

Interactions de classe, lecture littéraire et production de textes fictionnels au collège.

MBAYE SENE

Université Lumière Lyon 2 - ICAR / Université Cheikh Anta Diop de Dakar – FASTE

En considérant que le développement, chez les élèves, de compétences de lecture et de production de textes, notamment fictionnels, est facilitée par la maîtrise de l'organisation séquentielle du récit et de la structuration des unités qui la composent, nous cherchons à démontrer la manière dont les gestes professionnels de l'enseignant peuvent favoriser leur apprentissage. Pour ce faire, nous analysons, à titre d'exemple, deux extraits de séances de cours filmées dans deux classes de sixième assez contrastées. Le point commun de nos unités d'analyse, c'est d'être constituées d'épisodes-élèves, c'est à dire d'opérations que nous considérons comme émergentes, se démarquant qualitativement des autres unités didactiques et significatives d'une dévolution plus ou moins intense. Notre thèse consiste à dire que par ce mode de gestion du contrat, le professeur aménage un milieu et met en place des outils, c'est le cas ici des activités métalangagières, pour engager les élèves dans la co-construction de savoirs déclaratifs, procéduraux et pragmatiques devant servir de schéma de contrôle.

MOTS-CLE : Interactions en classe, lecture littéraire, production écrite, textes fictionnels, gestes professionnels.

La pragmatique des interactions de classe s'est beaucoup appesantie sur la pré-structuration (Bange, P., 1987) de leur organisation ; leur aspect schématique, en s'appuyant sur leur caractère fondamentalement asymétrique, planifié et finalisé. Pour autant, elle admet que l'action s'offre, notamment à l'intérieur de la relation didactique, comme un processus émergent et co-construit (L., Filliétaz, 1997 ; Robert Bouchard, 2005). Nous fondant sur la théorie de l'activité d'A. Léontiev (1975) et sur l'analyse des gestes professionnels (Sensevy, G, 1998 ; Sensevy, G et al, 2000) dans une relation pédagogique, nous voudrions décrire l'effet induit par cette situation sur les apprentissages. Aussi, nous postulons que le développement des compétences de lecture-production de textes fictionnels, tel qu'il peut être déterminé par la co-action dans la classe, est rendu possible, certes par la nature des objets d'enseignement, mais aussi et surtout, par les modes d'organisation et de fonctionnement du contrat didactique. Avant d'analyser l'agir enseignant dans ses rapports avec la mise en place de conditions d'apprentissage, nous traiterons de la problématique de la lecture et de l'écriture de textes fictionnels dans une relation didactique, puis, de la dynamique des interactions de classe corrélativement au projet pédagogique. En annexe nous joignons notre corpus.

1. La problématique de lecture-écriture de textes fictionnels.

Ces dix dernières années ont vu se déployer une abondante recherche couvrant plusieurs champs disciplinaires sur les compétences de lecture du récit et de production de textes fictionnels par les plus jeunes. Mais dans ce mouvement, on nous dit très peu de chose sur ce qui se passe dans la classe.

1.1. La recherche sur les interactions lecture-écriture dans une relation didactique.

Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse à la relation entre les compétences de lecture et de production écrite, elle articule sa réflexion autour de l'existence, dans la mémoire de travail, de structures d'accueil et de contrôles (Fayol, M. 1994) acquises dès l'enfance, dont elle cherche prioritairement à comprendre les modes d'activation par le lecteur-scripteur. C'est quasiment la même hypothèse de travail que l'on retrouve en linguistique textuelle

In F. Leutenegger et al. (Ed.) *Actes du 1^{er} Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

(Adam, J.M, 2005), en sociologie (Lahire, B.1993) jusqu'en didactique du français (Barré-de-Miniac, C., et al., 2004), même si, de ce point de vue, des voix s'élèvent pour insister sur la nécessité d'un apprentissage médié à l'intérieur d'une relation didactique (Plane, S., 2006 ; Schneuwly, B., 2002-2003). C'est dire que ces travaux n'ont toujours pas établi la manière dont s'organise et se dynamise la connexion entre les processus de lecture et d'écriture. Il est généralement admis cependant que leur articulation, par la proposition en situation d'apprentissage, de critères de différenciation, de classement et d'analyse des divers types de textes et genres discursifs pourrait constituer un moyen efficace de développement de compétences lectorales et rédactionnelles chez les apprenants (Fayol, M. et al, 2000).

1.2. Le problème spécifique des textes fictionnels

Le problème que pose la théorie acquisitionniste ou de l'imprégnation par exposition continue à des modèles normés pour justifier les compétences en lecture et en production est encore plus sensible lorsqu'il s'agit de textes fictionnels. En effet, les textes, les productions, visés ici sont ceux-là qui réfèrent à une histoire, une invention se construisant autour d'événements, de situations plus ou moins réels, auxquels sont associés des états, une atmosphère concourant à leur évocation. Or, ces types de textes, que nous appelons récits, au sens le plus commun, ont la particularité de reposer sur une organisation à la fois conventionnelle et récurrente, soutenue par des sous-structures rigides. C'est ainsi qu'ils apparaissent comme une composition de séquences narratives, descriptives, dialogales, explicatives etc. liées les unes aux autres; elles-mêmes souvent représentées selon un schéma quinaire, arborescent etc (Reuter, Y, 2000 ; Adam, J. M. 2005). Leur traitement, aussi bien en lecture qu'en production écrite, passerait par la convocation d'un déjà là cognitif et procédural. Il serait intéressant de savoir d'où vient ce déjà là. La réponse ne saurait certes ignorer les connaissances extrascolaires, mais elle devrait d'avantage s'orienter vers les savoirs acquis dans le cadre d'un enseignement-apprentissage.

2. Le projet pédagogique et la dynamique des interactions de Classe

L'attention portée tout à la fois sur les rapports aux objets d'enseignement lors d'activités de lecture-écriture de textes fictionnels en classe, sur les postures professorales qui sous-tendent la conduite de ces activités et sur les attitudes d'apprentissage des élèves, place notre recherche dans une perspective socio-constructiviste. Nous devrions répondre aux questions suivantes : dans quelles conditions et à quel prix (complicité, renoncement, extorsion) sont obtenus les résultats de ces actions ? Quelle place et quelle fonction prennent les actions émergentes dans la production du savoir ?

