

Didactique du FLS et développement de la compétence narrative écrite chez des collégiens sénégalais.

Mbaye SENE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sène, (Mb), (2012 b), « Didactique du FLS et développement de la compétence narrative écrite chez des collégiens sénégalais », dans *Le Français Dans Le Monde*, « *Recherches et Actions* », n° 51, janvier 2012

Résumé

Résumé

Au Sénégal, les contenus des programmes tout comme les pratiques dans la classe accordent une place prépondérante à la lecture et à l'écriture. Un enjeu qui justifie la place nodale du texte littéraire et qui peut s'expliquer par le statut du français, langue d'enseignement certes, mais surtout langue seconde. Nous décrivons la manière dont, au regard de ce contexte, les interactions professeur-élèves-textes favorisent ou altèrent la l'action didactique conjointe, fondement des conditions de développement des compétences lectorales et rédactionnelles des élèves.

In Senegal, the curriculum content as well as practices in the classroom grant a dominating place on reading and writing. This challenge, which justifies the place of the literary text, can be explained by the statute of French, language of teaching certainly, but also and especially, a second language. We describe the way in which, taking into consideration this context, the interactions of professor, pupils and texts favour or distort the joint didactic action, foundation of lectorales and editorial skills of students.

Introduction

A la différence du professeur de Fle et à l'image du professeur de Flm, en contexte de Fls, l'enseignant de collège a tendance à convoquer régulièrement des textes littéraires pour soutenir ses projets d'activités de lecture et/ou d'écriture. Les récits de fiction littéraire, y sont omniprésents tout le long de la scolarité des apprenants. Les recherches s'accordent d'ailleurs à dire que, grâce à leur organisation conventionnelle récurrente, ils constituent de puissants outils médiatifs de compétences lectorales et rédactionnelles (Plane, S.,1994 ; Fayol, M.,1994 ; Reuter, Y., 1994). Nous voudrions analyser la manière dont l'interaction de l'enseignant et des élèves dans les transactions didactiques (Sensevy, G., 2008) alimentés par des projets de lecture et de production de ce genre textes peuvent favoriser le développement de compétences narratives chez les collégiens sénégalais. Cette étude porte sur un double corpus, constitué d'enregistrements de séances de cours et de productions

écrites de 4 classes Dakaroises de 6^{ème} et de 4^{ème}, appartenant à des établissements socialement contrastés . Il s'agit d'identifier certains des facteurs explicatifs de l'efficacité de l'action didactique en interrogeant la conjonction des médiations textuelles et enseignantes dans des interactions de classe. Les pratiques de classe que nous avons observées ont trois caractéristiques fortes : elles se déroulent dans une autre langue que la langue maternelle des élève ; elles impliquent un nombre très important d'élèves et mettent en jeu une pédagogie des grands groupes. Enfin elles ont pour cadre un environnement sociolinguistique marqué par une forte présence du récit oral : l'enracinement progressif du récit écrit dans la « culture éducative scolaire » (Bouchard, 2005) des élèves est précédé et influencé par leurs connaissances préalables en la matière.

1. Compétences narratives et « déjà-là » cognitif et procédural

Les facteurs liés à l'environnement social, linguistique et pédagogique jouent un rôle déterminant dans le fonctionnement du jeu didactique. Le contexte socio-culturel sénégalais avec sa tradition orale, encore très présente, qui accorde une place privilégiée au récit, peut expliquer le niveau de maîtrise de ce que nous appelons le principe de construction narrative, perceptible à partir du schéma d'organisation globale de la séquence narrative.

Dans notre quartier, tout est calme. Soudain de grands cris se font entendre. On est allés voir ce qui s'est produit et on a trouvé une femme entrain de pleurer. C'est la femme du vieux Samba, la dememola. Ce qui s'est passé elle nous a dit que le vieux Samba est mort. Tout le quartier été triste parce que le vieux Samba éta un homme bien, il aimait sa religion, et il a construit beaucoup

