité des enseignants] lorsqu'ils affrontent les problèmes qu'ils doivent résoudre – les engins pour l'enseignement – et à cette activité elle-même – leur ingéniosité didactique" (Mercier, Lemoyne et Rouchier, 2001, p. 9). Il contribue à une modélisation de l'action enseignante, celle ayant trait à l'ingéniosité didactique dans des pratiques scolaires ordinaires (Gervais, Lemoyne et Noël-Gaudreault, 2001 ; Schubauer-Leoni et Dolz, 2004). En effet, il permet de comprendre "comment l'enseignant s'ingénie didactiquement au quotidien, comment il adapte et réadapte son savoir-faire et ses théories professionnelles pour faire face aux prescriptions" (Schubauer-Leoni et Dolz, 2004, p. 159). Dès lors, l'accès à l'apprêt didactique est nécessaire, au sens d'une transformation par l'enseignant-e d'un contenu de savoir désigné comme savoir à enseigner et dont la noosphère attend notamment le travail autour des références culturelles. Nous suivons aisément Bronckart et Schnewly (1991) dans leur critique de la conception applicationniste ou descendante sous-tendue par les apports chevallardiens. Les auteurs montrent certains phénomènes attestables dans les systèmes didactiques dont l'analyse permet d'aborder "les problèmes se situant sur leur aval et sur leur amont" (Bronckart et Plazaola Giger, 1998, p. 41). Et il nous paraît important de considérer avec ces mêmes auteurs que « chacune des sphères de production [...] (science, ingénierie, école, etc.) est donc créatrice de biens ou de savoirs dont la valeur est en permanence soumise aux évaluations sociohistoriques » (p. 45). Par conséquent, l'analyse ascendante de la transposition est celle que nous priorisons, en partant de l'ordinaire de classe.

1.4 Références culturelles et compréhension du conte : oui, mais comment ?

Nous suivrons Amigues quand il dit que "l'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir" (2003, p. 10). L'objet de savoir en question consiste en la connaissance de références culturelles littéraires propres au genre textuel « conte » et la construction de la compréhension de celui-ci. Il est à noter que le PER ne facilite pas forcément la tâche des enseignant-e-s en termes de

conception et de contrôle en la matière, puisque s'il institutionnalise bien, à travers l'énumération des quatre finalités du domaine Langues, la construction de références culturelles comme partie intégrante du mandat des praticien·ne·s, il reste relativement flou sur les attentes y-relatives. Ainsi, dans les indications pédagogiques référant à la mise en œuvre de l'objectif L1 15 (« accès à la littérature » pour le cycle 1) figure l'élément suivant : «Apprécier des œuvres littéraires contribue à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève» (p. 39). Si le principe semble relativement évident, les notions d'appréciation, de littérarité et de culture ne sont pas clairement définies.

Ceci laisse une marge de manœuvre à l'enseignant·e qui peut se sentir à l'aise dans cet espace définitionnel large et ouvert ou plutôt insécure face à des attentes vastes. L'objectif L1 11-12, qui articule les apprentissages, toujours au cycle 1, en lien avec la compréhension et la production de l'écrit, indique dans sa composante 4 que ceci se fait «en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...)» (p.23). Cette même composante 4 est rattachée à l'objectif L1 21 développant cette fois les attentes en lien avec la compréhension de l'écrit pour le cycle 2. Mais ce que représentent concrètement la mobilisation et le développement des références culturelles des élèves n'est toujours pas explicite.

Les attentes curriculaires en termes d'enseignement/apprentissage autour du genre textuel « conte » sont, elles, plus précises. Pour le premier demi-cycle de la scolarité obligatoire, le PER recourt au regroupement de genres « le texte qui raconte », dont le conte fait partie, afin de travailler l'organisation des récits narratifs, la chronologie en particulier. Cet aspect organisationnel du texte narratif reste prioritaire au cycle 2, mais est abordé, dans une conception spiralaire des apprentissages, de manière plus ciblée : recours au schéma quinaire, identification «des contenus propres au genre (lieu, moment, personnages, actions et intentions)» (p. 24), repérage d'organismes textuels spécifiques au genre et de parties dialoguées, etc. Nous reviendrons à ces différents éléments lors de l'analyse de nos données.

Considérant donc qu'une bonne appréhension de l'artefact « tapis à histoires » et de sa matérialité est nécessaire à la construction des savoirs visés par les élèves, sachant que l'utilisation qu'en font les enseignantes met en visibilité les différentes dimensions de l'instrument, nous allons comparer les usages au service d'objectifs disciplinaires. Pour ce faire, nous garderons à l'esprit le relevé établi par Brunel et Quet (2017) des différentes questions que les nouvelles ressources, auxquelles nous associons donc le « tapis à histoires », posent à l'enseignement de la littérature, soit :

- des questions de corpus et de tissage des corpus, de culture et de références communs ;
- des questions d'organisation de la transmission, de progression, de programmation ;
- des évolutions de dispositifs et de scénarios didactiques» (p.9).

Cette perspective nous permettra d'observer dans quelle mesure les usages des enseignantes de notre recherche s'inscrivent dans la vision du PER qui considère, pour tous les degrés de la scolarité, le lecteur comme «actif, stratégique, élaborant un projet qui lui est propre et qui influence sa manière de lire», et que la lecture «est abordée comme un tout, non différencié, non « élémentarisé » : on apprend à lire en lisant. La variété des supports de lecture, médias compris, est supposée être le moteur développant le goût de lire» (Thévenaz-Christen, Ronveaux et Schneuwly, 2018, p. 36). Mais un support multimodal original tel que le « tapis à histoires » ne provoque-t-il pas la même difficulté de gestion que celle des documents numériques complémentaires relevées par Brunel et Quet (2017), faisant ainsi potentiellement courir le risque de rendre périphérique l'objet littéraire, en tant qu'objet de la culture scolaire ? Nous pourrions effectivement émettre l'hypothèse que la tâche des enseignantes visant à rendre l'instrument multimodal « tapis à histoires » accessible à leurs élèves relègue au second plan les objectifs disciplinaires.

Comment la recherche peut-elle avoir accès à la transposition interne de l'enseignant·e ? Comment Marie et Pauline s'y prennent-elles et «grâce à [quelle] mise en scène didactique» (Ronveaux & Schneuwly, 2007) exposent-elles les élèves aux objets de savoir en vue d'une disciplinisation (Hofstetter & Schneuwly, 2014 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018) ? Y aurait-il un lien avec l'analyse a priori, historiquement située dans la théorisation des situations didactiques en mathématiques (Artigue, 2002 ; Brousseau, 1998) ? Serait-ce un modèle de l'activité que l'on pourrait qualifier de « descendant » à propos duquel Dufays (2017) précise qu'il est «assez logiquement, celui qui domine la plupart des ingénieries didactiques, notamment celles qui sont proposées par les manuels» (p. 12) ?

Il est à relever que nous n'avons suggéré aucune ingénierie à Marie et Pauline. Cependant, lorsque ces deux enseignantes planifient leur séquence, la notion d'élève générique (au sens de Schubauer Leoni, 2002), voire d'archi-élève (au sens de Ronveaux, 2014), y est sous-tendue.