2.1. Les plans d'actions de l'enseignant et l'organisation des conditions d'apprentissage

La relation didactique suppose un pôle médiatif occupant la fonction d'organisation du contrat par la création de conditions de rencontre des élèves avec les objets de savoir, leur mise en situation d'apprentissage à travers son étayage et ses régulations. Or, la nature des activités dont il est question consacre un rôle éminent aux objets de connaissance mis à l'étude, à la présence des élèves qui inter-agissent et qui interprètent leurs actions ; ce qui en fait un espace d'interaction, d'interprétation et d'ajustement. C'est sans doute la conjugaison de ces paramètres qui explique la thèse selon laquelle l'action enseignante, en lecture-écriture comme dans tout autre domaine, reste une action aléatoire, marquée par des incertitudes spécifiques (Perrenoud, P., 1999). L'effet induit amène une organisation de l'interaction où les opérations qui concourent à la réalisation de cette action donnent naissance, au regard de leurs conditions et modalités, à une structure composée d'unités schématiques a priori liées à sa planification et d'unités émergentes, plus ou moins prévues, si elles ne sont pas tout

simplement imprévisibles (Bouchard, R, 2005 ; Bouchard, R. et Traverso, V., 2006 ; Sène, Mb., (2007). De sorte qu'enseigner, c'est certes mobiliser un ensemble d'outils entendus au sens de gestes professionnels (Schneuwly, B., 2000) plus ou moins pré-construits, plus ou moins partagés, mais aussi, c'est savoir adapter ces outils aux circonstances, voire les construire en situation pour mieux répondre à ces circonstances.

2.2. L'effet de l'action des apprenants sur l'organisation de l'interaction.

L'idée d'une construction de l'activité à dominante schématique viendrait donc théoriquement, de l'ascendance de l'agir du professeur, point focal d'où partent les actes majeurs d'initiation, d'évaluation et d'institutionnalisation et à partir duquel il est possible de lire la rationalisation de l'action. Mais dans les faits, nous rappelons qu'il s'agit d'une action marquée par la co-présence et le co-pilotage des acteurs. C'est dire que la médiation enseignante ne rend possible la construction et le partage des significations que si et seulement si elle engage contractuellement la participation des élèves. L'enjeu principal des opérations, c'est-à-dire l'apprentissage, étant en effet sous le contrôle de l'apprenant, celui-ci se positionne fortement au niveau de la négociation des opérations ; ce qui signifie que c'est de sa posture et de son agir que dépend leur achèvement. L'action du professeur ne peut s'expliquer indépendamment des attributions de sens qu'effectuent les élèves au sujet des objets qu'il leur présente et de la manière dont cette rencontre est mise en scène G. Sensevy (2001). La difficulté, lorsque qu'on observe le jeu dans les interactions pédagogiques, c'est de déterminer l'organisation qui, qualitativement, ouvre le plus de potentialités d'apprentissage.

3. Le corpus, les démarches et les outils d'analyse

Nous étudions un corpus extrait de deux séances filmées de lecture-écriture d'un texte fictionnel dont nous comparons l'organisation des unités didactiques structurantes, en nous intéressant particulièrement à celles dites émergentes.

3.1. Le recueil des données

Les données sont recueillies dans deux classes contrastées : une classe de sixième du lycée S.N. Tall (6L2) situé dans un quartier résidentiel de Dakar et une classe de sixième du collège d'enseignement moyen de l'Unité 19 des Parcelles Assainies (6C2) dans la banlieue dakaroise. Les élèves de la première classe, majoritairement issus de familles où un des parents au moins est un cadre moyen, sont d'un assez bon niveau d'après le professeur. Ceux de la deuxième classe sont issus de familles où les parents sont peu ou pas scolarisés. Le professeur qui tient la sixième au lycée S. N. Tall, titulaire du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire, autrement dit, du diplôme professionnel le plus élevé pour officier dans l'enseignement moyen secondaire au Sénégal, d'une maîtrise de lettres et d'un DESS en ingénierie de la formation, totalise plus d'une vingtaine d'années d'expérience et a participé à de nombreux stages de formation. Son homologue du collège, relativement plus jeune, a cinq années d'expérience. Titulaire du certificat d'aptitude à l'enseignement moyen, elle est licenciée de lettres classiques.

3.2. Le choix des catégories d'analyse : les unités émergentes.

Certes, les opérations mises en œuvre pour la réalisation de l'action dans les deux classes manifestent la même finalité, amener les élèves à maîtriser les caractéristiques du récit et des séquences qui le composent, donc, leurs modes de configuration. Cependant, elles n'ont pas la même nature, n'ayant pas la même origine. En effet, si certaines portent trace de la planification de l'enseignant et justifient du caractère schématique de l'organisation des interactions, d'autres émergent naturellement d'une relation sociale négociée et co-pilotée en dépit de son caractère asymétrique et complémentaire. C'est à partir de deux exemples de ce second type d'opérations, où l'enseignant procède à l'aménagement d'un milieu

« organiquement nécessaire à l'établissement de significations communes » (Sensevy, G., 1998, p : 124) et qui sont symboliques d'une situation didactique dominée par une dévolution plus ou moins forte que nous proposons d'analyser l'agir enseignant.

4. L'agir enseignant et le développement des conditions d'apprentissage

Nous traitons de l'agir professoral suivant sa triple fonction d'initiation et de maintien de l'interaction, de mise en scène des savoirs et d'organisation d'un espace commun de co-construction des significations.

