

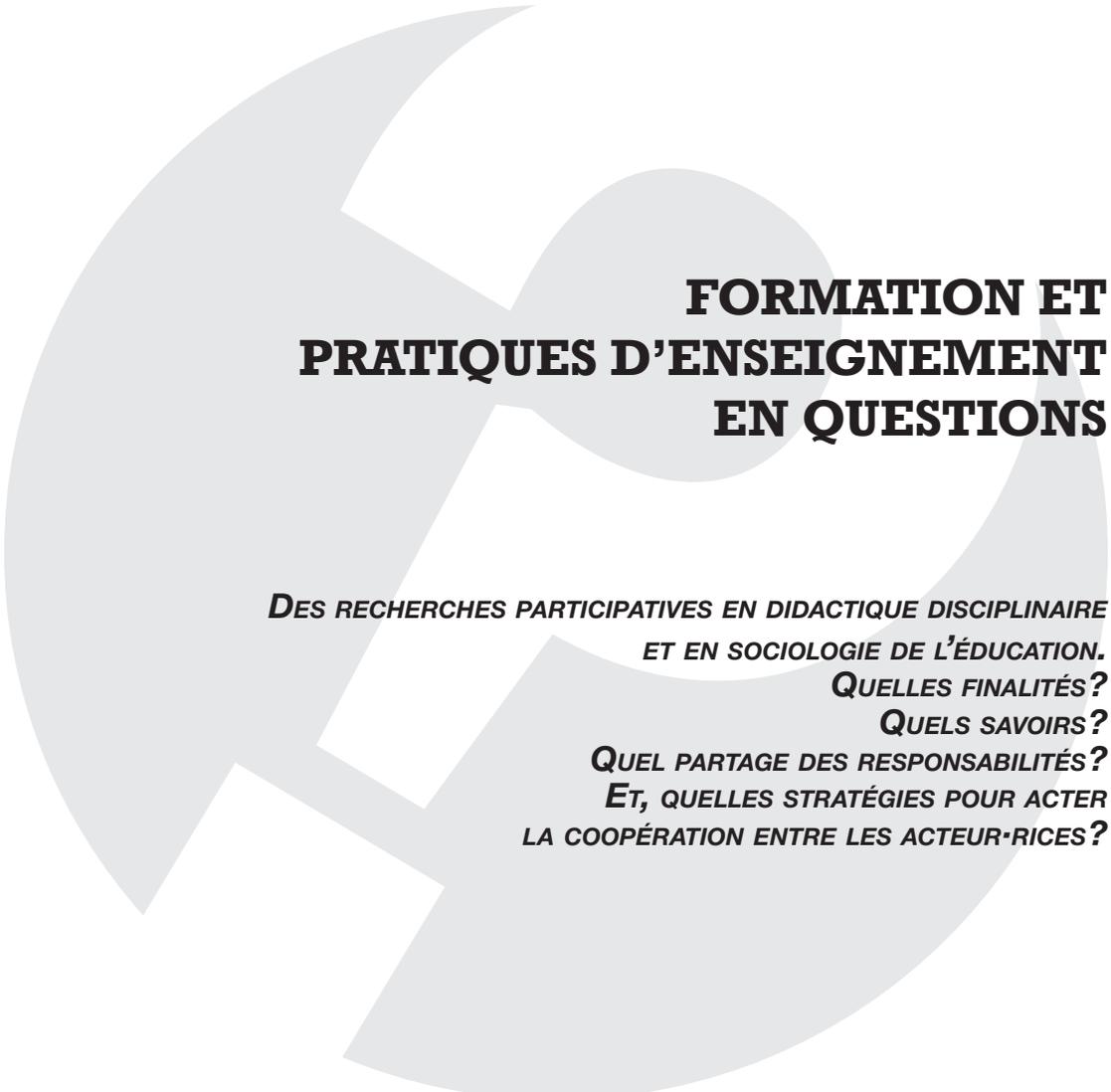


# Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation

Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage  
des responsabilités ? Et quelles stratégies pour  
acter la coopération entre les acteur·rices ?



Patrick Roy  
Justine Letouzey-Pasquier  
Bertrand Gremaud



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

*DES RECHERCHES PARTICIPATIVES EN DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE  
ET EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.*

**QUELLES FINALITÉS?**

**QUELS SAVOIRS?**

**QUEL PARTAGE DES RESPONSABILITÉS?**

**ÉT, QUELLES STRATÉGIES POUR ACTER  
LA COOPÉRATION ENTRE LES ACTEUR·RICES?**

Numéro coordonné par  
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier  
et Bertrand Gremaud  
N° 29, 2025

### **Comité de rédaction**

Virigil Brügger (IRDP)  
Vincent Capt (HEP-VD)  
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)  
Michaël Da Ronch (HEP-VS)  
Katja De Carlo (SUPSI)  
Christophe Gremion (HEFP)  
Sébastien Jolivet (UNI Genève)  
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)  
Viridiana Marc (IRDP)  
Roland Pillonel (UNI Fribourg)  
Patrick Roy (HEP FR)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s  
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



***Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation.  
Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et, quelles stratégies pour acter la coopération entre les acteur·rices ?***

Numéro coordonné par  
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud

**TABLE DES MATIERES**

<i>Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation : Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et quelles stratégies pour acter la coopération entre les auteur·rices ?</i> Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud	7
<i>La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent</i> Sandrine Aeby Daghe et Glais Sales Cordeiro	37
<i>Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive</i> Anouk Darne-Xu, Véronique Marmy Cusin, Virginie Degoumois, Ecatarina Bulea Bronckart et Roxane Gagnon	53
<i>Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?</i> Solenn Petrucci	75
<i>Recherches collaboratives et construction de nouveaux phénomènes didactiques : le cas des « séquences forcées » en didactique des Sciences de la vie et de la Terre</i> Christian Orange et Denise Orange Ravachol	93
<i>Des objets didactiques pour questionner les sciences à l'école primaire : les albums de littérature de jeunesse</i> Frédéric Charles	111
<i>Processus de co-construction de ressources numériques en recherche participative pour l'enseignement et l'étude de l'astronomie dans le premier degré</i> Géraldine Boivin-Delpieu	125
<i>La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique</i> Éric Tortochot et Pascal Terrien	141
<i>Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de co-analyse de savoirs avec des enseignants migrants</i> Serigne Ben Moustapha Diédhiou et Joëlle Morrissette	163