1.5 Questions de recherche

Nos questions de recherche sont donc les suivantes : Quels sont les usages de l'artefact « tapis à histoires » et quelle place y occupe sa matérialité et sa multimodalité aux plans pragmatique, cognitif et surtout didactique ? Ces usages s'inscrivent-ils dans des pratiques disciplinaires visant à construire des références culturelles littéraires autour du genre textuel du conte, selon les intentions curriculaires concentriques du PER ?

2. Méthodologie

2.1. L'accès à l'apprêt didactique des enseignantes

L'intention des chercheuses relève notamment d'un accès à l'ingéniosité didactique des enseignantes (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004) pour le traitement du travail du conte, par l'usage de différents artefacts, dont, principalement, le « tapis à histoires ». Le concept de transposition didactique est ici mobilisé, sachant que l'on doit à Verret (1975) les premières études en sciences humaines de ce concept, dans une visée sociologique. Chevallard (1985/1991) en pose de nouveaux jalons à partir de la didactique des mathématiques et nous lui empruntons le concept « d'apprêt didactique », de transformation, rendant un contenu de savoir savant, ayant été désigné comme savoir à enseigner, « apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement » (p. 39). Martinand (1989) nuance cette idée de savoir savant en lui adjoignant celle de pratique sociale de référence. Plus largement, Denizot (2021) considère une « autre manière de répondre à la question de la nature et de l'origine des contenus scolaires, et d'analyser les relations de l'école et de son environnement » (p.69) ; en effet, pour la situation qui nous intéresse, l'école n'est certainement pas le seul lieu de pratique du conte. Dans ses préparations, l'enseignant·e est donc susceptible d'anticiper les connaissances construites par ses élèves en dehors de l'école.

Dans la présente contribution, la focalisation est portée prioritairement sur l'enseignante et ses apprêts didactiques successifs, lesquels intègrent potentiellement les réactions des élèves, exposé·e·s à l'usage du « tapis à histoires », artefact multimodal. Dès lors, les élèves ne sont pas tant observé·e·s du point de vue de leur action d'apprendre, ou encore de leur apprentissage scolaire effectif, « mais de celui de leur réaction au dispositif mis en place par l'enseignant » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 27), observable au croisement méthodologique des entretiens *ante* et *post* avec les enseignantes et d'un entretien réalisé auprès de la classe des élèves de 8H. Il s'agit ainsi d'une forme d'analyse (a priori) ascendante de la transposition, sur laquelle plusieurs recherches se penchent du côté de la didactique comparée (par exemple Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Quilio, 2017 ; Ligozat, Marty & Monge, 2018 ; Vuillet & al., en cours) et qui prennent en compte les deux instances - enseignant·e et élèves - aux prises avec un ou des objets de savoir.

Ainsi, à travers l'apprêt didactique réservé au « tapis à histoires » par les enseignantes concernées, nous pouvons observer comment l'élève est exposé à des modes de penser, de parler et d'agir correspondant à une discipline (Hofstetter & Schneuwly, 2014), le français, qui suit la logique officielle d'une construction spiralaire des savoirs (Thévenaz-Christen, Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Nonnon, 2010). Nous plaçons notre questionnement dans un ancrage comparatiste pour observer la mise en œuvre de la déclinaison spécifique à chaque cycle, voire demi-cycle, des axes thématiques « compréhension de l'écrit » et « accès à la littérature », sachant qu'ils sont régulièrement articulés aux autres axes constitutifs de la discipline selon le PER (soit la « production de l'écrit », la « compréhension de l'oral », la « production de l'oral », le « fonctionnement de la langue » et « écriture et instruments de la communication »). Du point de vue de la discipline et de l'observation de la progression des savoirs enseignables, notre recherche permet de rendre compte des variations liées au recours à notre artefact multimodal dans les enseignements au sein de deux classes du primaire, l'une (1-2H) étant en émergence disciplinaire, alors que la disciplinarisation de l'autre (8H) est à l'œuvre depuis un certain nombre d'années.

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.

2.3. Un dispositif de recherche en deux étapes

Le corpus de données de notre recherche en cours s'étend de mars 2019 à mars 2020 (étape 1 subitement stoppée par la COVID-19), puis dès juin 2020 (étape 2). L'étape 1 permet de collecter des traces de l'activité de Marie et Pauline et leurs usages de différents instruments pour le travail du conte, dont l'artefact « tapis à histoires ».

Cette étape 1 court sur deux années scolaires, à savoir l'année 1 (2018-2019) et l'année 2 (2019-2020). De l'année 1 à l'année 2, des changements « élèves » apparaissent. Les élèves de 2H de Marie sont parti-e-s dans la classe de 3H et elle accueille de nouveaux 1H, dans une classe composée de 1-2H. Quant à Pauline, elle conserve les mêmes élèves qui eux changent de degré scolaire, de 7H (année 1) à 8H (année 2). Ce ne sont pas les différences de niveaux qui sont au cœur du propos, mais bien l'agencement curriculaire qui contraint l'apprêt didactique, pour le moins en ce qui concerne Pauline comme nous le verrons plus tard.

Positionnement des chercheuses

À des visées de compréhension et de description, nous souhaitons croiser le discours des enseignantes avec leur pratique in situ. Notre positionnement général est celui de chercheuses observatrices. Nous utilisons ainsi l'observation en situation qui permet de recueillir des données (Martineau, 2005, p. 6). Notre positionnement passe aussi à celui de chercheuses impliquées lorsque Marie nous le suggère, quand bien même nous faisons en sorte de laisser le maximum de place au déploiement des idées de cette experte des degrés 1-2H.

Recueil de données

Le recueil de données de la recherche permet de dresser le tableau synoptique simplifié suivant (voir figures ci-dessous) des deux séquences, constituées d'un ensemble d'activités présentées, à titre illustratif, dans le corps de l'analyse qui va suivre. Les séquences sont reconstituées à partir de la collection des traces mises à disposition par Marie et Pauline (traces écrites de planification, documents élèves) et complétées par des entretiens de type semi-directif réalisés avec chacune des enseignantes (entretien ante, post1), des captations vidéo prises lors de la présentation de contes inventés par chacune des classes à l'autre classe, et finalement un entretien réalisé auprès de la classe de 8H.

Année 1	Mars-avril 2019	22 mai 2019	mai-juin 2019
Présence du tapis dans la classe de		MARIE	MARIE
1-2H, classe de Marie	Sollicitation des chercheuses puis entretien individuel <i>ante</i>	lecture par les CHR et découverte du tapis & ateliers 1 et 2	activités _____
7H, classe de Pauline	Sollicitation des chercheuses puis entretien individuel <i>ante</i>		présentation des 2H à une classe 8H

Figure 2 : tableau synoptique simplifié des séquences (année 1)

Année 2	sept. 2019	octobre 2019	déc. 2019	janv. 2020	janv-mars 2020	mars 2020
Présence du tapis dans la classe de			PAULINE	MARIE	MARIE	MARIE
1-2H, classe de Marie		Entretien individuel post1 (à propos de la mise en œuvre année 1)			Activités	3 mars 2020 : présentation des 2H aux 8H (captation vidéo)
8H, classe de Pauline	Activités avec l'album <i>L'ogre et les sept frères Biquet</i>	Entretien individuel post1 et découverte du tapis	Activités ----- 2 déc. 2019 : observations dans la classe (prises de notes; photos)	14 janvier 2020, présentation des 8H aux 2H (captage vidéo)		8 mars 2020 : entretien collectif avec les 8H (enregistrement)

Figure 3 : tableau synoptique simplifié des séquences (année 2)

Aussi différentes que l'âge des élèves, les deux entrées en matière choisies par Marie et Pauline sont à l'origine suscitées (au sens de Van der Maren, 2004) par les chercheuses, avec pour intention de déposer dans les mains des enseignantes un objet multimodal que ces dernières auraient le loisir d'explorer. Une différence majeure entre les deux enseignantes intervient : alors que le premier entretien ante devait nous servir à recueillir des indications concernant la projection de l'enseignante (nous y avons accès pour Pauline), nous sommes sollicitées par Marie (et sa collègue) pour co-construire avec elle la première phase de la séquence (des ateliers qui suivent notre offre de lecture dans le cadre de la 2ème journée de lecture à voix haute). L'artefact « tapis à histoires » débute la séquence chez Marie, l'album *L'ogre et les sept frères Biquet* entame celle dans la classe de Pauline, choix de cette enseignante de 8H.