4.1. Emergence – Dévolution – Apprentissage

La dévolution est décrite « comme un processus qui accompagne avec plus ou moins d'intensité, l'ensemble du travail didactique » (G. Sensevy et al, 2000 : p 271). Sera ainsi codifié, « tout ce que l'enseignant fait pour que les élèves prennent la responsabilité de « jouer le jeu » de s'engager dans l'activité proposée » (p. 270). L'intérêt de cette perspective, c'est de laisser admettre que la dévolution peut être tout aussi collective qu'individuelle. Quel qu'en soit le format, l'agir enseignant dans une telle situation épouse de multiples facettes. Nous étudions plus spécifiquement et à titre d'exemple, deux « macro-gestes essentiels » (Sensevy, G., 1998 :129), autrement dit, deux des macro-techniques mise en œuvre par les professeurs pour recueillir des productions d'élèves « pour ensuite organiser l'analyse de leurs manques et de leurs réussites par les élèves eux-mêmes, au sein d'un dispositif de type normatif jusqu'à l'obtention d'outils dirigeant en retour les futurs productions » (p.124)

Il s'agit d'abord de l'apprêt et de la présentation des objets de savoir. L'initiative des deux professeurs à l'ouverture de chaque extrait, et principalement du professeur en 6C2 permet de comprendre que les deux segments se situent dans la deuxième sous-phase de correction d'un exercice. En effet, à la fin de la première séance alimentée par une activité de lecture littéraire, deux questions sont données aux élèves comme travail à faire à la maison en vue de préparer la seconde séance. La question dont une partie est traitée dans le corpus était libellée ainsi : Réécriture partielle du texte :

- a) « Ils partirent dans la forêt. Ils laissèrent aux épines leurs pagnes, puis leur chair. Il fallait fuir toujours, sans repos, sans trêve, talonné par l'ennemi féroce ».
Ce paragraphe est une très brève description. Imaginez et développez la description de la scène (vous présenterez la forêt, les voyageurs fatigués et souffrants, mais n'osant pas s'arrêter)
- b) «Consternés, ils se regardaient..... et le lança dans l'eau mugissante ». Ce passage comporte des dialogues.
Imaginez la scène et reconstituez et développez ces séquences.

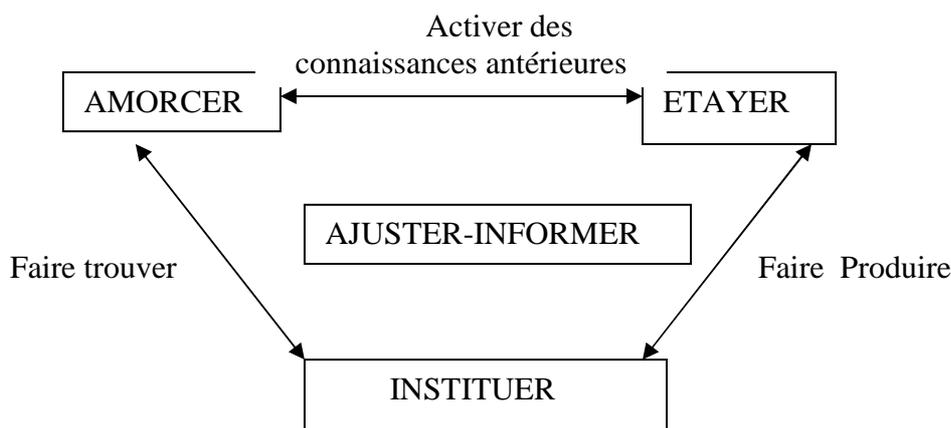
La transition amorcée par le professeur dans l'extrait 6L2 laisse voir une organisation où l'unité didactique en cours, que nous qualifions d'épisode-élèves, apparaît comme une composante qualitativement reliée à d'autres pour former une structure représentative d'une ingénierie didactique ouverte. En effet, considérée dans ses rapports avec la sous-phase qui sert d'unité englobante et par suite, dans ses relations aux unités en amont, on se rend compte d'une construction à la fois hiérarchique et qualitative. On peut juger ainsi de la démarche du professeur et de l'évolution des enseignements-apprentissages allant de la présentation des objets et de l'enrôlement de la tâche jusqu'à l'évaluation- institutionnalisation du travail des élèves (épisode en cours), en passant par différents moments marqués par une série d'épisodes-élèves successifs d'activités métalangières de production et d'évaluation. De sorte

qu'à une dévolution collective de co-construction relative à la définition des caractéristiques de la séquence dialogale encadrée dans une séquence narrative, succède une dévolution individuelle d'enrichissement du récit par la production et l'insertion de séquences dialogales. Le processus s'achève avec l'épisode en cours marqué par une dévolution collective d'évaluation. Cette dernière unité est ouverte par le travail de synthèse de l'enseignante qui copie au tableau la production d'un élève apparemment plus proche des critères dégagés dans le premier épisode, avant d'inviter la classe à collectivement valider la dite production en s'appuyant sur les critères normatifs à la construction desquels les élèves ont contribué. L'extrait de la séance 6C2 n'obéit pas au même schéma. La sous-phase de traitement du second volet de la question s'organise, dans l'ordre, autour d'un épisode-professeur d'étayage (tp 331-374) interrompu par une étape-élève métalangière (tp 342-358), avant de se poursuivre avec un nouvel épisode professeur métalangier de définition de la notion de dialogue (tp 374-403). Elle s'achève par un épisode-élèves de repérage des passages dialogaux (tp 403-419). Au-delà de la manifestation évidente de la chronogenèse, l'intérêt des deux schémas interactionnels réside dans l'organisation de la topogenèse.