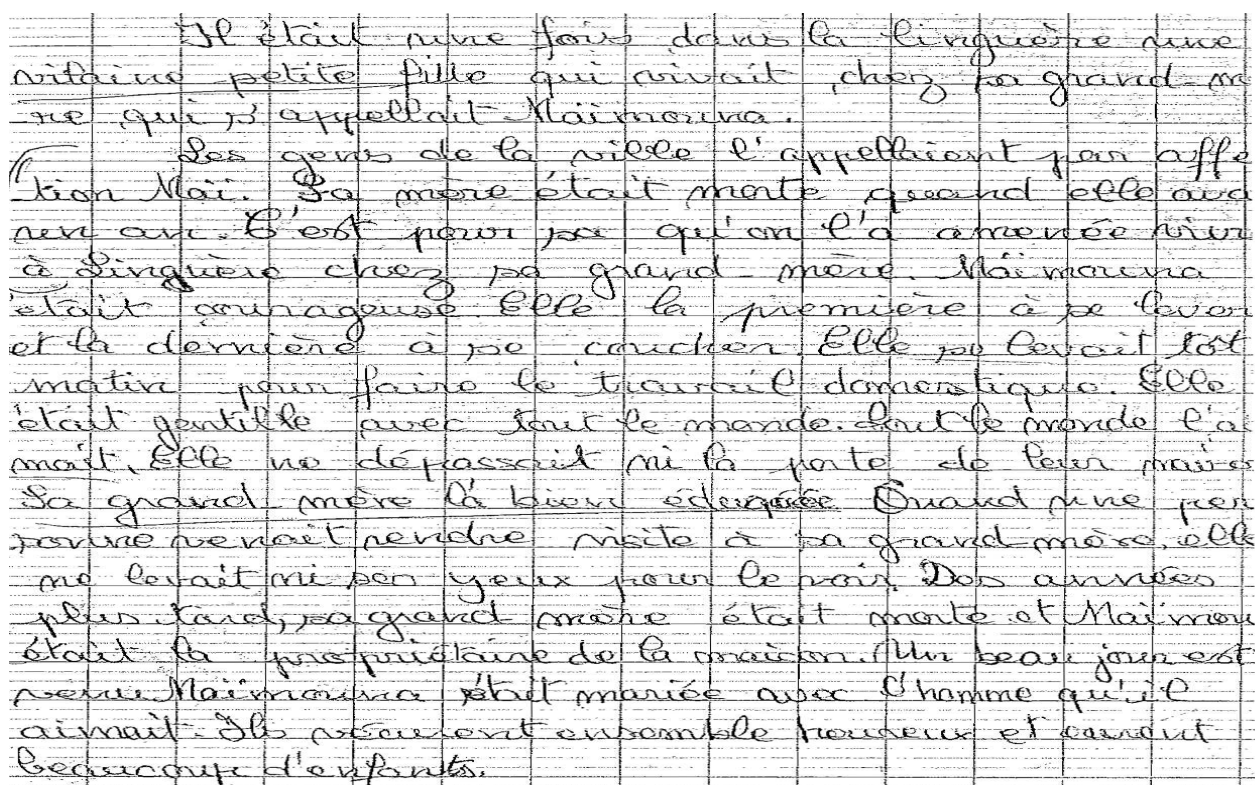
de mosquée. Il était très gentille avec la population, quand un étranger arrive de loin, il l'accueille dans sa maison c'est pour ça que tout le monde l'aime. Mais de sa mort, sa maison était plein de personne. Tout le monde pleuraient car leur amie est mort. Quand a moi j'étais triste parce que il venait chaque soir dans notre maison pour saluer ma mère.

Exemple 1 : Production d'un élève de 6^{ème} en relation avec le sujet1

Mais nous estimons qu'il ne s'agit là que d'une compétence matricielle. En effet, à la lecture de cette production d'un élève de 6^{ème}, on constate que le récit reste fondamentalement dépendant dans sa construction, de schémas de contrôle intériorisés. Ceci se manifeste à travers une structure actionnelle réduite à sa plus simple expression, d'où le faible degré de narrativisation (Adam, 2005) du récit, et son orientation commentative (Weinrich, H.,1973) : l'élève s'inscrit dans une tradition à la fois culturelle et religieuse voulant que les obsèques soient l'occasion de témoigner des qualités du disparu. L'élargissement de cette compétence passera sans doute par l'effet induit d'une pratique

régulière de la lecture littéraire et de l'écriture, accompagnée et complétée par l'enseignement systématique et répété des principes de narrativité. C'est dire que l'action didactique, même si elle doit identifier ces facteurs contextuels pour s'y appuyer, continue à jouer son rôle dans le développement de compétences narratives plus larges.

Sur un autre plan, il importe également de rappeler que les classes observées accueillent des élèves ayant une histoire didactique marquée. Nous ne pouvons mésestimer, dans ces conditions, le rôle de la mémoire didactique sur les compétences étudiées. La production suivante, située entre le conte et le récit de fiction scolaire ou rédaction traditionnelle donne une parfaite illustration de ce phénomène.