2.4. Méthodologie pour l'analyse

Afin d'appréhender la situation transpositive, nous recourons notamment au concept d'acceptabilité (Tricot et al., 2003 ; Amadieu & Tricot, 2014 ; Renaud, 2020), sachant qu'un "outil est acceptable pour l'enseignant si son usage a des résultats visibles et qui correspondent aux besoins et aux valeurs de l'enseignant, si le suivi des élèves est aisé, si l'outil n'ajoute pas des contraintes temporelles ni de lieux, et si l'outil s'intègre bien dans la planification enseignante" (Bonneton-Botté et al, 2020, p. 126). Dans cette orientation analytique, nous ne pouvons ignorer les limites d'acceptabilité par les enseignantes, car l'intégration de l'artefact « tapis à histoires » ne devrait "jamais se traduire par une rupture avec le confort de la solution antérieure avec laquelle on travaille au quotidien" (Boisière, Fau & Pedrō, 2013, p. 39), antériorité étant entendue comme le travail autour du conte sans l'artefact « tapis à histoires ».

Notre analyse s'appuiera principalement sur deux critères définis par Renaud (2020), soit la compatibilité avec la prescription et celle avec le style pédagogique de l'enseignante, puisque ces deux critères sont en phase avec notre intérêt pour la transmission de savoirs curriculaires et l'apprêt didactique que la praticienne met en œuvre.

8 Il s'agit donc de l'album d'Öckto Lambert et Cauchy travaillé en cours de didactique du français avec nos étudiant·e·s et portant sur une version moderne et très revisitée du conte Le loup et les sept chevreux.

3. Analyse

3.1. Le « tapis à histoires » en 1-2H : du savoir à construire en faveur de la compréhension de l'écrit et de l'accès à la littérature

Lors d'une première rencontre entre les chercheuses et les enseignantes de la classe 1, permettant aux premières d'explicitier leur intention d'offrir aux élèves une lecture à haute voix du conte *Le loup et les sept chevreaux* accompagnée d'une manipulation du « tapis à histoires », l'enthousiasme des deuxièmes a permis la co-construction d'ateliers à mener en parallèle à cette lecture en la matinée du 22 mai 2019. Le premier visait à matérialiser et mémoriser l'expression « montrer patte blanche » par l'expérimentation de la création de traces dans la farine (voir illustrations, figure ci-dessous). Il apparaît ainsi que la dimension sensorielle est mise au service de la compréhension, non seulement d'un lexique spécifique, mais également du sens retenu dans le conte. En quelque sorte, elle compléterait la scénarisation initialement proposée de la lecture dramatisée (Boiron, 2015) du conte au moyen du « tapis à histoires ». Le deuxième atelier invitait les élèves à manipuler les accessoires sur le tapis, en petit groupe, ce qui nous permettait d'observer si le jeu induit par la proposition de cette manipulation laissait à voir des reprises de la trame narrative, des actions des personnages ou d'autres éléments propres au genre textuel du conte en général. Cet atelier rendait également visible un premier rapport des élèves à l'artefact. Nous avons ensuite quitté la classe en permettant à chaque élève de se mettre dans la peau du loup de l'histoire pour nous dire un au revoir menaçant ou emmiellé de craie, ce qui menait à une forme d'appréhension d'un personnage à la fois spécifique et canonique.



Figure 5 : Atelier farine pour travailler l'expression « Montrer patte blanche »

Compatibilité avec le style pédagogique en 1-2H partagée avec les chercheuses

Malgré la co-construction de ces activités, les enseignantes ont souhaité que les didacticiennes les prennent en charge. Est-ce la nature composite de la séance, liée au caractère multimodal de l'instrument (Brunel et Quet, 2017), qui a mis les enseignantes dans une posture insécure les reléguant au second plan de l'intervention ou est-ce notre fonction ? Nous faisons l'hypothèse de la deuxième raison, car Marie a souhaité poursuivre le travail et son ingéniosité didactique n'a pas paru limitée par la multimodalité du support, bien au contraire. Le « tapis à histoires » a plutôt semblé bénéficier d'une adhésion spontanée de l'enseignante se basant surtout sur la possibilité d'une exploitation au service d'apprentissages très présents dans les premiers degrés de la scolarité (manipulation d'objets et motricité, oralisation, jeu, collaboration et respect de règles d'utilisation). En termes d'acceptabilité, le critère de la compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignante (Renaud, 2020) a très rapidement semblé acquis. Quid des apprentissages spécifiques à la littérature et de la compatibilité avec ce prescrit ?

Des contenus disciplinaires présents

Quelques mois plus tard, en novembre 2019, Marie nous a fait part du contenu de la suite de la séquence en commentant un document écrit intitulé « Avec le tapis du loup et des 7 chevreaux », ce qui laissait entendre que le conte lui-même avait dû avoir sa place dans les activités menées. En effet, la construction de la connaissance de ce conte en particulier, mais aussi sa mise en réseaux avec d'autres versions de l'histoire

(Tauveron, 1999 ; Ronveaux, 2018), était au cœur de son apprêt didactique. Même si elle a commencé l'entretien par nous rappeler son adhésion à l'objet : *“Sans l'histoire, mais juste le tapis, c'était magique.”*⁹

La première étape de cette partie de la séquence¹⁰ a consisté à se rendre à la bibliothèque avec ses élèves pour y emprunter différents ouvrages au même titre (*Le loup et les sept chevreux*), puis, nous dit-elle : *“on a discuté des ressemblances, des différences, si c'était la même fin, parce que ça ne finit pas toujours pareillement, il y a des petits changements dans ce qu'on raconte, donc on a travaillé comme ça”*. Sans se référer au curriculum prescrit, Marie entre avec de jeunes élèves en phase d'émergence disciplinaire dans un travail fin de la compréhension, activant la composante qui vise à dégager et utiliser des éléments du contenu (le sens global, les reprises, ...) et de l'organisation du texte (PER L1 11-12), ceci au service de la conscientisation du noyau constitutif du conte. Nous sommes bien dans un travail de discipline. Le tapis a joué son rôle d'instrument dans ce contexte puisque *“il y a certains contes qui sont illustrés avec des images, donc on regardait si le tapis ça ressemblait [...] à ce qu'on voyait dans les livres, enfin des discussions comme ça.”* La coexistence des deux matérialités, celle du tapis et celle de l'album observé, apporte une dimension supplémentaire aux apprentissages.