Le second macro-geste nous amène à l'aménagement du milieu. D'après G. Sensevy la notion de milieu suppose « un ensemble de contraintes présentes dans la situation auxquels l'élève doit s'adapter. C'est cette adaptation qui doit créer l'apprentissage. » (p. 128). Le parcours des deux épisodes met à la surface le répertoire technique des enseignantes pour engager les élèves à la co-construction des savoirs. A ce titre, le premier constat à faire, c'est le recours massif à l'étayage pour assurer la participation effective et aux activités métalangières comme instruments de construction d'espaces d'inter-compréhension. C'est le professeur en 6L2 qui illustre, dans sa conduite de l'évaluation de la production-exemple, les procédés d'étayage. L' enrôlement dans la tâche et la réduction des degrés de liberté sont assurés par la fixation des règles du jeu à travers la copie du texte de l'élève au tableau, non dans son intégralité, mais en choisissant les éléments à partir desquels peut se maintenir l'orientation de l'opération. Les actes d'évaluation des réponses des élèves servent en même temps de relance et de prétexte pour signaler une caractéristique de la séquence dialogale qui pourrait être mal perçue (tp 629), les manques (tp 643), ou pour amener à dépasser une construction trop stéréotypée du dialogue (tp 676). En revanche, l'étayage tel qu'on peut le percevoir dans le second extrait du corpus repose essentiellement sur l' enrôlement dans la tâche (tp 331-339), le contrôle de la frustration par des tentatives infructueuses d'encouragement (tp 341-374) et les démonstrations du professeur (tp 374-403). La différence de traitement peut trouver son explication d'abord dans les postures aussi bien des professeurs que des élèves. Il est constant qu'à quelques exceptions près, dans les deux classes, ces derniers n'ont pas préparé les exercices. Mais là où en 6L2 les élèves acceptent la dévolution et jouent le jeu jusqu'à la « tricherie », au sens positif du terme, en faisant croire le contraire par leur participation et leurs multiples tentatives, en 6C2 par contre, le professeur doit gérer une contre-dévolution, s'exprimant par le silence des élèves, à laquelle elle ne s'attendait pas. Le résultat c'est que là où les activités métalangières sont utilisées, dans la première classe, pour co-construire un savoir cognitif et procédural autour des caractéristiques de la séquence dialogale et de ses conditions d'insertions, ces mêmes activités n'auront servi, dans la seconde, qu'à traiter de connaissances déclaratives sur la nature du dialogue. L'obligation dans laquelle se retrouve le professeur de reprocéduraliser l'exercice peut justifier la singularité de l'organisation de l'interaction qu'elle domine par la forte présence d'unités didactiques non négociées.

4.2. L'effet de la sécurité – insécurité sur la posture de l'enseignant le fonctionnement de la relation didactique.

Le recours aux activités métalangagières est porté par ce que L., Sprenger-Charolle (1983) appelle la stratégie du dialogue interrogatif-informationnel. Elle traduit un mode de gestion de la topogenèse où le professeur, de sa position d'expert, officie en s'appuyant principalement sur les fonctions d'informateur, de réparateur, d'évaluateur que lui confèrent sa place institutionnelle et les rapports des uns et des autres au savoir. Nous pouvons représenter ainsi le fonctionnement général de la relation didactique dans les deux extraits



L'asymétrie dans les deux exemples est mise en évidence par l'insécurité linguistique et cognitive des élèves (Sène, Mb., 2007). Elle est à l'origine de la posture magistrale à travers laquelle sont conduites les opérations. Pour autant, cette posture paraît plus nuancée dans le premier extrait. Les opérations préparatoires de l'épisode, certainement renforcées par un déjà là effectivement attesté ont considérablement contribué à la fluidité des rapports et au caractère ouvert de la situation. Les élèves ont pu s'adapter avec d'autant plus de facilité que les gestes posés par l'enseignant ont servi à activer et à actualiser la mémoire de travail. Les résultats obtenus par cette classe nous confortent dans l'idée que la disparité des compétences des élèves, l'hétérogénéité de leurs rapports aux savoirs, constituent autant de motifs pour imaginer une ingénierie adaptée. En l'occurrence nous convenons que l'expérience d'un enseignant-expert, sa sécurité pédagogique et cognitive peuvent faire la différence comparativement à un novice ou à un maître au répertoire relativement limité.

En première lecture, nous avons lié la conduite plus ou moins figée et schématique de l'interaction en 6C2 à la survenue d'une contre dévolution d'autant plus inexplicable que les élèves ont reçu les consignes de travail avant le cours et que le texte-référent a fait l'objet d'une explication dans la séance précédente. C'est pour cette raison que revenant sur le sujet, nous avançons une seconde explication prenant en compte l'(in)expérience du professeur et sa maîtrise encore imparfaite du sujet. On observe que l'enrôlement de la tâche se limite à une lecture de la consigne répétée à saturation. Manifestement, les techniques de contrôle de la frustration des élèves, bloqués par le sentiment de ne pas être à la hauteur des difficultés de la tâche, sont limitées. Il s'y ajoute qu'en reprenant la consigne, elle finit par la modifier au point que les élèves ne savent plus si l'exercice consiste à réécrire le texte en s'appuyant sur les éléments qu'il contient pour l'enrichir, ou s'il faut s'en inspirer pour produire un texte parallèle. Cette impression d'insécurité se lit déjà dans le traitement de l'étape intervenue en 342 et conclue en 358. Dans son institutionnalisation, c'est le sens du mot « prostration » qui est donné à la place de « consternation ». Enfin, cette insécurité se fait sentir dans l'usage routinier de la stratégie de type interrogatif-informatif.

Conclusion

L'aménagement du milieu et la gestion de la topogenèse sont significatifs du fonctionnement du contrat didactique et des choix stratégiques des enseignants. On peut penser que la contre dévolution des élèves en 6C2 a entraîné, dans une certaine mesure à la tournure qu'a prise la situation. Devant leur incapacité à jouer le jeu, le professeur se retrouve dans l'obligation de changer sa démarche en choisissant une posture plus magistrale. Mais cette conclusion ne tient pas compte de l'absence d'étapes régulatrices qui pourrait révéler un répertoire encore peu développé. En tout état de cause, la comparaison des deux situations met à jour l'efficacité d'une organisation didactique ouverte qui, toutefois, se mesure à l'aune de l'engagement des élèves. Au cœur de l'unité émergente à l'exemple de ce qui s'est passé en 6L2, s'est construit un enseignement-apprentissage à la fois interactif et explicite, centré sur des connaissances déclaratives (en quoi consiste la séquence dialogale), pragmatiques (comment elle fonctionne dans un récit), procédurales (quand l'insérer et comment).