---

<i>Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité</i> Joëlle Morrissette et Serigne Ben Moustapha Diédhiou	181
<i>Développer la professionnalité d'enseignant-es du primaire sur le processus de conception technique : fondements et modalités de mise en œuvre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 1)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	201
<i>Construire un micro-univers discursif partagé et développer la professionnalité d'enseignant-es du primaire sur le processus de conception technique dans le cadre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 2)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	239



## **La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent**

**Sandrine AEBY DAGHE**<sup>1</sup> (Université de Genève, Suisse) et  
**Glaís SALES CORDEIRO**<sup>2</sup> (Université de Genève, Suisse)

Les réflexions ici présentées concernent les conditions d'émergence d'une démarche d'investigation en didactique du français appelée «Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration», ainsi que les processus d'élaboration collaborative instanciés dans ce contexte entre chercheur·es, enseignant·es et responsables d'établissements scolaires. Elles sont issues d'un projet collaboratif conduit par le *Réseau Maison des Petits* au niveau du cycle 1 de l'école primaire genevoise entre 2014 et 2018. Les phases de la démarche, impliquant un va-et-vient constant entre apports de la pratique et de la recherche sont décrites, ainsi que les processus de transposition didactique en jeu qui ont débouché sur le développement d'outils notionnels et didactiques pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse.

Mots-clés : recherche participative, didactique du français, transposition didactique, compréhension en lecture, albums de la littérature de jeunesse, système récit-personnages, circuit minimal d'activités

### **Introduction**

Notre contribution revient sur le contexte d'émergence d'une démarche de recherche en didactique disciplinaire, appelée «Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration». Ce projet de collaboration entre des chercheur·es, des enseignant·es et des responsables d'établissements scolaires participant au *Réseau Maison des Petits* à Genève a duré quatre ans (2014-2018). Il a porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse au cycle 1 du primaire (élèves de 4-8 ans). Il s'agira, dans les pages qui suivent, de revenir sur deux principes directeurs énoncés dans le texte de cadrage du présent numéro thématique (Guay & Prud'homme, 2018 ; Roy, Letouzey & Gremaud, ici-même). Le premier principe est le *pragmatisme* impliquant que les recherches en éducation visent à apporter des réponses aux problèmes pratiques de la profession. Dans quelle mesure le dispositif de recherche mis en place dans le cadre du *Réseau Maison des Petits* répond-il aux questions des professionnel·les de l'enseignement ? Le second principe est celui de la *problématisation* des situations professionnelles et de la *co-construction de nouvelles connaissances formalisées* pour appréhender ces situations en contexte.

---

1. Contact : sandrine.aeby@unige.ch

2. Contact : glais.cordeiro@unige.ch



Dans une approche sociohistorique de la didactique, nous convoquerons le concept de *transposition didactique* (Bronckart & Schneuwly, 1991 ; Chevallard, 1985, 1997 ; Schneuwly, 1995) pour rendre compte des réflexions sur l'objet d'enseignement, en tant qu'objet à enseigner et objet enseigné. Dans quelles conditions, le projet de recherche collectif du *Réseau Maison des Petits* a-t-il contribué à la construction et à la légitimation de notions en didactique du français ?

Le but de notre contribution est donc double. Il s'agit dans un premier temps de revenir sur les conditions d'émergence de la recherche pour ensuite, dans un deuxième temps, rendre compte du processus d'élaboration collective d'objets notionnels et didactiques dans la recherche d'ingénierie didactique en collaboration en postulant des effets réciproques entre des savoirs d'expertise, issus des pratiques des enseignant·es, et des savoirs émanant de la recherche en didactique du français. Nous exposons également les éléments du contexte d'émergence et de réalisation d'une recherche qui s'est déroulée dans le temps de la collaboration et qui nous permet de situer notre dispositif dans l'ensemble large des recherches participatives et de leur diversité d'approches. En ce sens, notre cadrage théorique est résolument didactique, par la référence aux concepts de *transposition didactique* (Chevallard, 1985/1991), de *forme scolaire* (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) et d'*objet d'enseignement* transposé (Schneuwly, 2009). Plus spécifiquement, nous nous focalisons sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension des relations dynamiques entre les actions, sentiments et motivations des personnages (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), ce que nous appelons le « système récit-personnages » (Aeby Daghe, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019 ; Aeby Daghe & Cordeiro, 2020 ; Cordeiro, 2014) dans des albums présentant une structure à dominante narrative.

## Contexte d'émergence de la recherche

### Enjeux liés à la compréhension d'albums de littérature de jeunesse au cycle 1

Depuis une dizaine d'années, la littérature de jeunesse a fait une entrée en force dans les moyens d'enseignement pour le cycle 1<sup>3</sup> choisis en Suisse romande. Ces albums<sup>4</sup>, et surtout les enjeux d'apprentissage qu'ils représentent du point de vue de la compréhension de textes, constituent le point de départ de la collaboration entre enseignant·es et chercheur·es entamée dans le cadre du Réseau Maison des Petits et des réflexions développées dans cette contribution.

Face aux prescriptions d'une approche intégrative (articulant code, compréhension, production, acculturation à l'écrit et accès à la littérature) organisée

3. Le moyen romand *Dire, écrire, lire* (2011) pour la 1P-2P, introduit en 2012, les moyens officiels romands issus de l'édition privée française pour la 3P, *Grindelire* (1999), *Que d'histoires!* (2004) et *À l'école des albums* (2007) adopté sur demande du canton de Genève.

4. Dans le numéro 65 de *Recherches* (2016), consacré aux genres scolaires, deux contributions thématisent d'ailleurs cette question.



dans des séquences d'activités autour d'un album de littérature de jeunesse, notre expérience de formation et de recherche avec des enseignant·es, en particulier avec les enseignant·es du *Réseau Maison des Petits*, montre qu'ils ou elles se sentent démuni·es et dans l'attente de propositions permettant un travail spécifique sur la compréhension, principalement en lecture qui, à leurs yeux, manque dans les moyens existants. Ce constat rejoint d'ailleurs celui établi dans le rapport de recherche «Lire et écrire» sous la direction de Goigoux (2016) :

Le choix [par les enseignant·es] d'un manuel intégratif [...] ne s'accompagne pas d'un enseignement plus soutenu de la compréhension. On peut supposer que les maitres n'appliquent pas à la lettre la démarche prescrite dans le manuel qu'ils ou elles utilisent et que le temps consacré à l'étude du code et de la compréhension dépend davantage de leurs propres conceptions. (p. 354).