S'exercer en vue d'une situation de communication avérée

Par la suite, les élèves de 2H se sont exercés à reproduire l'histoire sur le tapis en prenant en charge un des personnages en parallèle de la lecture à haute voix faite par Marie. Ils avaient quelques répliques à dire, dont *“Non, tu n'es pas notre maman, tu es le loup !”*, sélection permettant la mémorisation d'un élément constitutif du conte. Outre des répliques typiques, grâce à la manipulation de l'artefact et des objets liés, les élèves ont également pu s'approprier des éléments structurels de ce récit, le tapis devenant support mémoriel. Une première représentation, à titre d'exercice, s'est faite devant les 1H, puis les élèves ont offert leur production à une classe de 8H invitée pour l'occasion. Et Marie indique : *“c'est Le loup et les sept chevreux qui a déclenché [...] mon courage pour pouvoir présenter quelque chose à des 8ème”*. Le tapis a donc joué un double rôle : celui d'outil de référence (PER) permettant la construction de la compréhension et celui de médiateur de l'action de l'enseignante. Il a également été source de motivation : *“quand j'ai dit à mes élèves [que] des 8èmes [allaient] venir dans notre classe, [en leur demandant s'ils seraient] d'accord de raconter cette histoire, tout de suite ils étaient partants. En 2H, ils sont partants pour tout ce qu'on propose en général.”*

Une séquence qui se poursuit d'une année scolaire à l'autre

L'inspiration didactique provoquée par notre artefact est particulièrement visible dans les propos suivants de Marie : *“il y avait un petit goût d'inachevé quand même avec ce tapis parce qu'on est arrivé en juillet et puis [...] on l'a ramené. On n'a pas exploité plus que ça. Alors en septembre, quand vous nous avez relancées, je me suis dit qu'il faudrait [...] qu'on pense à la suite et j'ai préparé [...] avec le DEL¹¹ en fait, [...] sur le loup tout un travail”*. Il est très intéressant de constater le peu d'auto-validation que Marie accorde à ses usages de l'instrument alors que son apprêt didactique jusqu'ici était déjà remarquable en termes d'adéquation avec la construction disciplinaire attendue par le PER, et qu'elle indique des intentions elles aussi très en phase avec le curriculum prescrit. C'est que tout paraît finalement aller de soi dans cette construction de savoirs, ce qui laisse présager d'une compatibilité tacite de l'instrument avec le prescrit, et ainsi le regard que les didacticiennes pourraient poser dessus semble faire naître un peu d'incertitude, voire d'insécurité, chez Marie.¹²

La remarque suivante de l'enseignante permet de mettre au jour le besoin d'avoir développé chez les élèves quelques schèmes d'utilisation liés à l'artefact : *“ils pourront profiter pleinement de ce tapis, donc je*

⁹ Les verbatim illustratifs des enseignantes, ainsi que ceux des élèves, sont indiqués en italique.

¹⁰ Si l'on exclut ce que Marie indique avoir oublié de noter, soit la reprise de l'activité autour de l'expression « montrer patte blanche » : *“Mmh et on l'avait repris en fait après coup avec la peinture aussi. Patte blanche et puis on avait fait nos mains sur une feuille, ça je n'ai pas noté non plus [...], de faire sur une feuille noire et puis on avait écrit [...] montrer patte blanche”*.

¹¹ Il s'agit du moyen d'enseignement officiel pour les 1-2H *Dire, Ecrire, Lire* (Auvergne et al., 2011) dont une séquence est construite autour de l'album de Mario Ramos *C'est moi le plus beau*, très en lien avec la construction de références aux contes patrimoniaux et ayant pour personnage principal un loup. Voici ce qu'en dit Marie : *“je me dis, je peux reprendre aussi cette histoire-là et faire les mêmes activités, inventer les mêmes activités mais, pour reprendre cette histoire du loup.”*

¹² *“Quand vous m'avez proposé de vous rencontrer, je me suis dit [que je n'avais] rien à vous dire.”*

pense qu'ils vont être heureux de le retrouver et puis [...] ils le connaissaient, donc ça aide". La question des schèmes d'utilisation à développer chez l'enseignante dans la mobilisation d'un artefact particulier apparaît également dans ses propos : "et puis là [...] de se dire : ben oui, il faut maintenant que je me lance". La sollicitation des chercheurs est à ce propos perçue comme stimulante et cadrante : "si on me le donne comme ça, enfin si vous étiez venues l'amener et puis le déposer, je ne suis pas sûre que j'aurais pu entrer aussi facilement". Ceci étaye l'hypothèse d'un instrument somme toute innovant dont la matérialité spécifique peut mettre l'enseignant·e en posture insécure face à son exploitation didactique. La gestion de sa multimodalité ne va pas de soi et le cadre de la recherche permet une prise de conscience de ces enjeux. Interrogée sur l'intérêt de cet instrument pour travailler avec des 8H, Marie pense que c'est possible "mais sous une autre forme qu'avec les 1-2H. Car mes élèves aiment jouer et puis ils allaient vraiment jouer avec ce tapis. Plutôt que d'utiliser l'histoire [...] c'était proche de l'histoire mais sans plus. En 8ème, on peut exploiter le tapis mais ce sera plus dirigé sur l'histoire que sur le tapis". Ces propos nous laissent entendre que Marie semble avoir quelques doutes quant aux résultats en termes d'acquisition de savoir que son apprêt didactique de l'instrument a provoqué. La matérialité spécifique de l'artefact paraît impliquer une appréhension ludique plus que cognitive chez les jeunes élèves.

3.2. Le « tapis à histoires » en 8H : un instrument au service de la consolidation d'un savoir et comme tremplin vers l'acquisition de compétences en production par la confrontation à une autre version du conte

Nous avons soumis à Pauline, dans un premier temps, un artefact beaucoup plus courant, l'album de littérature de jeunesse *L'ogre et les sept frères Biquet*, version moderne et très revisitée du conte original qui impose un recours important aux inférences d'ordre culturel au sens large, bien au-delà de l'intertextualité littéraire (on y trouve, par exemple, beaucoup de références aux séries américaines). L'accueil de Pauline à la proposition d'exploiter cet album a été très positif, puisque rejoignant une pratique du conte dans son ordinaire de classe.

"Alors on a commencé cette année avec le genre de textes le conte ; donc c'était vraiment chouette, comme ça j'ai pu prendre cet album pour aider dans la démarche du conte. On avait fait en parallèle avec les deux autres classes de 8ème année des dossiers où on explique comment on écrit un conte, voilà les cinq parties : qu'est-ce qui est dans la situation initiale, etcetera, donc on a d'abord travaillé sur du concret, on avait un dossier où il y avait noté toutes les définitions [...] et en parallèle je travaillais dans le livre".