Références bibliographiques

- Adam, J.M., (2005), *Les textes : types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, A. Colin.
- Adam, J.M., (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, A. Colin
- Bange, P., (1987), « Analyse conversationnelle et théorie psychologique de l'action », *Verbum XII*, 1989, Fascicule 1, Presse universitaire de Nancy, pp : 27-41.
- Barré-De-Minia, C., Brissaud, C., et Rispaïl, M., (dir.) (2004), *La littéracie. Conceptions, théories et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture*, l'Harmattan.
- Bouchard, R. (2005), « Le « cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le Français dans le monde*, Hors série, Juillet 2005, pp. 64-74.
- Bouchard, R. et Traverso, V., (2006), « Objet écrit et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une « séance » d'anglais en lycée professionnel » dans M.-C., Guernier, V., Durand-Guerrier et J.-P., Sautot (dir), *Interactions verbales, didactique et apprentissage. Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaires*. Actes des journées d'études organisées les 19 et 20 mai 2005, à Lyon, Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, pp : 185-219.
- Fayol, M., (1994), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, (rééd.) Laussane, Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. et Raimond, M., (dir.), 2000, *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Ed. Odile Jacob.
- Filliettaz, L., (1999), « La structure actionnelle et les interactions verbales : une définition de la dimension référentielle du discours », *Cahiers de Linguistique Française*, 19,1997, ULF / FL / UNIGE, pp : 45-82.
- Lahire, B., (1993), *Culture écrite et inégalités sociales : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, PUL.

- Leontiev, A., (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Editions du progrès.
- Plane, S., (coord.) (2006), « La fiction et son écriture », *Pratiques*, 33.
- Perrenoud, P.,(1999), « La gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Education Permanente*, n°140, 1999-3, pp123- 144.
- Schneuwly, B., (2002-2003), « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse. » *Repères*, 26-27, pp : 317-329.
- Schneuwly, B.,(2000), « Les outils de l'enseignant : un essai de didactique », *Repères* n° 22-2000, pp : 9-38.
- Reuter, Y., (2000), *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- Sensevy, G., (1998), « Lecture, écriture et gestes professionnels », *Repères*, n°18, (pp : 123-137).
- Sène, Mb., (2007), « La négociation des significations dans une activité de lecture littéraire au collège : entre co-construction et insécurité herméneutique », *Anales de la Faculté des Lettres de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar*, n°37b, 2007, pp : 265-283.
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Léoni, M.-L, (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20 / 3 n° 60, pp 263-304 La Pensée sauvage.
- Sprenger-Charolles, L.,(1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, n°40, décembre 1983. pp :51-77.

Annexes

Annexe 1 : 6L2P

- 620 P alors/ nous allons partir\ de la proposition\ de youma/ (1.5s) elle a noté ceci\ (1.5s) je vais abréger
hein/ (3.5s) ((*le professeur écrit les phrases en les disposant en trois répliques*)) donnons leur\ (4.7s)
tout ce que nous avons/ (10.1s) de plus cher hein/ moi je m'arrête là/ (5.8s) c'est le sorcier qui le dit\
- 621 E oui/
- 621 P ah bon\ on va le préciser/ (.) à vous d'arranger les choses/ (5.1s) ((*le professeur copie la deuxième
phrase correspondant à deuxième réplique*)) NON\ (1.5s) pourquoi\ (1.5s) leur donner\ (4.1s) toute notre
richesse\ (13.6s) moi\ (.) je dis\ (3.1s) ((*mise en place de la troisième réplique*)) qu'il le faut/ (7.3s) sinon\
nous allons tous\ MOURRIR\ (4.7s) sinon\ nous allons tous\ mourir\ (5.5s) bon/ je prends ces éléments
dans ton cahier/ (1.8s) ((*le professeur rend à l'élève son cahier*)) d'abord pour la ponctuation/ (1.5s) elle a
bien ouvert les guillemets\ au début\ ((*le professeur repasse de la craie de couleur sur les guillemets en
début de texte*))
- 622 E elle n'a pas fermé les guillemets/
- 623 P à quel endroit est-ce qu'elle n'a pas fermé les guillemets\ (.) dans ce texte\ tel que vous l'avez au tableau/
- 624 E ((*un élève lève la main*))
- 625 P monsieur niang
- 626 E on doit les fermer à richesse/
- 627 P richesse/ ici\ ((*le professeur désigne le dernier mot de la deuxième réplique*))
- 628 E oui\
- 629 P il faut fermer/ alors personne d'autre ne parle\ ((*le professeur montre du doigt la troisième et dernière
réplique*)) tu fermes\ alors que quelqu'un est en train d'intervenir\ (.) où est-ce que tu as la tête\ (.)
- 630 Cl ((*les élèves lèvent la main*))
- 631 P oui\ coly\
- 632 E mourir/
- 633 P après le mot mourir\ (.) bon/ je ferme les guillemets ici/ (1.9s) ((*elle place des guillemets fermant après
le dernier mot du texte*)) çA\ c'est juste/ (.) est-ce que je ne dois pas ouvrir\ les guillemets là\ ((*le
professeur pose son doigt au début de la deuxième réplique marquée par un tiret*))
- 634 Cl NO:N/
- 635 P pourquoi\
- 636 E parce que\
- 637 P oui\
- 638 E parce qu'il y a déjà un tiret/
- 639 P y a déjà un tiret\ (.) les guillemets\ ne s'ouvrent\ qu'AU\ TOUT DEBUT\ du dialogue/ (.) les guillemets
de ferment à la FIN\ du dialogue/ (1.5s) fin de dialogue/ ça veut dire qu'il n'y a pas de portion de récit\
intercalé/ (.) y a pas de passage descriptif/ (.) y a pas de passage narratif/ (.) d'accord\
- 640 Cl oui/
- 641 P bien/ (.) alors/ euh/ les guillemets sont là/ (.) les tirets\ aussi\ sont bien placés\ ((*le professeur repasse de
la craie de couleur sur les tirets présent au début des deuxième et troisième répliques*)) et jamais\ les
tirets\ ne se trouvent\ en conflit\ avec les\
- 642 E [guillemets/]
- 643 P [guillemets/](.) est-ce que j'ai des verbes déclaratifs\ pour montrer la manière\ dont on parle/
- 644 E il y en a pas/
- 645 P et pour montrer\ qui parle/ (.) est-ce que j'en ai/ est-ce que j'en ai mame diara/ (.) est-ce qu'il Y A\ (.) un
verbe déclaratif\ (.) pour montrer comment on dit ça/ (.) comment on dit ça/ (.) et comment on dit ça/ (.)
- 646 ((*le professeur utilise le doigt comme curseur sous chacune des trois répliques qui composent le dialogue
transcrit au tableau*))
- 647 E non/
- 648 P y en a pas\
- 649 E non/
- 650 E non/
- 651 P le je dis là ((*le professeur pointe du doigt le premier verbe de la troisième réplique*)) il est vrai que
c'est un verbe déclaratif/ (.) mais il n'introduit pas\ (.) de dialogue/
- 652 E non non/
- 653 P d'accord\