La démarche de collaboration entre enseignant·es et chercheur·es du *Réseau Maison des Petits* s'est donc profilée comme une ressource possible pour dépasser le problème d'absence d'outils pour travailler avec les élèves la compréhension en lecture à partir des albums à disposition dans les classes du cycle 1 (élèves de 4 à 8 ans).

### **Des recherches qui prennent le pas sur les pratiques...**

De nombreuses démarches en ingénierie didactique ont été conçues avec le risque qu'elles demeurent prescriptives, dans le sens où elles restent confinées dans une perspective méthodologique applicationniste vis-à-vis des sciences de référence ou, à l'inverse, très ancrées dans la profession. Progressivement, les travaux menés en didactique du français ont permis d'avoir une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement des objets langagiers dans les classes, ainsi que des effets de ces pratiques sur les apprentissages (cf. Bronckart & Schneuwly, 1991). La mise à l'épreuve d'une série de concepts – ceux de «tâche», de «séquence» ou encore de «gestes» – pouvant décrire les objets enseignés, les dispositifs d'enseignement proposés par les enseignant·es et les outils didactiques utilisés dans les classes a favorisé l'émergence de repères, chez les didacticien·nes, pour la construction de dispositifs d'ingénierie didactique qui articulent mieux «théorie et pratique». Le problème n'en demeure pas moins celui de la réelle collaboration entre enseignant·es et chercheur·es dans l'élaboration des dispositifs, ainsi que du réel impact de ces dispositifs sur les pratiques des enseignant·es et de leur conséquente légitimité (Goigoux, 2017; Goigoux, Renaud & Roux-Baron, 2019; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Le fait de soumettre des dispositifs didactiques aux enseignant·es, préparés en collaboration avec eux·elles, suffirait-il pour qu'ils subsistent dans les classes? Et, par ailleurs, quelles répercussions des questionnements et contraintes issues du terrain sur les conceptualisations et dispositifs de recherche?

Les termes de recherche itérative et participative, proches du modèle de la *Design-based research* (Wang & Hannafin, 2005; Design-Based Research Collective, 2003), sont actuellement utilisés dans les pays francophones



pour qualifier un certain nombre de travaux (voir par exemple, le modèle de «conception continuée dans l'usage» proposé par Goigoux, 2017) suivant une organisation impliquant un passage de témoin des chercheur·es aux enseignant·es pour un rendu final aux chercheur·es. Ce type d'étude est caractérisé par des cycles successifs de mise en œuvre en classe par l'enseignant·e de prototypes élaborés par le(s) chercheur·e(s) sur la base de l'analyse des pratiques d'enseignement qui en découlent. Ce processus de conception itératif s'achève par l'évaluation réalisée par le(s) chercheur·e(s) des effets sur les apprentissages des élèves. Dans cette démarche, on peut cependant relever une forme de juxtaposition dans la collaboration entre chercheur·es et enseignant·es où la recherche semble prendre le pas sur les pratiques.

### **... à une recherche participative autour d'objets d'intérêt commun**

Afin de proposer de véritables perspectives de collaboration, un autre ensemble de recherches collaboratives essaie de placer dès le départ les praticien·nes dans une perspective de co-élaboration. C'est le cas, par exemple, des recherches menées par Sénéchal (2016 ; 2018) et par Ligozat et Marlot (2016) et Marlot et Roy (2020). Dans le premier cas, les enseignant·es participent activement au processus de conception du dispositif didactique intervenant, au-delà des phases d'expérimentation en classe, dans les phases de validation du dispositif au long de la «démarche d'ingénierie didactique collaborative». Dans le deuxième, la co-élaboration prend la forme d'une «ingénierie didactique coopérative» où les chercheur·es et les enseignant·es construisent progressivement des significations partagées dans une «communauté discursive de pratiques» à l'intérieur de laquelle tout·es les participant·es coopèrent, avec leurs rôles respectifs, dans les analyses et reconfigurations de séquences d'enseignement-apprentissage initialement réalisées en classe. Dans ces recherches, l'interaction entre la ou le·s chercheur·es et les enseignant·es se caractérise ainsi par une «activité réflexive» autour d'objets d'intérêt commun à partir des regards respectifs des actrices et acteurs impliqués.

Dans le cadre de notre propre projet au sein du *Réseau Maison des Petits*, la démarche de collaboration a aussi été affirmée dès le début de la recherche, y compris dans le choix de l'objet d'enseignement-apprentissage, à savoir, la compréhension en lecture d'albums de littérature de jeunesse à dominante narrative, abondants, comme déjà mentionné, dans les moyens d'enseignement proposés pour l'enseignement et l'apprentissage du français au cycle 1 de la scolarité primaire en Suisse romande actuellement. Nous présentons les éléments contextuels du projet et la démarche méthodologique dans la section suivante afin de passer ensuite à une analyse fine de différentes étapes du processus de collaboration entamé.



## **Une étude des orientations didactiques des moyens d'enseignement en amont du développement de nouveaux outils**

Poursuivant la tradition centenaire des recherches développées en collaboration avec des enseignant·es à la *Maison des Petits*<sup>5</sup>, le projet quadriennal 2014-2018 a été mené à travers une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration (désormais, RIDCo). Cette démarche est organisée dans une logique spiralaire et itérative visant le développement d'outils, élaborés et validés à l'occasion des échanges au sein du collectif du *Réseau Maison des Petits*.

Une collaboration a été initialement engagée entre une équipe de chercheur·es de l'Université de Genève provenant des domaines de la didactique du français (2 personnes) et de la régulation des apprentissages (2 personnes) et 9 enseignant·es de l'école primaire genevoise, accompagnés de la directrice et du directeur des deux établissements impliqués. Trente-deux rencontres de 3 heures (8 par année) entre les membres du Réseau ont été réalisées. Lors de ces rencontres, les besoins et attentes des enseignant·es concernant les orientations curriculaires du *Plan d'études romand* (PER), les séquences d'activités proposées dans les moyens d'enseignement utilisés et de nouveaux outils didactiques étaient au cœur des discussions.