Il était une fois dans la Linguère une vilaine petite fille qui vivait chez sa grand-mère qui s'appelait Maimourna. Les gens de la ville l'appelaient par affection Mai. Sa mère était morte quand elle avait six ans. C'est pour ça qu'on l'a amenée vivre à Linguère chez sa grand-mère. Maimourna était courageuse elle la première à se lever et la dernière à se coucher. Elle se levait tôt matin pour faire le travail domestique. Elle était gentille avec tout le monde. Tout le monde l'aimait, elle ne dépassait ni la porte de son maître. Sa grand-mère la bien éduquée. Quand une personne venait rendre visite à sa grand-mère, elle ne levait ni son yeux pour le voir. Des années plus tard, sa grand-mère était morte et Maimourna était la propriétaire de la maison. Un beau jour est venue Maimourna s'est mariée avec l'homme qu'il aimait. Ils vivaient ensemble heureux et eurent beaucoup d'enfants.

Exemple 2 : Production d'un élève de 6^{ème} en relation avec le sujet 2

En fait, nous constatons qu'au fil des années passées au collège, l'activité de réception du récit se densifie et se spécialise avec l'introduction de textes littéraires aux conventions génériques plus marquées. Observons les sujets ci-après donnés en 6^{ème}.

Sujet 1 : Tout est calme dans votre quartier. Soudain, de grands cris se font entendre. Que se passe-t-il ? Racontez.

Sujet 2 : Achevez le conte suivant. Il était une fois une vilaine petite fille qui vivait avec sa grand-mère...

Et comparons les avec ce sujet donné en 4^{ème}.

Sujet 3 : Imaginez et construisez un conte fantastique où se rencontrent le réel et l'irréel, le rationnel et l'irrationnel, l'horreur, la peur et le désir de comprendre ; où le mystère recouvre l'histoire mais aussi où vous donnez des indices permettant de guider le lecteur. Votre récit comprendra des séquences dialogales, descriptives (description des lieux, des objets et portrait des principaux personnages) et explicatives.

Il apparaît nettement que si le texte fictionnel postulé dans les productions reste encore dominé par la tradition scolaire avec un projet de production contraint par une consigne très classique dans la plupart des cas, les attentes implicites du contrat s'orientent vers des exigences chaque fois plus élevées en partant de la 6^{ème} à la 4^{ème}. Dans le même temps, le discours didactique procédural se raréfie, l'enseignant faisant comme si l'expérience accumulée par les élèves était suffisante pour installer une mémoire des règles de construction et de présentation du texte fictionnel dans le respect des normes scolaires. Il ne faut donc pas s'étonner de la pression des règles conventionnelles du genre scolaire sur les productions des élèves malgré l'absence de discours méthodologique perceptible dans les interactions en classe. Ainsi, même lorsque la consigne réfère à un genre littéraire précis, le conte pour le sujet 2 en sixième par exemple, nous remarquons que l'organisation du récit des élèves reste globalement très scolaire (voir exemple 2). Par contre, les productions écrites en 4^{ème}, même contraintes par une consigne traditionnelle, s'en échappent par différents moyens, notamment stylistiques et paratextuels (Voir exemple 3).

La maison étrange

Un jour, une jeune fille Astou décida d'abandonner ses études parce que ses parents n'avaient pas de quoi payer ses études. Et elle décida d'être servante. Elle chercha trois jours mais elle ne trouva aucune maison disponible. Le quatrième jour, Astou trouva une maison où il n'y avait de servante. Elles discutèrent un bon bout de

temps et elle fut embauchée. Astou y partit vite chez ses parents et les annonça la nouvelle. Le lendemain matin, elle se lava et prit son départ. Le soleil brillait comme de l'or et le temps semblait donner une atmosphère splendide. En un clin d'œil s'ouvrit une concentration de nuages noirs comme s'il y avait une pluie sur le ciel et de gouttelettes d'eau commencèrent à tomber. Dans la voiture où Astou était, le réservoir était plein et contrôlé par le chauffeur. Mais à un bout de temps ils tombèrent en panne. Heureusement il y avait un garagiste à côté. On leur répara la voiture et ils reprirent la route. A l'arrivée de Astou, elle appuya sur la sonnerie et tout à coup la porte s'ouvrit seule. Et elle trouva la maison étrange comme si elle entra dans une autre planète. On y voyait des robes et des

chaises qui dataient des années soixante mais propre. Dans le couloir apparaissait des armoires comme si c'était Noël. Dans le salon, tant de miroir que l'on pouvait se voir jusqu'à avoir assez. Les fauteuils paraissaient propres mais sur le toit apparaissaient des toiles d'araignée. Des nuits et des nuits passèrent mais chaque nuit une subtile mélodie venait hanter l'esprit de Astou. Parfois la mélodie semblait lui dicter ses actes, mais la jeune fille ne s'en apercevait pas. Peut-être ce cette même mélodie qui était à l'origine de son renvoi après l'étrange assassinat du bébé de ses employeurs. Astou va vivre de terribles circonstances pour s'en rendre compte accomplir son destin car on ne peut rien faire contre les anciennes malédictions.