- 654 Cl oui/
655 P donc ce n'est pas celui qui nous intéresse/ vous pourriez en rajouter\ de verbes déclaratifs\ qui\ qui désignent/ qui permettent d'insérer\ de montrer qui c'est qui prend la parole\ (.) qui permettent d'insérer un sujet\ (.) qui uti-\ et qui nous permettent même de d:e/ (.) de savoir comment\ (.) sur QUEL TON\ (.) les gens parlent/ (.)
656 E ((un élève lève la main))
657 P oui\
658 E la narrateur/
659 P no::n/ tu ne suis pas/
660 E ((un élève lève la main))
661 P qu'est-ce qu tu as compris coly\
662 E la reine pokou répliqua/
663 P h::a/(.) la reine\ pokou\ répliqua/(.) et tu le mettrais où\ exactement/
664 E ((l'élève pointe un doigt vers le tableau))
665 P vient nous montrer du doigt/(1.5s) la reine\ (.) pokou\ (.) répliqua/ tu le mettrais où\
666 E ((l'élève s'exécute et place son doigt devant le premier mot de la deuxième réplique)) ici/
667 P tu le mettrais là\ ((accompagnant le geste de l'élève par la sien))
668 E oui/
669 P c'est très juste/(1.5s) ((le professeur prend un morceau de craie de couleur)) je l'écris/ là\ ((insérant la phrase au dessus de la ligne correspondant à la deuxième réplique et à l'endroit indiqué par l'élève)) la reine/ (1.7s) pokou\ (2.9s) répliqua/ (1.5s) répliqua est-il juste\
670 Cl oui/
671 P c'est bien\
672 Cl oui/
673 P on le garde\
674 Cl oui/
675 P: répliqua/ (.) je le garde\ parce que répliquer\ ça devrait répondre\ à quelque chose qui vient d'être dit/ (2.8s) si vous mettez\ (.) la reine\ (.) pokou\ répliqua/ (1.5) les signes de ponctuation vont changer\
676 E oui/
677 P alors/ c'est là\ que je vous écoute/
678 Cl ((les élèves lèvent la main))
679 P ((s'adressant à un élève)) c'est ce que tu allais dire\
680 E la reine pokou répliqua/ xxx=
681 P = attends/ avant d'ajouter/ travaillons d'abord sur ce qu'on a/(.) les signes de ponctuation vont changer\
682 Cl ((les élèves lèvent la main))
683 P oui\
684 E la reine pokou répliqua\ la reine pokou répliqua/ deux points
685 P deux points/ je mettrais\ deux points/(1.5s) ((le professeur place les deux points en les marquant avec de la craie de couleur)) et puis\
686 E madame\
687 P est-ce que la reine pokou répliqua\ ça fait partie\ du dialogue/
688 Cl NO::N/
689 P est-ce que ce sont des paroles qui sont prononcées/
690 E non/
691 E je mettrais des guillemets/
692 P où ça\
693 E avant non/
694 P avant non\ (.) c'est dire que\ à ce moment là\ il faut que j'enlève les les tirets/
695 E oui/
696 P ((le professeur efface le tiret à l'ouverture de la deuxième réplique)) et je mets des guillemets\ comme ça/ (.) ((elle remplace le tiret par des guillemets ouvrant à l'endroit indiqué par l'élève en utilisant de la craie de couleur)) n'est-ce pas\
697 E oui/
698 P tu les a ouvert\ ((pointant du doigt les guillemets à l'ouverture de la deuxième réplique)) là tu les a fermé\ ((le professeur désigne la fin de la troisième réplique)) tu les as ouvert\ ((elle met le doigt sur les guillemets au début de la première réplique)) hein\
699 Cl oui/
700 P mais les as-tu fermés quelque part\

- 701 Cl non/
 702 Cl ((des élèves lèvent la main))
 703 P kébé\ com-\ complète alors/(.) faut la ponctuation\
 704 E (1.9s)
 705 Cl ((des élèves lèvent la main))
 706 P tu les ouvert ici\ ((le doigt reste toujours pointé sur les guillemets au début de la première réplique))
 où est-ce que tu vas les fermer\
 707 E (1.8s)
 708 Cl <((des élèves interpellent le professeur pour intervenir))
 709 P après quel mot\
 710 E après avons/
 711 P avons/ (.) après avons/ (.) parfait/ ((le professeur met des guillemets fermant après le dernier mot de la
 première réplique en utilisant de la craie de couleur)) voilà\(.) c'est bon\
 712 Cl: oui\