Toutes les séances de travail ont été enregistrées en audio et des procès-verbaux de chaque séance ont été établis. Depuis la première année du projet, des séquences d'activités réaménagées ou créées par le collectif de chercheur·es-enseignant·es ont été testées dans toutes les classes dans une perspective permanente de mise à l'épreuve et de réajustements. Une partie de ces séquences a été enregistrée en vidéo<sup>6</sup> (environ 2600 heures) et postérieurement transcrite. Avec les procès-verbaux des séances, elles ont constitué le matériau de base pour le travail de formation et de recherche tout comme les traces des capacités langagières des élèves, relevées à partir d'un dispositif d'évaluation des capacités de compréhension initiale et finale (voir plus bas) et également dans les interactions enseignant·e-élèves pendant les activités proposées. Des éléments provenant de ces différentes données sont analysés ci-dessous dans les deux cycles collaboratifs instaurés par la RIDCo, qui ont permis de valider les outils conceptuels et didactiques construits dans ce contexte.

### **Un premier cycle collaboratif de constructions successives**

Dans une première phase de réflexions, les membres du *Réseau Maison de Petits*, enseignant·es et chercheur·es ont pu identifier une grande disparité entre les objectifs sur la compréhension en lecture au cycle 1 présents dans

---

5. Le *Réseau Maison de Petits*, anciennement *Maison des Petits*, a fait partie d'un projet de partenariat entre le Département de l'Instruction publique du canton de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Pour plus d'informations, voir <http://www.maisondespetits.ch>.

6. Afin de construire une collaboration solide et un climat de confiance entre les membres du *Réseau Maison de Petits*, seul·es les enseignant·es volontaires ont été filmé·es : une classe pendant la première année, deux classes pendant la deuxième année, quatre classes pendant la troisième année, six classes pendant la quatrième année.



le *Plan d'études romand* (PER), assez généraux, et la complexité des albums proposés dans les moyens d'enseignement (ME) disponibles. Toujours singuliers, ces derniers répondent à des critères de choix divers (culturels, thématiques, littéraires, linguistiques) et requièrent des formes d'intervention de la part de l'enseignant·e demandant à la fois un « éclectisme éclairé » et des capacités à « mettre en relation » une multitude d'éléments complexes (Bonnéry, 2015). Grâce au travail de collaboration chercheur·es/enseignant·es, guidée notamment par les premier·ères dans cette phase initiale du projet, nous avons toutefois trouvé un dénominateur commun à une majorité de ces albums. Ils contiennent une trame narrative impliquant une « intrigue », au sens d'une tension dans la lecture (Baroni, 2017), engendrant et convoquant des connaissances sur les récits, tels qu'ils sont textualisés par l'écrit et les images.

Sur la base d'un dialogue de plus en plus fécond entre apports de la recherche et de la pratique, la RIDCo a ainsi rendu possible l'émergence progressive d'un référentiel conceptuel propre, le « système récit-personnages », qui permet de mettre en évidence la dynamique inhérente au processus de mise en intrigue dans un récit, construit en fonction des relations établies entre les personnages (Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019). Dans un deuxième temps, ce cadrage conceptuel a pu déboucher sur le début de l'élaboration d'un dispositif didactique, un « circuit minimal d'activités » (CMA) visant à reconstruire le système récit-personnages (SRP) d'albums de littérature de jeunesse avec de jeunes élèves, ce dispositif ayant été consolidé pendant les deux dernières années du projet.

La figure 1 illustre ce premier cycle de travail collaboratif entre les membres du Réseau au cours des deux premières années du projet.

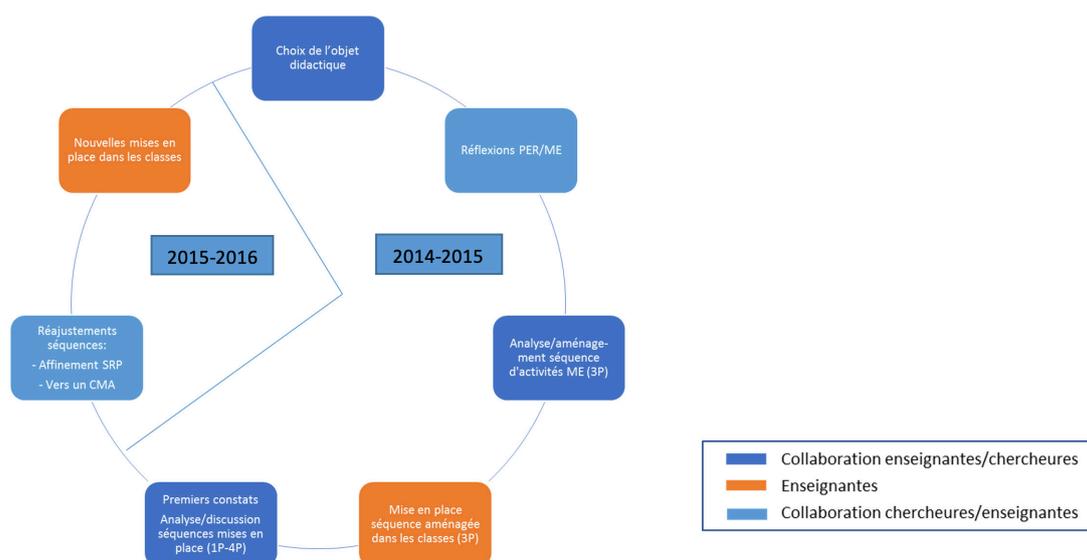


Figure n°1 : Le premier cycle de travail collaboratif au sein du Réseau Maison de Petits



L'émergence progressive du circuit minimal d'activités, pendant la deuxième année du projet, a été due aux constats que les éléments concernant le processus de mise en intrigue et les relations entre les personnages n'étaient pas mis en évidence dans le *Plan d'études romand* et peu, voire pas, travaillés dans les séquences d'activités figurant dans les moyens d'enseignement à disposition des enseignant·es. Ces moyens proposent des activités éparses sur les sentiments et/ou intentions des personnages avec, dans certains cas, un accent fort sur la remise en ordre chronologique des images des albums dans une approche linéaire des textes, aussi identifiée dans les objectifs du *Plan d'études romand*. Ces observations ont donc débouché sur l'aménagement des séquences d'activités et leur mise en place dans des classes de 3P (élèves de 6-7 ans) en fonction des objectifs sur la compréhension en lecture poursuivis. Autrement dit, la possibilité de (re)construire, avec les élèves, l'intrigue du point de vue des relations dynamiques entre les personnages des albums. Ce processus collaboratif a intégré une série de réflexions à propos de la pertinence des choix effectués, affinant, comme nous verrons ci-dessous, notre référentiel conceptuel et générant en même temps différents réajustements dans les séquences pour de nouvelles mises en place dans des classes de tous les degrés du cycle 1 du primaire dans des cycles spirales itératifs.