Exemple 3 : Production d'un élève de 4^{ème} en relation avec le sujet 4

Les élèves à ce niveau donnent l'impression d'avoir pris la mesure de la contradiction fondamentale du contrat de production scolaire qui les astreint au statut d'élèves-scripteurs par la consigne et qui attend d'eux un travail d'élèves-auteurs par les non-dits de l'évaluation. Alors selon le niveau d'aptitude à satisfaire aux non-dits des critères de performance, certains cherchent à être uniquement de bons scripteurs scolaires, quand d'autres cherchent la voie dans le « ni - ni », tandis que les meilleurs vont tenter de s'approcher au mieux des qualités d'élèves auteurs.

On peut donc imaginer qu'il existe une relation entre l'expérience didactique et l'évolution de la maturité narrative des élèves. En somme, moins leur histoire didactique est importante, ce qui est le cas en 6^{ème}, plus ils se conforment strictement aux conventions d'organisation du texte spécifiques des genres scolaires. A l'inverse, plus ils accumulent d'expérience didactique, plus ils s'affranchissent de ces conventions. Les textes ainsi produits se rapprochent d'autant plus des modèles littéraires, donnés à voir par ailleurs, que la consigne les y invite.

2. Compétences narratives et médiations textuelles

La mémoire didactique a pu être déterminante dans les performances des élèves. Pour autant, nous considérons qu'elle se dynamise par le contact avec des textes enrôlés à cet effet, qu'il s'agisse des textes référents des activités ou des textes de consigne. Nous nous arrêtons sur l'effet des textes littéraires supports en reprenant ici l'hypothèse largement partagée qui postule que plus la structure du texte référent des activités scolaires est conventionnellement normée et culturellement partagée, plus son acquisition par le lecteur producteur non expert en est facilitée.

Or, si nous regardons les textes souvent proposés à la lecture ou pour accompagner des activités de préparation à la production écrite, nous remarquons que ce sont, pour l'essentiel, des récits littéraires offrant un modèle de structuration et de configuration séquentielle typique, avec un effet de dominance (Adam, A., 2005) de la séquence narrative dans la plus part des cas, et très accessoirement, de la séquence descriptive ou dialogale. Du point de vue de la construction de l'intrigue, les fictions constituées de la suite - situation initiale, nœud, péripéties (traversées d'insertions descriptives, dialogales et explicatives) et dénouement - représentent les exemples les plus récurrents. Quant aux récits produits par les élèves, même si majoritairement ils se conforment à la tradition scolaire qui ajoute au schéma précédent une phase initiale de contextualisation, et une phase finale de conclusion, l'orientation du texte procédural leur imprime des formes particulières. Ces productions apparaissent sous la forme d'une composition du type « discours/commentaire » pour reprendre les catégories de Weinrich (1973). Les élèves adoptent plus souvent ce style dans les modèles de récit dont le texte de consigne impose une intrigue tournant autour d'une histoire effectivement ou potentiellement vécue. Cependant, on peut penser que des variations peuvent apparaître dans les productions des élèves en fonction des niveaux et des classes. En règle générale, plus ils sont d'un niveau avancé, plus les élèves proposent des textes avec une intrigue développée et une action structurée autour d'un nombre d'événements relativement importants.

Ces observations amènent deux explications : d'abord que la problématique de la maturité narrative est une explication essentielle de ce qu'on trouve dans les textes fictionnels des élèves. Toutefois, si elle peut être à la base des différences de performances d'un niveau à un autre, elle ne peut expliquer les différences dans les productions des élèves d'un même niveau. Ce qui veut dire qu'il y a aussi un critère de maîtrise des modalités techniques de la sous-compétence de construction et de conduite de la séquence narrative encadrante qui ne peut dépendre simplement de la disponibilité du principe de narration. Pour rester sur ce point, nous remarquons que lorsque le projet d'écriture est explicitement référé à un genre (le conte, le récit fantastique) les productions prennent la forme de textes narratifs fictionnels du type « récit/histoire ». A l'analyse, il apparaît

donc très clairement que si le texte subsumé sous le contrat de production réfère à un genre littéraire conventionnellement marqué, les élèves interprètent les attentes de l'enseignant en opérant une construction paratextuelle calquée sur le modèle littéraire (voir exemple 3). Le souci du « faire comme » se répercute jusqu'au niveau de la distribution en paragraphes, l'insertion d'un titre, etc., le tout traduisant une certaine maturité narrative l'auteur.