Des références culturelles mobilisées

Ceci s'inscrit bien dans l'élaboration d'un projet de lecteur tenant compte du genre abordé, mais aussi de l'horizon d'attente et des connaissances générales du lecteur (PER, p. 22) : "Je montrais les images [...] et je me suis arrêtée à la [page] PUB¹³ ; et là je leur ai demandé d'inventer la suite. Alors on a fait ça par oral, voilà chacun [...] alors là [...] certains m'avaient dit il va passer ; [...] une personne a dit qu'il allait passer par la cheminée ; une personne a dit qu'il allait manger tous les enfants ; il y avait vraiment toutes sortes d'idées vraiment sympas [...] qu'ils ont inventées". On reconnaîtra ici le référentiel connu des élèves des intentions d'un ogre dans un conte et, peut-être, de l'épisode de la cheminée dans *Les trois petits cochons*. Ces références littéraires ont d'ailleurs, selon les dires de Pauline, permis aux élèves de comprendre et ainsi reformuler le contenu des pages lues par l'enseignante : "certains se rappelaient du Loup et des sept chevreux qu'ils avaient lu, donc ils disaient "mais ça me rappelle " ; je disais oui oui, exactement". La validation par Pauline des connaissances des élèves les engage dans leur construction de la compréhension de l'album, instituant ainsi des schèmes d'utilisation au service des apprentissages visés. Ceci fonctionne si bien que Pauline assiste à la déception de ses élèves face au dénouement de l'histoire :

"mais personne n'avait trouvé la fin, et ils ont dit "quoi, c'est tout?", enfin ils avaient tellement inventé, tellement ils étaient pris dedans que, au final, quand ils se retrouvent tous assis, ils avaient un peu forcément imaginé qu'on sortait les enfants du ventre, enfin oui, des mélanges [...] un peu de Chaperon rouge, un peu de tout ce qu'ils ont retenu, donc ça c'était chouette".

Ce travail sur l'anticipation de contenu, en relation avec les référents des contes patrimoniaux connus des élèves, permet l'activation de la même composante de la compréhension de l'écrit que chez les 1-2H, soit

¹³ Il s'agit d'une page de l'album illustrant le logo introduisant une plage publicitaire à la télévision pour le « Four Neau » évoquée dans la note no 1.

celle qui vise à mobiliser et développer ses connaissances extralangagières (connaissances du monde, références culturelles,...) (PER, p.23), mais cette fois dans le but d'inférer du sens à un conte revisité.

Vers de nouvelles productions textuelles

L'ouvrage, dans sa dimension textuelle, mais aussi, selon le choix des élèves, iconique, a ensuite permis un travail en duo sur la recherche des éléments pouvant définir la situation initiale du récit. Le travail sur l'album a permis d'offrir un modèle de rédaction :

“ le fait d'avoir eu un texte de base, puis qu'ils devaient juste modifier quelques mots, ça a permis à certains de faire des textes [...] page par page [...] ils se sont aidés du conte pour écrire leur histoire”.

Est donc à l'œuvre ici le développement de schèmes d'utilisation de l'artefact en vue d'une production tenant compte du genre textuel travaillé. On relève de la métaconnaissance en la matière directement dans certains textes : “Le méchant de cette histoire est”, puisqu'à chaque conte son ou sa méchante, donc. Les personnages choisis pour remplacer ceux de l'album montrent également que les élèves savent dans quels archétypes aller puiser : monstre, princesse, sirène, reine, nain (“Le nain de cette histoire a le physique des petites personnes dans les contes. Le genre de personne qu'on ne remarque pas.”), lutin, sorcière (“La sorcière de cette histoire a les pouvoirs dangereux des méchants personnages des contes.”; “Le style que l'on n'a pas envie de croiser dans la forêt, à minuit, quand les loups-garous sont éveillés et que les fantômes sont en train de chasser.”). La richesse de ces productions inspirées de l'album réjouit Pauline : “d'avoir vu ce qu'ils ont pu faire, je suis vraiment contente [...] ils ont tous essayé au moins. Il y a des idées chez tout le monde, je trouve que c'est chouette”. La concrétisation d'une indication pédagogique du PER (p. 35), même si l'enseignante n'y fait pas référence, soit celle d'articuler le travail de l'écriture avec les activités de lecture, est ici illustrée, et ceci dans l'optique que les élèves écrivent “un texte correspondant au genre travaillé, en s'appuyant sur un guide de production”, l'album *L'ogre et les sept frères Biquet* jouant ce rôle.

L'apprêt didactique de Pauline est clairement révélateur de schèmes d'utilisation au service de l'acquisition de savoirs disciplinaires s'inscrivant dans le curriculum prescrit. Si elle est enthousiaste face aux résultats, nous observons qu'elle ne nous les expose pas comme effets liés à ses choix. Pauline nous demande même si nous avons des suggestions à lui faire. Nous sautons sur l'occasion pour lui parler du tapis. Elle ne l'a vu qu'en photo, mais tout de suite les idées fusent :

“la chose que je verrais possible, c'est qu'à partir du tapis puis avec d'autres objets ils créent des contes, ils font des photos, puis après on fasse un livre [...] donc là effectivement, si on dit [de] raconter avec le tapis, puis on le met en images, je pense que c'est possible, ou alors aussi le faire à l'oral puis [se filmer et en réaliser] des bandes annonces. [...] ou alors qu'eux racontent aux petits, ça je pense que c'est aussi possible, qu'ils prennent le tapis pour raconter aux petits”.

Compatibilité possible avec le style pédagogique en 8H

La nature de l'artefact et sa matérialité ne semblent pas retenir l'enseignante de 8H, bien au contraire : “alors [...] je ne me rends peut-être pas assez compte mais [...] je pense que c'est faisable pour eux d'avoir un matériel et puis d'aller raconter. Ça oui, et je pense même qu'ils auraient du plaisir à le faire”. Elle va jusqu'à imaginer la possibilité que les élèves produisent eux-mêmes un tapis, voire des accessoires, dans l'idée d'un travail interdisciplinaire intégrant les ACM. La compatibilité de ce nouvel objet avec le style pédagogique de Pauline semble acquise immédiatement, même si elle en envisage spontanément la manipulation par les élèves pour qui la sémiose livrée avec l'instrument devrait aller de soi.

Un temps de découverte de l'artefact « tapis à histoires » pour l'enseignante est organisé avec la bibliothécaire responsable de l'objet. Pauline est surprise par les dimensions de celui-ci et la richesse de sa conception. Et les idées d'exploitation fusent à nouveau. La compatibilité pédagogique du tapis se confirme dans l'apprêt didactique projeté.

Quelques semaines plus tard, nous sommes invitées à observer une leçon dans la classe de Pauline consacrée à l'usage du tapis en vue de raconter leur propre conte, inspiré de l'artefact, aux élèves de Marie. Les contes ont été créés en groupes de 4 à 5 élèves. Chaque groupe dispose d'un petit temps, leur texte en main, pour le mettre en scène sur le tapis. Cette mise en situation de production a plusieurs effets. Tout

d'abord, le rendu oral du texte écrit amène les groupes à différentes options : simple répartition des paragraphes à lire à haute voix, ajout d'interventions des personnages au discours direct, répartition des rôles impliquant la présence d'un narrateur (terme utilisé par les élèves), ajout de didascalies ("Je trouve mon repas", "Fermer les volets sur le tapis"). Au dos de certains textes, nous observons aussi des listes d'accessoires nécessaires et même un schéma (figure ci-contre) représentant le tapis et la position des membres du groupe autour de l'artefact.