Malgré ces développements, la figure 1 met en évidence une forme de partage de responsabilités peu perméable dans le déroulement du travail réalisé au sein du *Réseau Maison des Petits* pendant les deux premières années. À l'instar des écueils observés dans d'autres recherches collaboratives (cf. Roy, Letouzey & Gremaud, 2025, ici même), on relève ainsi un cycle collaboratif de constructions successives où les chercheur·es semblent avoir un temps didactique d'avance (cases en bleu clair) par rapport aux élaborations conceptuelles mises en place et les enseignant·es une responsabilité plus importante en ce qui concerne les élaborations didactiques (cases en bleu foncé), dénotant une circulation plus marquée de savoirs issus de la recherche vers la pratique. Cependant, contrairement à d'autres projets de collaboration (cf. Bednarz, 2013), les choix co-effectués par les partenaires étaient considérés viables et pertinents par les enseignant·es. C'est pourquoi nous interprétons ce décalage comme une étape nécessaire à franchir dans une RIDCo. On verra plus bas qu'un renversement du temps didactique s'opérera progressivement, engendrant une perspective collaborative plus systémique entre les différent·es actrices et acteurs du collectif de travail/recherche avec la présence d'une problématisation conjointe des outils conceptuels et didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture d'albums de littérature de jeunesse.

### **Un système récit-personnages pour comprendre les albums de littérature de jeunesse à dominante narrative**

Diverses recherches ont montré que l'enseignement de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse depuis le début de la scolarité favorise les apprentissages ultérieurs portant sur la lecture. En ce qui regarde, plus précisément, la lecture d'albums de littérature de jeunesse contenant des



récits à dominante narrative, ces recherches soulignent l'importance de l'appropriation par le lectorat des interrelations entre les actions, les intentions et les sentiments des personnages pour la construction des significations du récit (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995). Les jeunes élèves en début de scolarité ne sont toutefois pas encore capables d'établir seul-es ces interrelations, identifiant, de manière plus ou moins coordonnée, soit des éléments renvoyant à l'intrigue, soit aux événements, soit à la fin ou à la solution finale (Boisclair & Makdissi, 2010), lorsque celle-ci est présente. Un enseignement systématique à travers des dispositifs explicitant ces interrelations est ainsi préconisé.

Le travail de collaboration entre chercheur-es et enseignant-es du Réseau Maison des Petits pendant les deux premières années du projet nous a ainsi amené-es à une reconceptualisation (Réseau Maison des Petits, 2018/2020 ; Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019) de ces éléments notionnels fondamentaux pour la compréhension des récits dans des albums en vue de leur enseignement dans les classes, schématisée dans la figure 2. Le schéma en forme triangulaire vise justement à représenter les interactions entre les différents éléments constitutifs de la trame narrative dans un récit.

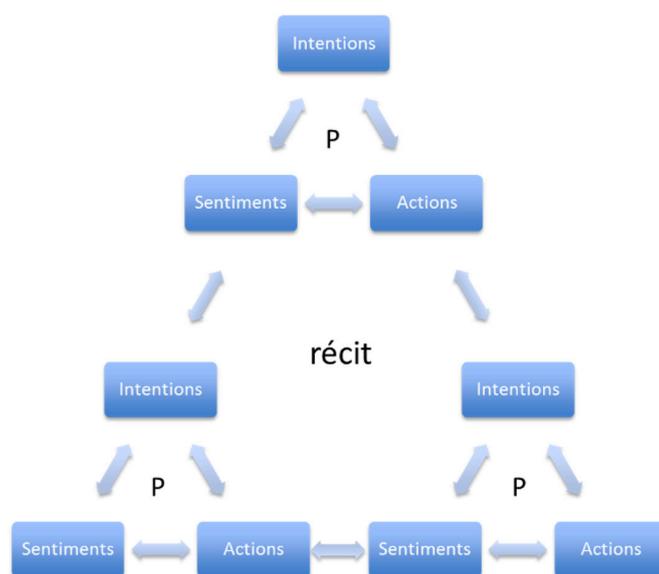


Figure n°2 : Le système récit-personnages

Il rend visibles les relations dynamiques entre les personnages (P). Chaque personnage forme ainsi un système triadique défini par les relations dialectiques entre ses propres intentions, sentiments et actions, ancré dans un système plus large, le système récit-personnages, constitué lui-même par les interactions entre les systèmes triadiques de différents personnages intervenant dans la construction du récit et sa mise en intrigue.

Parallèlement à ce processus de réélaboration conceptuelle, les analyses et discussions du collectif chercheur-es-enseignant-es portant sur les différentes mises en place des séquences d'activités aménagées dans les classes



ont débouché sur la nécessité d'élaborer un outil didactique pouvant rendre le système récit-personnages enseignable, le circuit minimal d'activités. Elles ont aussi conduit à un nouveau cycle de travail collaboratif caractérisé par une plus grande perméabilité entre recherche et pratiques d'enseignement en ce qui concerne notamment la légitimation des notions et des outils didactiques en jeu dans le projet.

## **Contribution de la recherche à la construction et à la légitimation de notions en didactique du français**

### **La transposition didactique à l'aune de la forme scolaire**

Dans les didactiques disciplinaires, les savoirs produits dans la sphère scientifique se transforment pour être enseignés à l'école. Dans le champ de la didactique du français et des langues, cette transposition didactique concerne les savoirs produits sur le langage. Il serait toutefois erroné de considérer qu'il s'agit d'un simple déplacement de savoirs d'une sphère sociale à une autre, qui interviendrait dans les échanges entre chercheur·es et enseignant·es participant à la RIDCo. La transposition didactique ne saurait être considérée comme une pratique constituée et stabilisée. Comme le soulignait Chevallard (1997), elle relève d'un problème ouvert. Elle doit donc être appréhendée comme un processus de création, de re-création des objets d'enseignement, propres à la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994), celle-ci étant incarnée dans des systèmes de savoirs systématisés dans le cadre des rapports particuliers à l'espace (l'école, la classe, le mobilier), au temps (une progression en périodes, journées, semaines, années) et à la relation didactique (un·e enseignant·e qui fait appel à des outils et démarches d'enseignement, dans des cadres d'action disciplinaires, pour transformer «les modes de penser, de parler et d'agir» (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004 ; Schneuwly, 2009) des élèves et des élèves qui doivent s'approprier les objets enseignés dans un espace-temps défini par des contraintes d'apprentissage) (Schneuwly & Dolz, 2009).