Annexe 2 : 6C2P

- 331 P on est en grand deux/ (.) ((le professeur lit la consigne)) CONSTERNES\ ILS SE REGARDAIENT/ (.)
 CONSTERNÉS\ (.) ils regardaient/ (.) hum\ (.)ça c'est un travail que vous devez\ (.) que vous devez
 nécessairement\ faire à la maison/ (2.6s) voilà/ (.) CONSTERNES\ (2.3s) ILS SE REGARDAIENT/ (.)
 trois points de suspension\ (.) ET LE LANÇA\ (.) dans l'eau mugissante/ (.) ce passage comporte des
 dialogues/ imaginez la scène et reconstituez et développer les séquences/ (.) hum\ (.) regardez bien/ (.)
 CONSTERNÉS\ (8.4s) ((le professeur écrit la consigne au tableau)) ILS se regardaient/ (7.2s) que
 remplace ils dans le texte\ (.) toujours avec la légende baoulé/
 332 Cl ((bruit des élèves demandant la parole))
 333 P oui\
 334 E les fugitifs/
 335 P l'es/ fugitifs\ (.) hum\ (.) représentent les fugitifs/ (1.5s) TROIS point de suspension\ et le lança dans\ (.)
 l'eau\ (3.8s) ((le professeur reprend la copie de la consigne au tableau)) le lança \ (1.5s) dans l'eau
 mugissante/ (8.1s) voilà/ (.) consternés\ (.) c'est tout le/ c'est tout le/ (1.5s) paragraphe/ (.) consternés\ (.)
 ils se regardaient/ (.) lorsqu'il étaient/ (.) c'est lorsqu'ils étaient au bord de l'eau/ (.) hum\ (.) avec la parole
 du sorcier/ (.) qui leur prédit que\ (.) il faut nécessairement un sacrifice/ (.) ils ont offert des bracelets en
 or\ (.) et des bracelets en argent\ (.) mais finalement\ le sorcier a repoussé leur offre\ (.) pour leur
 dire que moi\ (.) j'exige\ un sacrifice humain/ (.) et c'est\ c'est en ce moment que la reine pokou\ (.) avait
 SOULÉVÉ son bébé de trois six mois\ (.) le serra sur son\&
 336 E [cœur/
 337 P &[cœur/] et le lança dans l'eau\&
 338 E mugissante/
 339 P mugissante/ (.) afin que\ (.) l'eau s'apaise et que des hippopotames émergent\ (.) constituent un pont\ (.)
 pour laisser le peuple baoulé/ (.) voilà/ (.) maintenant\ (.) imaginez à propos de votre\ à propos de votre
 INvention\ (.) vous imaginez et vous développez\ (.) la scène\ (.) hum\ (.) comme vous avez fait avec la
 scène précédente/ (.) et cette fois ci vous allez ressortir vos\ (.) PROPRES expériences\ (.) ALLEZ VITE\ (.)
 IMAGINEZ la scène/
 340 Cl (24s)
 341 P allez-vite\ imaginez la scène/ (.) à propre/ à propos de votre\ (.) EXpéri:ence/ (.) hum\ (.) personnelle/
 (.) ou bien\ (.) que vous allez/ que vous avez recueillie\ (.) dans la vie\ (.) courante/ (.) hum\ (.) hum\ (.)
 c'est tout\ tout ce qui est possible/ (.) VITE\
 342 E ((un élève lève la main))
 343 P oui\
 344 E concernés/
 345 P CONSTERNÉS/ (.) hum\ (.) j'ai donné l'explication de ce mot là la fois dernière n'est-ce pas\
 346 CL no:n\
 347 P si je lai donné/ (.) CONSTERNES\
 348 E non/
 349 P mais si je l'ai donné en explication hein\
 350 E non/
 351 E non/

- 352 P je l'ai bien donné en explication hein\ (.) CONSTERNES\ (.) ((*lisant la phrase du texte*)) IL TROUVA LE PEUPLE CONSTERNES/ (.) ou bien c'est pas ça/
- 353 E si\
- 354 P ((*le professeur continue de chercher le mot dans le texte*)) sur l'autre rive/
- 355 Cl ((*bruit des élèves*))
- 356 P prosternés/ (.) CONSTERNÉS ils se regardaient/ (.) ((*lit une note infrapaginale*)) c'est en explication/ y a consternés\ (.) abattus par\ (.) [cette découverte\]
- 357 E [à la vue des vagues\]
- 358 P [voilà\] (.) consterner \ (.) c'est avoir l'attitude\ (.) de quelqu'un qui\ (.) vénè::re/ (.) d'autant plus que\ (.) la reine pokou est considérée comme leur dirigeante\ (.) ils\ (.) lui/ (.) le peuple baoulé/ lui doit respect et révéRENCE/ (.) raison pour laquelle\ il se\ (.) consterne devant\ (.) elle/ (1.1s) hum\ (.) allez-y\ (.) imaginez la situation maintenant/ (1.3s) imaginez la situation/ (.) qu'est-ce qui vient\ (.) consternés\ ils se regardèrent/ (.) hum\ (.) ils étaient au bord d'un fleuve/ (.) CONSTERNÉS ils se regardèrent/ (1.6s) était-ce l'eau leur\ leur grande amie\ (.) était-ce l'eau leur grande amie eccétera/ (.) hum\ (.) regardez bien ce passage/ (.) il y a lieu de lire/ (1.1s) était-ce l'eau leur grande amie\ qui les faisait\ (.) vivre/ naguère vivre/ (.) hum\ (.)
- 359 Cl (9.4s)
- 360 P ((*reprenant la consigne*)) on vous dit ce passage comporte des dialogues hein\ (.) y a un\ (.) dialogue/ (.) je vous aide encore/ (.) ce passage comporte un dialogue/(6.8s) ((*le professeur écrit la consigne au tableau*)) y a un passage dialogale dans le texte/
- 361 E oui/
- 362 P ce passage comporte un\ (.) dialogue/ (.) on vous demande de\ (2.6s) comporte des dialogues hein\ (.) ((*relisant la consigne*)) au lieu d'un dialogue\ y a des dialogues/ (4.1s) ((*le professeur rectifie au tableau*)) imaginez la scène et développez\ le dialogue/ (.) très bien/ (.) c'est ça qu'on vous demande/ (.) imaginez\ (3.4s) la scène/ (1.5s) et\ (.) RECONSTITUEZ\ (3.8s) imaginez la scène et reconstituez\ (1.5s) imaginez la scène\ (.) reconstituez et développez le dialogue/ (14.1s) voilà\ (.) tout tourne autour de ces trois termes/ (.) imaginez la scène\ (.) REconstituer\ (.) et développer/ (3.9s) ((*elle souligne les termes qu'elles vient de citer*)) vous imaginez\ (.) vous imaginez\ (.) vous donnez\ (.) tout ce qui peut relever de votre\ (.) expérience/ (.) qui peut rentrer- qui peut entrer en ligne de compte avec le\ (.) dialogue/ (1.5s) ICI\ (.) vous reconstituez/ (.) hum\ (.) vous mettez étape par étape\ (.) tous les détails étape par étape/ (.) et ensuite\ (.) vous\ (.) développez\ (.) vous émettez les grandes idées/ (.) les idées maîtresses/ (.) qui constituent un véritable\ (.) dialogue/
- 363 Cl (7.5s)
- 364 P le dialogue est noté à quel mot dans ce texte\
- 365 Cl (7.6s)
- 366 P hum\
- 367 Cl (2s)
- 368 P identifiez\ (.) identifiez-moi le passage dialogal/
- 369 Cl (1.5s)
- 370 P hum\ (.) le passage où il y a le dialogue/
- 371 Cl (3s) ((*les élèves consultent le texte*))
- 372 P oui\
- 373 E ((*pointe un doigt sur un passage du texte*)) à la ligne\ (.) consternés\ ils se regardaient/ (.) était-ce cela l'eau qui les faisait vivre naguère\ (.) l'eau\ leur grande amie/ (.) [qui xxx]&
- 374 P [DIALOGUE d'abord/] un passage dialogal/ (.) dans\ (.) qu'est-ce que\ (.) dans dialogal vous avez\
- 375 E dialogue/
- 376 E un dialogue/
- 377 E dialogue/
- 378 P vous avez un dialogue/
- 379 E oui\
- 380 P qu'est-ce qu'un dialogue d'abord/
- E un échange/
- 381 P oui\
- 382 E des gens qui se parlent/
- 383 P des gens\
- 384 E qui se parlent entre eux/
- 385 P qui se parlent entre eux/ (.) c'est à di:re/ (.) hum\
- 386 E (inaud.)