De ce qui précède, on retiendra que le processus de résolution de la tension entre les genres scolaire et littéraire du texte fictionnel diffère d'un niveau à l'autre. En s'en tenant rigoureusement à la discipline scolaire, les élèves au niveau seuil des compétences rédactionnelles (classe de 6^{ème}) résolvent le problème sous le signe de l'autorité du schéma didactique institué par leur culture éducative scolaire qui consacre la tripartition du texte-produit en une introduction, un développement et une conclusion fonctionnellement et typographiquement identifiables. Au besoin, ils se servent de la phrase-énoncé du texte procédural (exemple 1) ou alors, ils aménagent une introduction artificielle pour satisfaire aux exigences protocolaires. S'agissant par contre des élèves d'un niveau plus avancé (classe de 4^{ème}), non seulement les productions référant à un récit fantastique, globalement affectées d'un titre, et se soustrayant au protocole introductif et conclusif, sont de plus en plus nombreuses mais encore, l'histoire racontée n'est pas forcément soumise à un déroulement chronologique immuable. Ces différences de pratique nous font dire que nonobstant les modèles littéraires et les règles suggérées par les textes procéduraux, les élèves en 6^{ème} s'en tiennent aux valeurs du genre scolaire, quitte à « scolariser » des écrits pour lesquelles le contrat donne une orientation « littéraire » (sujet 2). Pour les mêmes raisons (effets des textes référents et procéduraux), les élèves en 4^{ème} n'hésitent pas à « déscolariser » l'écrit pour mieux répondre aux attentes du contrat implicite (sujet 3).

3. Compétence narrative et médiations enseignantes

Il se trouve que dans notre analyse du fonctionnement des pôles de la relation didactique au cours de la lecture-écriture de textes fictionnels, les textes-référents et procéduraux ont un double statut, de texte médiatif pour les élèves et d'outil de médiation (Vygotski, L., 1934/1984) pour l'enseignant. Une façon de dire que les transactions didactiques qui les mettent en scène s'inscrivent dans un système sémiotique complexe impliquant une activité commune avec un schéma d'actions s'exécutant sous le pilotage de l'enseignant (Rogalski, J., 2003) à qui revient la responsabilité de mettre en place un dispositif pédagogique (Montadon, C., 2002) engageant contractuellement ses partenaires-élèves. Il est donc évident que le discours didactique interviendra toujours dans les interactions des élèves avec les textes pour assurer les régulations sans lesquelles l'apprentissage serait beaucoup trop aléatoire. Aussi, faut-il corrélérer les effets des médiations textuelles à celles

opérées par les gestes professionnels des enseignants (Sensevy, G. 2002 ; 2005 ; 2007) pour mieux comprendre les processus de développement des compétences narratives. C'est la question de la centralité de l'action enseignante qui est ainsi posée. A ce titre, nous postulons que le développement des compétences de réception et de production des textes fictionnels est favorisé par la qualité du jeu didactique et les modalités de la co-action professeur/élève(s). C'est pourquoi, en observant les pratiques des enseignantes et des enseignants, nous nous sommes principalement intéressé aux formes d'organisation des interactions, de distribution des places, rôles et responsabilités, en cherchant à isoler les composantes des styles d'enseignement qui pourraient être retenues pour comprendre les facteurs de l'efficacité de l'action didactique.

Rapportée à l'échelle de la séance, l'analyse des dispositifs dévoile une première régularité qui est que l'organisation didactico-pédagogique des interactions est schématiquement structurée par le texte littéraire support et objet de l'activité et par la spécificité des savoirs sous-jacents. Une autre régularité se situe au niveau des modalités micro-sociales de réalisation des activités qui s'opère, rappelons-le, en grand groupe. Elle est globalement marquée par un rythme ternaire fait d'actions de recueil des productions d'élèves, de leur évaluation et de l'institutionnalisation des significations co-construites. Cette dernière est le plus souvent assortie d'une opération magistrale de synthèse, en lien avec les questions de maîtrise de la langue qui se pose en Fls. Comme le montre l'exemple 4, ce schéma est facilité par la démarche consistant à s'appuyer sur le travail des élèves en amont de chaque séance avec la correction des exercices préparatoires aux trois principales activités qui alimentent les interactions : la lecture-interprétation, l'étude générique ou la réécriture-production comme ci-dessous :