Ce processus s'est joué en permanence tout au long des phases de la recherche collaborative en fonction de certaines théories mobilisées par les chercheur·es concernant les contenus à enseigner et les processus d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi des pratiques d'expert·es des enseignant·es et des responsables d'établissement. La partie supérieure de la figure 3 illustre ces types de relations entre savoirs savants et savoirs d'expertise et leurs transpositions en objets enseignables.

La discussion de toutes les transformations qui se produisent dans la chaîne transpositive (voir Bronckart & Schneuwly, 1991, par exemple) dépassant les limites de cette contribution, nous nous focalisons ici sur les relations dialectiques entre les niveaux transpositifs mis en évidence dans le rectangle délimité par une bordure en trait discontinu en bas de la figure 3 qui sont au cœur de notre questionnement et de notre conception de la recherche en collaboration. Autrement dit, sont à reconstruire, tout en restant partiellement insaisissables dans leurs rationalités spécifiques, les choix et transformations des éléments disciplinaires auxquels renvoient les objectifs



des curriculums concernant l'objet d'enseignement-apprentissage « compréhension en lecture », les orientations didactiques des moyens d'enseignement relativement à cet objet et, aussi, celles qui émanent des pratiques des enseignant·es.

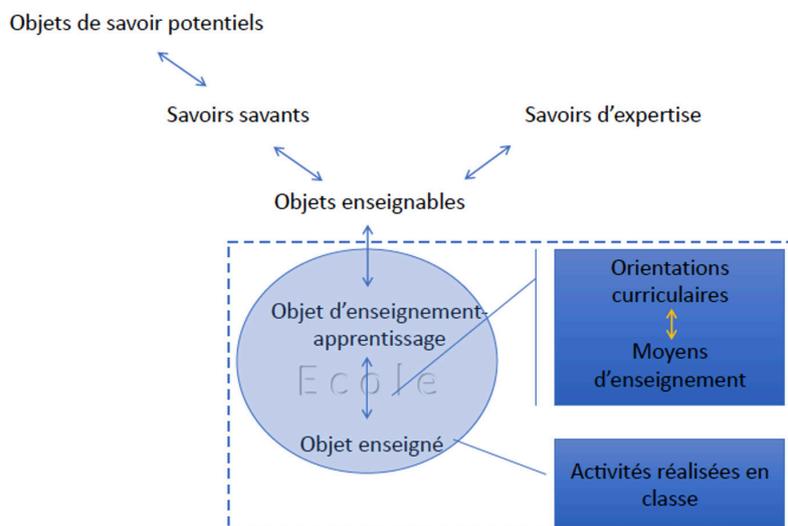


Figure n°3 : Le processus de transposition didactique et la forme scolaire

Le deuxième cycle de collaboration instaurée dans la RIDCo donne à voir ces différents mouvements transpositifs ascendants et descendants, dévoilant une perspective de travail plus systémique, qui semble apporter des éléments de réponse, légitimés par le collectif de recherche/travail, aux questionnements professionnels des enseignant·es (principe de *pragmatisme*) sur la base d'une *problématisation* et d'une *co-construction de nouvelles connaissances formalisées* aussi bien d'un point de vue conceptuel que d'un point de vue pratique.

De plus, nous verrons que les objets d'enseignement-apprentissage qui circulent dans le système scolaire peuvent, eux aussi, dans un mouvement ascendant, transformer les savoirs produits par la recherche en amont de la chaîne transpositive.

### **Un deuxième cycle collaboratif systémique : élaboration, validation et légitimation de notions / outils didactiques**

Contrairement au premier cycle collaboratif, caractérisé par des constructions successives et des responsabilités plus ou moins sectorisées (recherche / pratique), la dynamique des échanges entre chercheur·es et enseignant·es s'est fondamentalement transformée au cours des deux dernières années (2016-2018) du projet *Réseau Maison des Petits*. Ce cycle de travail s'est accompli dans une collaboration étroite entre tous les membres du Réseau et une répartition des responsabilités moins étanche, comme l'attestent les intersections des cercles représentant les axes de travail illustrés dans le schéma de la figure 4.