387 P très bien\ (.) il y a\ quand il y a dialogue\ (.) il y a la présence de deux\&
388 Cl personnes
389 P &individus/(.) hum\ (.) un interlocuteur et un\
390 E inter\ - e:uh/
391 E un émetteur/
392 P un interlocuteur et un\
393 E émetteur/
394 P émetteur et interlocuteur/ (.) y a la présence de\ (.) des deux/ (.) l'un émet le passage\ l'autre le\ (.) le reçoit/ (.) voilà\ (.) y a deux/ y a la présence de deux/ (1.6s) ((*le professeur écrit au tableau*)) hum\ (.) celui qui émet\ et l'autre le\ (.) reçoit/ (.) et\ (.) entre les deux il y a le message qui est\ (.) véhiculé/(1.5s) un message qui est véhiculé/ (2.3s) ((*le professeur écrit ses explications au tableau*)) y a un message qui est véhiculé/ (.) et quel est le message\ et quels sont les deux/ (.) hum\
395 Cl (3.3s)
396 P quel est l'émetteur\ quel est le récepteur\ et quel est le message\
397 Cl (3.9s)
398 P vous avez bien dit qu'il y a le dialogue/ pour le/ pour les deux il y a la présence\ d'un émetteur\ et d'un\
(.) récepteur/(.) hum\ (.) par le biais d'un message qui est véhiculé/
399 E ((*un élève lève la main*))
400 P oui\ (.) mademoiselle toujours\
401 E le\ (.) l'émetteur c'est\ (.) [le sorcier]
402 P no:n\ (.) vous ne parlez pas de\ (.) je ne me dites pas de co\ (.) je demande pas/ (.) la définition l'émetteur\ de récepteur\ de message/ (.) hum\ (.) j'avais voulu tout simplement\ (.) m'apeSENT:IR\ (.) sur le terme passage dialogal/ (.) c'est plus ou moins hein\ (.) l'esprit de dialogue suppose la présence de deux êtres/ ou bien\ (.) qui laisse\ véhiculer un\ (.) message/ (.) et quel est le passage dialogal dans le texte/ (.) et le dialogue c'est entre QUI et QUI\
403 Cl <((*bruit des élèves demandant la parole*))>
404 P mademoiselle diollo/
405 E entre le sorcier et le peuple/
406 P très bien\ (.) entre le sorcier et\
407 Cl le peuple baoulé/
408 P entre le sor- le sorcier et le\
409 Cl peuple baoulé/
410 P voilà (.) il y a un dialogue qui lie\ (.) le sorcier et le peuple baoulé/ (.) voilà/ (.) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) dialogue/ (1.9s) entre\ (1) le sorcier/ (.) ET LE PEUPLE BAOULE\ (3s) et le peuple baoulé/ (2.9s) là j'abrège hein\ (.) et le peuple baoulé/ (.) très bien/ (.) y a un dialogue entre le\ (.) sorcier et le peuple dia- et le peuple baoulé/ (.) hum\ (.) qui peut\ (.) identifier/ (.) ce passage/ (1.5s) qui peut identifier ce passage\ (.) qui est dans le texte/ (.) n'avez pas les yeux trop rivés sur\ dans le texte/ (.) n'avez pas les yeux toujours rivés dans le texte
411 E ((*un élève lève la main*))
412 P oui\ mademoiselle diaité\
413 E (2s) ((*l'élève consulte le texte*))
414 P quel est ce dialogue\
415 E le sorcier et le peuple baoulé/
416 P oui\ (.) le sorcier et le peuple baoulé/
417 E ((*lit un passage du texte*)) l'eau est devenue vraiment mauvaise/
418 P l'eau\ (.) est devenue mauVAISE\ (.) il\ (.) c'est le sorcier qui parle/ (.) hum\ (.)