Pour une situation de communication avérée

Même si leurs contes ont été créés pour être racontés au moyen du tapis, les élèves se rendent compte que la pratique de la production ne va pas de soi. Pris par la tâche de retranscrire l'intrigue dans un autre mode d'expression et de représentation (PER, L1 25, p. 56), ils cherchent des solutions au placement, au jeu d'actrice ou d'acteur visé, à la manipulation de cette matérialité particulière ainsi qu'à leurs besoins en termes d'accessoires. Pour autant, l'activité de transmodalisation (Lacelle et Lebrun, 2015), soit de changement de mode langagier de l'œuvre, se passe bien : le contexte de communication est pris en compte ("Ils ne vont pas comprendre, les petits.") et l'on trouve des stratégies, notamment pour agir sur le principe de réalité ("Un sac de farine, ça ne peut pas être un livre !"). L'adaptabilité des élèves au support multimodal semble vérifiée. Si

certains sont, au départ, un peu empruntés quant à la manipulation du tapis, l'enseignante n'ayant pas livré de mode d'emploi sémiotique particulier pour l'appréhender, ils sont créatifs, apprennent de leurs essais et l'exercice sera réalisé concrètement devant les 2H, très attentifs, quelques temps après.

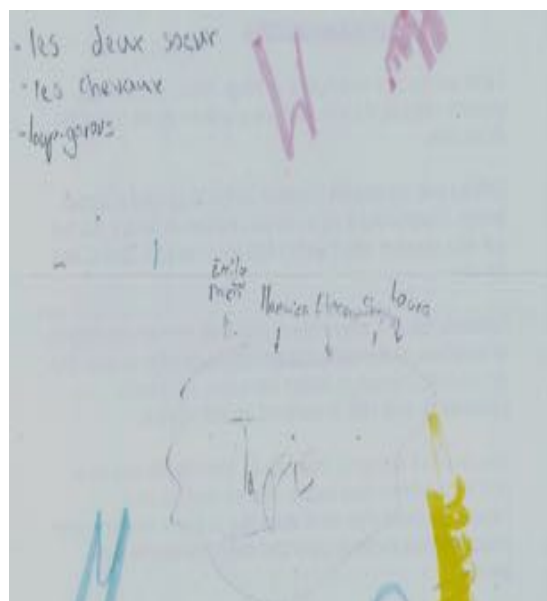


Figure 5 : des traces d'organisation du groupe en vue de la présentation



Figure 4 : les élèves de 8H présentent leurs créations textuelles aux 2H

Inspirés, les élèves de Marie offriront à leur tour aux 8H une présentation d'un conte issu de leur imagination, au moyen du tapis, plus tard dans l'année scolaire. De part et d'autre, la matérialité de l'artefact semble avoir principalement suscité création et apprentissages. Au niveau disciplinaire, ils touchent à tous les axes thématiques du PER.

Les textes produits par les 8H, se référant donc au tapis et à l'environnement qu'il offre, donnent à voir l'intégration de quelques invariants du genre textuel « conte » : la présence d'un prédateur (qui n'est pas systématiquement un loup), l'univers insécure de la forêt, le logis dans lequel le méchant s'introduit, la fuite et l'acte de se cacher, des pouvoirs "magiques", une fin heureuse. Nous retrouvons ici à nouveau l'opérationnalisation d'une attente fondamentale du PER, soit que les élèves écrivent "un texte correspondant au genre travaillé, en s'appuyant sur un guide de production" (p. 35). Cette fois, c'est le tapis qui semble jouer ce rôle et ainsi valider sa compatibilité avec le prescrit. Les composantes de l'objectif "écrire des textes [...] à l'aide de diverses références" "en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre", "en utilisant sa propre créativité" et "en adaptant sa production à la situation de communication" sont toutes clairement activées à travers l'activité conçue par l'enseignante.

Du point de vue de la disciplinisation des élèves, les schèmes d'utilisation du tapis par Pauline relèvent explicitement de la régulation d'apprentissages liés au genre textuel du conte et à leur formalisation. Comme pour Marie, ceci semble aller de soi et le curriculum prescrit n'est pas mentionné afin de valider l'apprêt didactique choisi. Il est intéressant d'observer que les élèves développent d'autres schèmes d'utilisation en sus. Ainsi leurs textes intègrent des références littéraires plus modernes (le monde fictif d'Harry Potter pour le conte *Charles, Hugo, le livre magique et le grand dragon maléfique* et un loup esseulé et gentil, proche de l'évolution de ce personnage archétypal dans la littérature de jeunesse actuelle (Tauveron, 2017 ; Lebrun et Schindelholz Aeschbacher, 2018), dans *Les trois petits frères*). La transformation du personnage forcément masculin du chasseur en "une garde forestière" montre une appropriation par les élèves de l'agir sur le savoir à conceptualiser. Est-ce attribuable à l'instrument « tapis à histoires » ? Ce qui est sûr, c'est qu'il est source d'inspiration. Voici ce qu'en dit une élève de 8H lors de l'entretien : "moi [...], je le surnommerais un peu le tapis à idées. Parce qu'il y a tellement d'endroits sur un simple tapis que ça donne plein d'histoires, parce que chaque groupe avait une histoire différente". Les 8H relèvent d'ailleurs que les 2H ont davantage exploité les lieux de l'artefact qu'ils ne l'ont fait.

Les élèves de Pauline relèvent également des différences avec les 2H dans l'usage de l'instrument : " dans mon groupe, il y avait deux personnes qui lisaient et puis deux autres personnes qui faisaient bouger le tapis. Et [...] eux il y avait que la maîtresse qui lisait et toute la classe [...] faisait bouger le tapis". Ont-ils une explication à ça ? La reproduction ci-dessous des échanges entre les chercheuses (ci-après CHR) et les élèves (ci-après EL) permet la considération du sens porté par leur globalité.

EL : Parce qu'ils sont plus petits et puis ils ne savent pas lire.

EL : Je pense aussi que nous on doit aussi s'exercer pour la lecture, donc c'est pour ça que c'est à nous de lire et puis que ben les petits, ils ont juste leurs petites phrases à dire pour leur personnage.

EL : Au début, ils ont présenté leur personnage, mais nous on n'a pas fait.

La conscientisation des apprentissages va jusqu'à la formulation de leur construction spiralaire liée au curriculum. Et le fait d'assister à la présentation des 2H a également permis aux plus grands d'activer leurs références littéraires :

CHR : C'est des personnages que vous connaissiez ?

EL : Oui.

CHR : Oui ? D'où ? D'où est-ce que tu les connaissais ces personnages ?

EL : Euh des, [...] des dessins animés.

CHR : Des dessins animés, ok.

EL : Des contes.

CHR : Des contes, d'accord, oui ?

EL : Euh de toutes les histoires de loup où il y a les personnages connus. Des plus anciens au plus nouveaux, comme des histoires des petits, pour petits.

CHR : Des histoires pour petits, par exemple, tu dis des personnages anciens ou nouveaux, tu peux me donner le nom d'un personnage ancien ?

[...]

EL : Ben il y avait le petit chaperon rouge, ça fait des années qu'il y est, il y avait Blanche-Neige et les 7 nains, c'est un des plus vieux contes qui existent.

CHR : Et puis alors dans les nouveaux, tu mettrais qui ?

EL : Ben les dragons parce qu'il y a deux ou trois dragons, parce que [...] je crois qu'il est en livre et je crois que c'est un des plus, un des plus nouveaux.