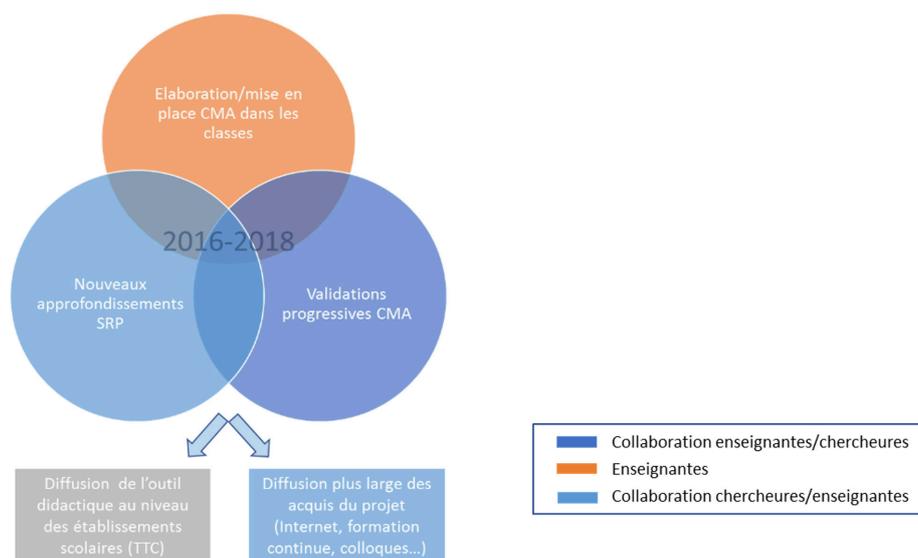


Figure n°4 : Le deuxième cycle de travail collaboratif au sein du RMdP

On observe ainsi la constitution d'un espace commun d'élaboration, de discussion et de réflexion permanentes, constitutif d'une RIDCo, aussi bien ancrées dans la pratique que dans les apports de la recherche : entre les enseignant·es, plus particulièrement impliqué·es dans le processus itératif d'élaboration et de mise en place du circuit minimal d'activités (CMA) en tant que dispositif didactique dans les classes, et les chercheur·es ; entre les chercheur·es et les enseignant·es, conjointement engagé·es dans le processus de validations progressives de ce dispositif didactique ; entre les chercheur·es, plus spécialement impliqué·es dans de nouveaux approfondissements du système récit-personnages (SRP), et les enseignant·es. Du point de vue de la transposition didactique, les mouvements ascendants – depuis la mise en place du circuit minimal d'activités dans les classes – et descendants – relatifs aux élaborations et affinements théoriques – deviennent permanents, alimentant à la fois l'appareil conceptuel sous-jacent à l'objet d'enseignement-apprentissage et les outils didactiques permettant sa présentation en classe par l'enseignant·e dans un processus de (re) création de cet objet dans le contexte de la forme scolaire.

Dans une étape ultime de ce cycle collaboratif, représentée par les deux rectangles dans le schéma de la figure 4, on peut voir que les apports théorico-pratiques d'abord reconnus au niveau interne du Réseau *Maison des Petits* sont partagés, dans une perspective plus large de légitimation professionnelle. D'une part, par les pairs, avec l'ensemble des enseignant·es des cycles 1 et 2 des établissements scolaires concernés par le projet dans une séance de « temps de travail en commun » (TTC) et d'autre part, par une diffusion beaucoup plus ample au niveau du site web du Réseau ([www.maisondespetits.ch](http://www.maisondespetits.ch)).

Afin de donner une illustration de ce deuxième cycle collaboratif du projet, nous rendons compte, dans les prochaines lignes, du processus d'élaboration, de validation et de légitimation progressives du circuit minimal d'activités.



### **Un circuit minimal d'activités pour (re)construire collectivement le système récit-personnages en classe**

Rappelons que, en tant que dispositif didactique résultant du travail collaboratif réalisé par les membres du *Réseau Maison des Petits*, le circuit minimal d'activités répond, *in fine*, au besoin ressenti par les enseignant·es de créer des outils plus souples et modulables que ceux proposés par les moyens d'enseignement en vigueur et capables de tenir compte de la nature très hétérogène des albums de littérature de jeunesse. En ce sens, en même temps qu'il donne à voir la singularité du système récit-personnages de chacun de ces albums, il se configure comme une démarche généralisable à tous les albums à dominante narrative.

La démarche itérative de la RIDCo pointant la nécessité de créer un outil didactique pouvant s'inscrire aisément dans les pratiques de classe sans être trop chronophage, le circuit minimal d'activités a donc été conçu comme une courte suite d'activités. Ainsi, ces activités visent une compréhension fine des éléments constitutifs du système récit-personnages, cherchant aussi à éviter les écueils d'un enseignement de la compréhension trop orienté vers les dimensions chronologiques et causales des événements du récit, au profit de la mise en avant du processus d'intrigue. Par sa structure et sa souplesse, les enseignant·es ont considéré que le circuit minimal d'activités permet de construire progressivement avec les élèves le sens du récit, porté par le texte et les images de l'album, tout en rendant possible la récolte d'indices de la manière dont ils affinent leur compréhension du système récit-personnages à travers différents types d'activités.

S'appuyant d'une part sur des éléments provenant des pratiques sédimentées (Schneuwly & Dolz, 2009) dans la profession enseignante, comme la lecture à voix haute, des questionnements sur le texte lu, le dessin des personnages et la remise en ordre d'images, et d'autre part sur une activité moins habituelle, co-élaborée dans le cadre de la RIDCo, celle de la construction collective par les élèves et l'enseignant·e d'un tableau représentant le système récit-personnages de l'album, le dispositif<sup>7</sup> comporte six étapes, illustrées dans la figure 5. Des activités supplémentaires peuvent encore être introduites au long du circuit (encadrées en bleu en bas du schéma) lorsque l'enseignant·e les estime pertinentes.

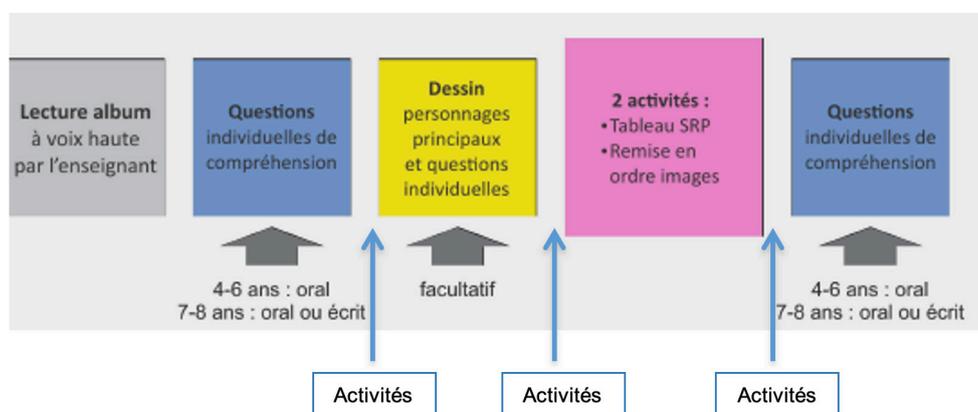


Figure n°5 : Le circuit minimal d'activités



Sur le plan de la mise en place du circuit minimal d'activités en classe, les interactions entre l'enseignant·e et les élèves ont été également considérées essentielles par les membres du RMdP. En effet, dans les différentes étapes du circuit, le rôle médiateur de l'adulte (Boiron, 2010; Grossmann, 1996) est fondamental pour les apprentissages concernant la construction des significations, la caractérisation des personnages et la trame narrative. Ce sont les questions, les verbalisations et les pointages de l'enseignant·e qui rendent possibles l'explicitation et la validation des propos des élèves tout comme des généralisations à d'autres albums quant au fonctionnement du système récit-personnages. Par ailleurs, ce travail interprétatif, qui permet à l'enseignant·e d'accéder aux niveaux de compréhension des élèves tout au long du circuit minimal d'activités, contribue aussi à une évaluation plus fine de la progression de leurs capacités langagières.