351. P: voilà/ vous êtes moins timides/(1.5s) ((consultes ses documents)) bon\ alors je vais piocher\ je vais prendre khadidiatou pour commencer\ parce qu'elle a été la premiE:RE\ à O:ser/ lever la main\(.) khadidiatou\ cette phrase\ je vous la relis\ et toi\ tu vas\ nous montrer comment tu l'as\ enrichie/(.) khadi\ est-ce que tu as repris quelques éléments\ qui étaient déjà là\
352. E1: oui/
353. P: voilà/ c'est parfait/ alors la phrase\ à son état normale\ la voici/ 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/
354. E1: [ils partirent dans la forêt\]
355. P: [khadi\](.) tu parles fort/(.) tu te lèves si tu veux/
356. E1: ((/élève s'exécute)) ils partirent dans la forêt\ épineuse\ boueuse\ et où le soleil était caché par la cime des arbres/(.) ils laissèrent aux épines leurs/ pagnes\ puis leur chair qui\ tout au long du chemin\ saignait/(.) il fallait fuir toujours\ sans repos\ sans trêve\ sans pitié pour les enfants/(.) talonnés par l'ennemi féroce/(.)
357. P: ((qui suivait en regardant son texte)) ouh\ c'est pas mal ça\(.) euh/ reviens un peu sur t:a/ ta phrase il laissèrent aux épines leurs pagnes puis leur chair/
358. E1: qui\ tout au long du chemin\ saignait/
359. P: ah::an\ qu'est-ce qu'elle a ajouté\(.) [qui\ tout au long du chemin\ saignait/]
360. E1: [qui\ tout au long du chemin\ saignait/]
361. Cl: [saignait/]
362. P: qu'est-ce qu'elle a ajouté\(.) qu'est-ce qu'elle a ajouté\ comme élément/E: un sujet/

363. E: tout au long du chemin\ saignait/
 364. E: ((*un élève lève la main*))
 365. P: ((*le professeur le désigne du doigt*))
 366. E: tout au long du chemin\ saignait/
 367. P: ma::is/(.) tu oublies le mot qui introduit tout cela\
 368. E: c'est qui\
 369. P: QUI/(.) tout au long du chemin\ saignait/(.) et quelle est la nature\ [de cet élément qu'elle a ajouté/]
 370. E: [une proposition\
 371. P: oui\
 372. E: une proposition subordonnée relative/
 373. P: c'est une proposition subordonnée relative\ c'est joli une proposition subordonnée relative pour\ développer/(.)

Exemple 4 : Extrait d'une séance en classe de 6^{ème}

La dernière constante se lit dans la gestion de la topogénèse où les enseignants signent leur statut interactionnel de façon très formelle à travers les gestes génériques de présentation de l'activité et des savoirs, d'étayage des actions et opérations dévolues aux élèves, d'ajustement du jeu et d'apport d'information, d'institutionnalisation enfin. Les actes ainsi posés ont certes pour but de permettre que les élèves prennent la responsabilité de « jouer le jeu », en s'engageant dans l'activité proposée, mais ont surtout pour but de gérer le problème pédagogique posé par les grands-groupes.

Cependant, ce mode d'organisation connaît des variations d'un professeur à l'autre lorsqu'on s'intéresse aux microprocessus de co-construction et de partage des significations. Il s'agit des moments et espaces aménagés par l'enseignant pour que, au-delà de la rencontre des élèves avec les textes et les objets de savoir, ces derniers contribuent à la réalisation des multiples opérations de repérage, d'explication, de caractérisation, d'interprétation, de réécriture-enrichissement, de production etc. convoquées au cours des activités de lecture et/ou de préparation à la production écrite. A ce sujet, on peut noter qu'entre les interventions de négociation des consignes, de motivation, de régulation et d'information, d'évaluation, de synthèse et d'institutionnalisation et même de démonstration, l'enseignant domine l'interaction en imposant ses fonctions institutionnelles.