CHR : Vous étiez tous surpris qu'il y ait des dragons dans cette histoire ? Oui, non. Tu n'étais pas surpris ?

EL : Non.

CHR : Non ? Tu les connaissais ces dragons ?

EL : Non, je ne les connaissais pas, mais... mais... ben, genre avec leur histoire, ben ça, enfin ça se voyait qu'il allait y avoir des dragons.

[...]

EL : Moi, je pensais que c'était dans le livre, je ne sais plus le titre, mais c'est quand il y a un chevalier qui doit aller chasser le dragon dans une grotte et je pensais que c'était ces dragons parce que, euh, ils devaient chasser une famille dragon. Mais c'était pas ce livre.

Les représentations liées aux personnages de contes ainsi que le discours sur le public cible de ces textes sont délicieux et l'on constate ici à quel point la mobilisation de ses propres connaissances du monde et des textes entre en jeu dans l'accès à la littérature tel que voulu par le PER (p. 56) et qui se construit notamment sur l'identification des personnages d'un récit. Nous constatons ici que l'apprêt didactique de Pauline a permis à ses élèves non seulement de mobiliser des connaissances acquises ou travaillées, mais aussi d'entrer dans une forme d'autoconstruction de références culturelles et de leur cadre. Un nouvel objet qui pourrait être soumis à la sagacité de l'enseignante et au regard des chercheuses, ce qui n'a pu être réalisé au vu des contraintes organisationnelles du projet.

L'usage du « tapis à histoires » par Pauline s'est principalement porté sur le travail de production des élèves et, de ce point de vue, les objectifs disciplinaires semblent plutôt avoir été servis par l'instrument. On peut toutefois aussi légitimement penser que cet apprêt didactique a contribué à enrichir l'acquisition de références littéraires grâce notamment à la forme sociale choisie, celle du groupe, qui a permis la discussion des choix de personnages et de situations. Gageons également que ce travail en production permettra aussi aux élèves une compréhension plus fine des textes qui leur seront proposés à l'avenir.

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 aux élèves de la classe de Pauline. Quant à ces derniers, leur travail commun de production de contes pour le tapis et leurs retours sur expérience en fin de séquence mettent en exergue une consolidation et une

conscientisation des apprentissages disciplinaires. Ainsi, même si le processus est peu explicite, le développement des compétences encyclopédiques des élèves des deux classes semble avoir eu lieu dans le cadre d'une sémiotique sociale contextualisante. Pour les deux classes, le « tapis à histoires » a joué le rôle d'outil de référence dans la construction des savoirs, en phase avec les attentes curriculaires des différents degrés scolaires.

La dimension multimodale de l'objet ne semble par conséquent avoir entravé ni l'enseignement construit, ni les apprentissages visés. Au contraire, il paraît avoir été un réel instrument au service de l'ingéniosité didactique des enseignantes et de la construction des savoirs par les élèves : “*Quand on joue [...] avec un livre, on est juste en train de lire à haute voix ou dans notre tête. Tandis qu'avec [...] ce tapis, on bouge, on est toujours en train de faire quelque chose*”. Il semblerait donc que cet instrument soit de ceux dont l'utilisation “accroît les capacités assimilatrices du sujet et contribue à l'ouverture du champ de ses actions possibles” (Rabardel, 1995, p. 62). Les particularités de sa matérialité ont, si l'on en croit nos résultats à ce stade de la recherche, suffisamment suscité de repères et de motivation pour que sa plurisémiotité soit acceptable (Riat, Schindelholz Aeschbacher et Odiet, 2020) et génératrice d'apprentissage et d'apprentissages.

Tout particulier qu'il soit, l'instrument « tapis à histoires » permet le développement de schèmes d'utilisation accessibles et l'attribution spontanée de sens didactique au bénéfice d'objectifs disciplinaires qui ne tombent pas au fond du puits, mais traversent la forêt du savoir par des chemins différents, parsemés de précieux petits cailloux.

Références bibliographiques

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique d'aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 8, 59-72.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Boiron, V. (2015). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Forumlecture*, 3.
- Boissière, J., Fau, S., & Pedro, F. (2013). *Le numérique une chance pour l'école*. Paris : Armand Colin.
- Bonneton-Botté, N., Beucher-Marsal, C., & Muller, J. (2019). Acceptabilité d'un outil numérique d'aide à l'enseignement de l'écriture à l'école maternelle. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus et C. Brissaud, *L'écriture dès le début de l'école primaire*. (pp.135-144). Bordeaux : PUB.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97(1), 35-58.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, 8-26. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brunel, M., & Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5.
- Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. Dans *Raido, Dourados*, MS, v6 (11) (pp. 131-149). Universidade Federal da Grande Dourados.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Conférence intercantonale des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. Dans C. Becchetti-Bizot et M. Buten (dir.), *La question du numérique, enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? Le Français aujourd'hui*, 3 (178), 107-114.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Bordeaux : PUB.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 179-198.
- Dupont P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Nantes : *Recherches en éducation*, (REE), 28, 109-123.
- Dupont, P., Guegano, J., & Grandaty, M. (2021). La boîte à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle. *La Lettre AIRDF*, 68, 56-62.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Bernard Grasset.
- Gervais, F., Lemoine, G., & Noël-Gaudreault, M. (2001). Enrichir l'analyse de situations d'enseignement de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques. Dans A. Mercier, G. Lemoine, & A. Rouchier, *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (pp. 93-125). Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler, *Disziplin - Discipline* (pp. 27-4). Fribourg : Academic Press.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. LMM@Montréal, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2015). De l'hypotexte à l'hypermédia : illustrations du processus d'écriture hypertextuelle multimodale. Dans I. Saleh, V. Carayol, S. Leleu-Merviel et al. (dir.), *Actes du colloque Hypertextes et hypermédiats. Le numérique à l'ère de l'Internet des objets : de l'hypertexte à l'hyper-objet* (pp. 21-35), tenu du 14-16 octobre à l'Université de Paris III, Paris : H2PTM.
- Lebrun, M., & Schindelholz Aeschbacher, E. (2018). Loup y es-tu ? Promenons-nous dans les bois littéraires en école primaire Suisse romande. *Le Français Aujourd'hui*, 201, 139-152.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2019). Inscription de la littératie médiatique multimodale dans l'enseignement du français. Regard sur l'évolution d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (pp.59-73). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ligozat, F., Marty, L. & Monge, I. (2018). L'articulation de l'analyse a priori et de l'analyse ascendante de la transposition dans l'observation de leçons sur les changements d'état en physique. Dans F. Ligozat, *L'analyse a priori et/ou analyse ascendante de la transposition. Démarches, fonctions, critères en regard des épistémologies disciplinaires en didactique*. Bordeaux : 5ème Colloque ARCD, symposium.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Actes du colloque : L'instrumentation dans la collecte de données*. Québec : UQTR, 26 novembre 2004.
- Mercier, A., Lemoine, G., & Rouchier, A. (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- Öckto Lambert, F., & Cauchy, V. (2016). *L'ogre et les 7 frères Biquet*. Paris : Circonflexe.
- Quilio, S. (2017). Caractériser les problèmes des élèves avec le savoir pour comprendre l'espace de décisions du professeur dans le contexte d'un enseignement des nombres et de leurs usages. Dans F. Ligozat, & C. Orange, *La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et d'apprentissage* (pp. 55-71). *Recherches en Education*, 29.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *CNDP*, mars, 61-65.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp.251-265). Paris : La Découverte.
- Ramos, M. (2006). *C'est moi le plus beau*. Bruxelles : Pastel.