En ce qui concerne les élèves, il a été notamment relevé que l'activité de verbalisation en collectif leur permettait de mieux apprécier leurs propres capacités langagières. Les justifications (Cordeiro, 2014) que ceux-ci proposaient dans le cadre du dialogue didactique avec l'enseignant·e et/ou les pairs exhibaient les formes de raisonnement produites à propos de l'objet d'étude en construction, amenant une prise de conscience de ce qu'ils ou elles peuvent appréhender seul·es, mais aussi de ce qu'ils ou elles apprennent en collectif grâce aux interventions des autres, ce qui contribue à la construction d'un «réfèrent textuel commun» (Sève, 1996).

Finalement, un autre indice de validation et de légitimation des outils conceptuels et didactiques produits dans la RIDCo a trait à la volonté des enseignant·es de poursuivre leur enseignement de la compréhension en lecture à travers la voie ouverte par le développement conjoint de ces outils avec d'autres albums que ceux proposés par les moyens d'enseignement utilisés.

### **Éléments conclusifs**

Dans cette contribution, nous avons cherché à rendre compte des conditions d'émergence et des processus collectifs d'élaboration d'objets notionnels et didactiques dans le cadre d'une Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCo). En guise de conclusion, nous souhaitons mettre en évidence trois principes fondateurs émanant de l'implémentation d'une telle démarche de recherche participative.

Relativement à l'objet d'enseignement-apprentissage qui nous a intéressé·es – la compréhension en lecture d'albums de littérature de jeunesse à dominante narrative – il nous apparaît, premièrement, que les processus de légitimation et la légitimité d'une notion didactique (Dolz & Schneuwly, 1998) dépendent des sphères d'activités et ne peuvent pas être appréhendés uniquement par un processus transpositif descendant. À la suite de différent·es auteur·es qui dénoncent les limites de la «dualité théorie-pratique» (Marlot & Roy, 2020; Morales et al., 2017; Morrissette, 2013), celle-ci nous

---

7. Pour une vue d'ensemble illustrée du dispositif, voir <https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-dalbums/>



semble aussi stérile dans un projet de collaboration entre chercheur·es et enseignant·es. La pleine participation de l'ensemble des partenaires d'un projet de formation et de recherche est donc requise dans le processus de légitimation qui a eu cours dans le déroulement du projet.

Deuxièmement, il est important de considérer que la collaboration entre enseignant·es et chercheur·es n'a pas seulement des effets sur les pratiques d'enseignement – à plus ou moins long terme – mais, également, qu'elle infléchit les conceptualisations et théorisations de la recherche, générant, par conséquent, un mouvement ascendant dans la chaîne de transposition didactique. La pratique n'est ainsi pas seulement un terrain mis à la disposition des chercheur·es. L'idée de Lieberman (1986) et de Roditi (2013) de faire de la recherche « avec » et non « sur » les enseignant·es prend ici tout son sens, notre projet de RIDCo révélant par ailleurs que la pratique est aussi constitutive de ces conceptualisations et des transformations des savoirs et des objets d'enseignement-apprentissage.

Troisièmement, il importe de prendre en considération qu'une temporalité longue apparaît comme condition nécessaire à une transformation des pratiques et des savoirs et à la pérennisation de dispositifs didactiques dans les classes sous les effets réciproques des échanges entre savoirs d'expertise, issus des pratiques d'enseignement, et des savoirs émanant de la recherche, dans notre cas, en didactique du français. Il serait ainsi intéressant de pouvoir rediscuter avec les enseignant·es impliqué·es dans le projet de ses retombées sur leurs pratiques actuelles.



## Références

- Aeby Daghé S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par de jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (2020). Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191.
- Auvergne, M., Jacquier, M.-C., Lathion, F. Richoz, C., Rouèche, A. & Saada-Robert (2011). *Dire, écrire, lire*. CIIP.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126. <https://doi.org/10.4000/reperes.254>
- Boisclair, A. & Makdissi, H. (2010). Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littérature et contexte socioculturel. In D. Doyon & C. Fisher (Eds.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 149-183). Presses de l'Université du Québec.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche*, 13, 8-26.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skhòlè*, 7, 45-64.
- Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176. <https://doi.org/10.4000/reperes.794>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire au CP. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon: Université de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Goigoux, R., Renaud, J. & Roux-Baron, I. (2019). *Conception continuée dans l'usage d'outils didactiques innovants au service de l'amélioration des apprentissages des élèves: un cadre théorique et deux études empiriques*. [Communication]. REF, Toulouse, France.
- Grossmann, F. (1996). *Les enfances de la lecture*. Peter Lang.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement: Quelles «communautés». In C. H. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 85-104). De Boeck Université.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32. [https://www.researchgate.net/publication/242108199\\_Collaborative\\_Research\\_Working\\_With\\_Not\\_Working\\_On](https://www.researchgate.net/publication/242108199_Collaborative_Research_Working_With_Not_Working_On).
- 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. In F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (Eds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 143-164). De Boeck Supérieur.
- Marlot, C., & Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques: Un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 163-184. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3896>



- Morales, G., Sensevy, G., & Forest, D. (2017). About cooperative engineering: Theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1154885>.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 3-22. <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1494>
- Roditi, É. (2013). Le métier d'enseignant et l'éclairage de la recherche collaborative. In N. Bednarz (Ed.), *Recherche collaborative et pratique enseignante; regarder ensemble autrement* (pp. 351-363). L'Harmattan.
- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français* (pp. 47-62). Nathan.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 17-28). Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sénéchal, K. (2016). *De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique*, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 36, 131-149. <https://doi.org/10.4000/dse.1424>.
- Sénéchal, K. (2018). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149. <https://doi.org/10.7202/1052111ar>.
- Sève, P. (1996). Lire et éprouver le littéraire: la compréhension comme événement. *Repères*, 13, 49-68. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2175>.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Delachaux et Niestlé.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Presses Universitaires de Lyon.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

## Références webographiques

Réseau Maison des Petits (2018/2020). <http://www.maisondespetits.ch>.