- 169.P: quoi d'autre/(.) faut pas que le professeur fasse le cours à votre place hien/(.) hum/(.) on demande la PROduction des élèves/(.) hum/(.) donc réfléchissez/(.) hum/(.) essayez de/(.) développer la scène/(.) qu'est-ce qu'il y a eu après/(.) hum/(.) quels sont les éléments qui composent la forêt/(.) essayez de faire la description d'une manière globale de la forêt hum/(.) vous décrivez/(.) vous faites la description de la forêt/(.) oui\
 170. E : ((*consultant son texte*)) un fleuve dont le cours/(.) se brisait sur d'énormes rochers/
 171.P : un fleuve/(.) dont le cours se figeait sur d'énormes rochers/(.) sur d'énormes rochers/ (1.5s) quoi d'autre/ qui dit mieux/
 172. E : madame\
 173. P : oui\ mademoiselle fall/
 174. E : à leur passage\ l'hyène ricanait/

175. P: non\(.) n'avez pas toujours les yeux rivés sur le texte/(.) vous essayez à partir de/(.) de votre/(.) ré-
réflexion/(.) ou bien ap- à partir de votre culture personnelle/(.) de vos expériences personnelles/(.) de
développer la/(.) scène/(.) c'est ça qu'on vous demande hein/ mais pas les yeux rivés sur le texte/(1.2s)
mais pas les yeux rivés sur le texte/(1s) hum\(.) voilà/(.) Ici/(.) on essaie à partir de v:os/ expériences
personnelles\ de développer le/(.) texte/(.) de développer la description/(.) ...
176. Cl : (10.3s)
177. P: hum\(.) la présentation de la forêt/(.) la forêt est dense/(.) y de gros arbres/(.) hum\(.) le feuillage est
touffu/(.) des animaux ont les\ il y a des animaux carnivores/(.) des carnivores\ des herbivores hum/
comme vous voulez/(.) hum\(.) carnivores\ herbivores/(2s) ((le professeur écrit l'expression au tableau)) et quoi
d'autre/(1.5s) imaginez et développez la scène/ c'est ça\ qu'on vous demande/(.) en consigne/
178. Cl : (2.6s)
179. P : pourtant la consigne était bien claire/
180. E : ((un élève lève la main))

Figure 5 : Extrait d'une séance d'une autre classe de 6^{ème}

Ce style pédagogique semble être favorisé par la combinaison de trois facteurs : la posture symptomatique d'une survalorisation de la position de l'expert, la propension des professeurs à centrer leurs enseignements sur des connaissances déclaratives, les rapports des élèves aux textes et aux savoirs dont ils sont porteurs, aux activités de lecture et d'écriture. Caractérisés par une insécurité linguistique, herméneutique et cognitive manifestes, ces rapports très tendus (voir exemple 5) les réduisent à une attitude passive, voire ce que Houssay (1993) appelle le « drop in » en disant que les élèves sont présents mais manifestent par diverses formes les chahuts, l'amorphie, leur refus de cautionner un face à face qui les exclut eux qui croyaient devoir en être le centre.

Ceci dit, une analyse plus fine des micro-opérations initiées pour la réalisation des actions permet de se rendre compte d'une distribution des gestes spécifiques en fonction des activités et des enjeux de savoir. Ainsi les gestes, « comprendre » (une consigne, un texte, un exposé théorique), « définir » (un genre littéraire, un mode d'écriture, un type de discours), « expliquer » (un fait, une situation), « interpréter » (un passage, une technique littéraire), sont systématiquement associés aux activités de lecture-interprétation et d'études génériques. Ce faisant, l'abord du texte littéraire reste assujéti au processus d'acculturation qui représente, pour l'institution scolaire et sociale, la fonction première du littéraire à l'école. Quant aux gestes « repérer » (le schéma quinaire, des séquences descriptives, dialogales et explicatives, les temps verbaux, le points de vues etc.), décomposer (une intrigue), « caractériser » (un genre littéraire, une insertion descriptive ou dialogales), « critérier » (les formes et modalités d'insertion d'une séquence encadrée, les moyens d'identification d'un genres littéraire), « évaluer » (une proposition de réécriture, de production), « expliquer » (une technique d'écriture), justifier (ses choix), ils sont associés à la fois aux activités de lecture et de réécriture. La dernière catégorie de gestes est constituée des opérations de repérage de « vides textuels », d'ellipses séquentielles ou de séquences annotées immédiatement suivies d'opérations d'insertion ou de développement de ces dites séquences. L'opération de composition et de structuration d'un projet narratif complète cette catégorie dans la perspective de la réécriture

collective d'un récit à dominante descriptive, de propositions individuelles de paragraphes pour l'enrichissement d'un récit par l'insertion de deux séquences descriptives et dialogales, de réécriture collective d'un récit complet avec l'ajout de composantes manquantes à la séquence narrative, l'insertions de séquences descriptives, dialogales et explicatives.