- 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. Bienne : Congrès SSRE 2020.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay, & J.-L. Dufays, *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 119-138). Bruxelles : De Boeck.
- Ronveaux, C. (2018). Discipliner « Le petit roi » par la littérature. La contextualisation, un instrument en transformation. *Forumlecture.ch*, 3/2018.
- Ronveaux, C., & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture*, 2.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. Dans *Education et didactique, varia*, vol.1, n°1 (pp. 55-72).
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang, coll. ThéoCrit, vol.13.
- Schindelholz Aeschbacher, E., & Riat, C. (2019). Capital littéraire et culturel de l'étudiant.e. Appréhension des objets de savoir(s) et didactisation. *La Lettre de l'AIRDF*, 65, 19-23.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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. Thevenaz-Christen, & M. Wirthner, *Actes du 8e Colloque international de la DFLM (26-28 sept. 2001)*. Neuchâtel : DFLM / AIRDF.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'Ecole. Dans J.-P. Bronckart, & M. Gather Thurler, *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Educatives.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'ils peut/doit traiter. Dans G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 52-92). Rennes : PUR, collection Paideia.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2017). Retour aux sources sur les traces du personnage en compagnie du loup et de ses avatars. Dans A. Dias-Chiaruttini, & C. Cohen-Azria, *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve d'Ascq : Les Presses universitaires du Septentrion.
- Thévenaz-Christen, T., Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). Formes de progression comme disciplinatio des élèves et sédimentation de pratiques. Dans C. Ronveaux, & B. Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. (pp. 31-42). Bruxelles : Peter Lang, coll. ThéoCrit, vol.13.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formations. Fondements*. Montréal : PUM.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vuillet, Y., Giglio, M., & Ligozat, F. (en cours). *Les processus de médiation formative au sein de didactiques disciplinaires et générales en cours de formation*. Recherche 2Cr2D.
- Wirthner, M. & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contraintes dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. Dans C. Moro & R. Rickenmann (Ed.) *Situation éducative et significations, Raisons éducatives* (pp. 107-133). Bruxelles : De Boeck.

Auteures

Emilie Schindelholz Aeschbacher est chargée d'enseignement en didactique des langues (français, anglais) en formation primaire à la HEP BEJUNE depuis 2012. Elle est associée au domaine de recherche DIDACTIQUE COMPAREE. Elle a obtenu sa licence en Lettres (français, anglais, sociologie/anthropologie) à l'Université de Lausanne en 1998. Dans le cadre de ses études, elle a mené plusieurs travaux de recherche en sociologie de l'éducation. Après avoir effectué des remplacements à tous les degrés de la scolarité obligatoire, elle a obtenu son Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP) en emploi en 2000 et a enseigné au secondaire 2 jusqu'en 2013. Entre 2014 et 2016, elle a travaillé en partenariat avec des enseignant-e-s de tous les degrés de la scolarité primaire à la mise en pratique du matériel didactique lié aux moyens d'enseignement romands de français et d'anglais. Elle s'intéresse particulièrement à la problématique de l'accès à la culture de l'écrit et travaille actuellement à un doctorat en didactique du français sur la question de la construction de références culturelles en lien avec la littérature de jeunesse.

Christine Riat est professeure à la HEP-BEJUNE dans le domaine DIDACTIQUE COMPAREE. Après des études à l'École normale de Fribourg, elle a assumé entre 1983 et 2003 la tâche d'enseignante aux premiers degrés de la scolarité (1-2 HarmoS), fonctionnant également en tant que maîtresse de stage durant 14 ans. Elle a complété son parcours d'études à l'Université de Neuchâtel (Certificat de Formation Permanente en psychologie et sciences de l'éducation) puis à l'Université de Genève (licence en Sciences de l'éducation, mention Recherche et intervention ; Maîtrise en Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs). En 2017, elle soutient un doctorat en didactique comparée, sous la direction de la Professeure Franca Leutenegger, en étudiant l'action conjointe enseignant-e / élèves au début de la scolarité et pour une comparaison d'objets de savoir en Français et Mathématiques. Actuellement, elle mène une recherche à propos du « conte » en tant qu'objet enseigné et l'instrument « Tapis à histoires » qui lui est associé.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2021 de forumlecture.ch

Der «Geschichtenteppich»: eine Methode im Dienst der fachspezifischen Wissensvermittlung?

Emilie Schindelholz Aeschbacher und Christine Riat

Abstract

In unserem Beitrag wird beobachtet, wie sich zwei didaktische Sequenzen ausgehend vom Märchen «Der Wolf und die sieben Geisslein» (traditionelle und modernisierte Version) entwickelt haben. Eingesetzt wurde dabei die spezifische Methode des «Geschichtenteppichs», eines Lehr-/Lernmediums, das die Mediathek unserer Pädagogischen Hochschule den Lehrpersonen anbietet. Sie erlaubt es uns, wichtige Aspekte der didaktischen Aufbereitung dieses besonderen, nicht zu den üblichen Unterrichtsmaterialien gehörenden Instruments (Wirthner und Schneuwly, 2004; Rabardel, 2005) und seine Multimodalität sichtbar zu machen. Diese Ansätze beziehen sich also auf die Multisemiotizität des «Geschichtenteppichs» und dessen Positionierung im Französisch- und Literaturunterricht sowie im Lehrplan.

In einem stufenübergreifenden Vergleich werden die Auswirkungen dieser Methode auf die Didaktisierung des Märchens und den damit verbundenen Zugang zur Literatur und zum Leseverständnis aufgezeigt.

Stichwörter

Werkzeug, Anwendungen, didaktische Aufbereitung, Märchen, Zugang zur Literatur, Leseverständnis.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Il «tappeto delle storie»: una materialità al servizio della conoscenza disciplinare?

Emilie Schindelholz Aeschbacher e Christine Riat

Riassunto

Il nostro contributo osserva come si sono sviluppate due sequenze didattiche a partire dal racconto patrimoniale «Il lupo e i sette capretti» (versione tradizionale e rivisitata) integrando un oggetto con una materialità specifica, il «tappeto delle storie», un supporto di insegnamento/apprendimento offerto dalla mediateca del nostro istituto di formazione primaria. Ci permette di evidenziare questioni importanti relative alla preparazione didattica di questo particolare strumento (Wirthner e Schneuwly, 2004; Rabardel, 2005), che non fa parte degli strumenti abituali disponibili per l'insegnamento, e a ciò che consideriamo come la sua multimodalità. Questi aspetti riguardano dunque la multi-semioticità dell'oggetto «tappeto delle storie», ma anche il posizionamento degli utilizzi che ne vengono fatti da un punto di vista disciplinare (il francese e la sua sotto-disciplina «letteratura») e curricolare. Un confronto tra diversi gradi scolastici ci permette di rivelare gli effetti della materialità di questo artefatto sulla didattizzazione del «racconto» come oggetto di conoscenza e l'accesso alla letteratura e alla comprensione della parola scritta che esso delinea.

Parole chiave

strumento, utilizzi, preparazione didattica, racconto, accesso alla letteratura, comprensione del testo scritto

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2021 di forumlettura.ch