Au bout du compte, on recense un traitement intensif de la séquence narrative particulièrement au niveau du schéma quinaire ou plus largement de l'agencement de l'intrigue. Cela pourrait expliquer dans une certaine mesure, les performances particulièrement élevées des élèves par rapport aux sous-compétences de planification de l'intrigue. Cependant, la compétence de structuration interne de cette séquence narrative encadrante, connaît bien moins de réussite. Peut-être parce qu'elle est plus complexe parce qu'exigeant des sous-compétences plus difficiles à maîtriser à l'image de la sous-compétence de mise en cohérence qui passe par la gestion du point de vue et du système temporel. Les performances relatives aux compétences d'insertions de séquences descriptives et dialogales encadrées sont du même ordre, qu'on les évalue d'un point de vue quantitatif (nombre d'insertions) ou à un niveau qualitatif (types d'insertion et pertinence). Il est à noter que ces dimensions du récit n'ont pas bénéficiées du même niveau de traitement d'un professeur à l'autre et les élèves qui sont soumis à leur enseignement systématique ont pu réaliser des performances relativement honorables.

Conclusion :

En Fls, la mise en regard de la co-action professeur/élèves et des performances narratives, au delà de ses spécificités, amène à confirmer plusieurs analyses issues de travaux empiriques du même genre en FLM (Bru et al, 2004 ; Clanet, 2005). Elles montrent qu'au cours du processus de transposition interne, plus le travail de recontextualisation des savoirs, sous la responsabilité de l'enseignant, est faible soit parce que la présentation en est linéaire, soit parce qu'il reste très proche du « texte savant », plus le travail de repersonnalisation de ce savoir par l'élève reste lourd et aléatoire. A l'inverse, plus le travail de recontextualisation est fort parce que reposant sur une ingénierie didactique centrée sur l'élève, plus l'effort de personnalisation de l'élève en est facilité. Cependant les situations d'enseignement en Fls ne se superposent pas purement et simplement aux situations d'enseignement du Flm. Matériellement déjà, le nombre d'élèves complique le phénomène souhaité de centration. Linguistiquement d'autre part, pour certains élèves, elles ressemblent plus à des situations d'enseignement de langue étrangère en dépit de l'utilisation de genres scolaires proches du Flm. D'où un sentiment d'insécurité didactique chez les partenaires didactiques. Ces deux caractéristiques connaissent d'autre part des réalisations très contrastées en

fonction de la dotation pédagogique elle-même très différente dont bénéficient les établissements. L'amélioration de la méthodologie d'enseignement de l'écrit y passe donc certes par une conjonction réfléchie des innovations caractéristiques tant du Fle que du Flm, mais aussi par une évolution indispensable des conditions d'apprentissage.

Bibliographie

Adam, J.-M., (2005), *Les textes : types et prototypes. Récits, descriptions, argumentation et dialogue*, Paris, Armand Collin.

Bernié, J.-P., 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre, 2002, pp77-88.

Bouchard, R., (2005) « Cultures « linguistiques-scolaires » et production écrite en français d'étudiants étrangers », dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, et D. Véronique (dir), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp : 245-267.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C., (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp : 75-87.

Clanet, J., (2005), « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires » dans *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°14, pp : 11-28.

Fayol, M., (1994), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Leontiev, A., (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Editions du progrès.

Montadon, C., (2002), *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*, Paris, L'Harmattan.

Reuter, Y., (1994), « Problématique des interactions lecture-écriture », dans Y. Reuter, (Prés), *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel (Université Charles- de- Gaulle/Lille III, 22-24 novembre 1993), Peter Lang, pp : 5-20.

Plane, S., (1994), *Didactique et Pratique d'écriture. Ecrire au collège*, Paris, Nathan.

Rogalski, J., (2003), « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, Vol. 23, n° 3, pp : 343-388.

Sensevy, G., (2002), « Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve », dans P. Venturini, Ch. Amade-Escot et A. Terrisse (coord), *Eudes des pratiques effectives : l'approches des didactiques*, La pensée sauvage, pp : 25-46.

Sensevy, G., (2005), « Sur la notion de geste professionnelle », dans J.-P. Bernié, et R., Goigoux (Coord.) « Les gestes professionnels », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, 2005-1, pp : 4-6.

Sensevy, G., (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans G. Sensevy & A. Mercier, (Ed), (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Renne, Presses Universitaires de Renne, pp, 13-49.

Weinrich, H., (1973), *Le temps. Le récit et le commentaire*, Paris, Seuil.

