

Médiations éducatives et production de récits de fiction en contexte de Fls : l'exemple d'élèves de niveau collège au Sénégal.

Mbaye SENE

Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Sène, (Mb), (2011), « Médiations éducatives et production de récits de fiction en contexte de FLS : l'exemple d'élèves de niveau collège au Sénégal », *Ecritures Plurielles*, n°04/01-2011, pp : 5-19.

Introduction

A la différence du Fle, en Fls comme en Flm, le texte (para)littéraire est régulièrement convoqué pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Au regard des projets pédagogiques s'inscrivant dans cette perspective, les pratiques de classe semblent privilégier les textes et extraits sous la forme du récit de fiction (Plane, 1994). Au Sénégal, ils occupent une place prépondérante dans les contenus d'enseignement du français et dans les activités scolaires programmées par les enseignants où ils apparaissent tantôt comme support, tantôt comme objet des enseignements-apprentissages. Cette analyse porte donc sur les conditions et processus de développement de la compétence narrative chez de jeunes élèves sénégalais. Le but recherché est l'identification des facteurs explicatifs de l'efficacité d'une action didactique innovante en s'interrogeant sur les médiations textuelles et enseignantes qu'elle amène les professeurs à introduire. Pour ce faire, nous nous focalisons sur les effets de la co-action professeur-élève(s). Cependant, en Fls encore plus qu'en Flm, pour des raisons sociolinguistiques évidentes en milieu plurilingue, nous devons garder constamment à l'esprit l'effet sur l'apprentissage du et en français d'autres facteurs indépendants du contrat didactique actualisé. C'est dire que cette recherche tient compte aussi du fait que le récit est présent dans l'environnement social des élèves sous différentes formes ; l'enracinement progressif du genre du récit dans la « culture éducative scolaire » (Bouchard, 2005) des élèves étant précédé et influencé par leurs connaissances préalables en la matière.

Nous examinerons donc successivement les rôles, dans le développement des compétences narratives, du « déjà-là » cognitif et procédural, puis de l'action didactique entreprise sous la

double forme des médiations textuelles (textes-modèles, consignes,...) et des médiations humaines correspondantes (interactions didactiques en classe).

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

Cette réflexion participe d'une recherche qui a été opérée en cours d'année scolaire, plus précisément, après 25 semaines de cours (Sène 2010). Elle prend pour cible quatre classes situées dans deux établissements scolaires socialement contrastés de Dakar : deux (6C et 4C) appartiennent à un collège de banlieue et deux autres (6L et 4L) à un lycée du centre ville. Comme on peut le constater, notre analyse vise particulièrement des élèves de 6^{ème} et de 4^{ème} ; élèves qui, au Sénégal, comptabilisent, du point de vue de leur histoire didactique et selon qu'ils sont en 6^{ème} ou en 4^{ème}, de 3 à 5 années d'expérience de lecture de récits littéraires et de rédaction de textes narratifs scolaires. Il faut savoir que dans les deux cas les enseignants ont à travailler avec des « grands groupes », des classes dont les effectifs pléthoriques n'ont rien à voir avec ceux des pays développés où le français est langue « maternelle ». Nous nous intéressons alors à la co-action dans la classe au cours d'activités de lecture-écriture de récits de fiction dont nous analysons les effets sur les apprentissages. Nous nous appuyons pour cela sur des enregistrements-vidéo de séances de cours et des productions écrites d'élèves prélevées en amont et en aval des séances alimentées par ces dites activités.

Certainement que les facteurs liés à l'environnement social, linguistique et pédagogique jouent un rôle déterminant dans le fonctionnement du jeu didactique. Aussi, pour expliquer les compétences narratives des élèves telles qu'elles se manifestent dans leurs productions écrites, force est de mettre en lien les médiations liées à leur culture éducative non scolaire, celles de leur culture éducative scolaire et l'effet de la communauté discursive (Bernié, 2002). Ces critères nous conduisent à évoquer leur expérience (pluri)linguistique et rédactionnelle générale, leurs rapports au français, aux textes et aux savoirs multiformes qu'ils véhiculent.

Ces éléments constituent en effets des « instruments » d'analyse de leur degré de collaboration à l'exécution des actions et des opérations initiées pour la réalisation des activités scolaires programmées. C'est que la facilité ou la difficulté d'activation de

connaissances premières, déclaratives et procédurales, pèse sur le déroulement des plans d'actions des enseignants, dont, selon les cas, elle favorise ou au contraire diffère et même détourne la réalisation.

1.1. Multilinguisme et différences sociolinguistiques

Le multilinguisme et les différences sociolinguistiques marquant la situation dans laquelle évoluent les élèves, cumulés aux détails que nous venons d'évoquer, peuvent être des facteurs encore plus importants en situation de Fls, qu'en Flm ou en Fle, dans l'explication des phénomènes didactiques et cognitifs observables. Ainsi par exemple, la question de l'insécurité linguistique, cognitive et herméneutique (Séne, 2007) s'invite constamment dans les interactions, altérant très fortement le dialogue professeur/élèves au point d'empêcher dans bien des cas les évènements didactiques de se produire selon les prévisions de l'enseignant. Or, si cet aspect du problème traduit le niveau général des élèves, il semble beaucoup plus marqué dans les classes du collège (6C et 4C) et plus encore dans la classe de sixième qu'en quatrième. Toutes les séances observées en 6C sont frappées par une rupture du dialogue de tutelle, les élèves éprouvant de grandes difficultés à entrer dans les activités, à exécuter les tâches qui leur sont confiées, enfin, à faire face aux résistances du texte. Lorsqu'on examine leurs productions écrites, on découvre des performances extrêmement faibles. Les taux de progression entre les textes rédigés avant le déroulement des séances axées sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture du récit et ceux produits après ces dites séances deviennent quasi nuls dès qu'on aborde le récit dans ses dimensions les plus complexes et les plus techniques (séquentialisation de l'action et mise en intrigue, insertion de séquences descriptives et dialogales encadrées et configuration du texte).

L'explication de ce phénomène nous conduit à insister, en conséquence, sur les différences notables existant entre les deux établissements qui abritent les classes cibles et qui existent aussi, de manière malheureusement liée, entre les profils professionnels des enseignants qui interviennent dans ces établissements. Il est manifeste que l'environnement du collège (6C et 4C) est très différent de celui du lycée.

Dans le premier cas, il s'agit de l'un des établissements « les moins côtés » de l'académie de Dakar. Des enseignants peu expérimentés et faiblement formés s'adressent de plus à des élèves originaires de milieux sociaux où le niveau d'instruction en français est très moyen et

l'utilisation de l'écrit marginal. Le cumul de ces caractéristiques fait que ce collège n'offre pas, à priori, des conditions favorables à de grandes performances scolaires. En revanche, le second établissement (6L et 4L) fait partie des meilleurs lycées du Sénégal et ses classes sont tenues par des enseignants experts, sélectionnés par l'Institution. Par ailleurs, les élèves sont majoritairement issus de milieux où le français est bien implanté. Au moins l'un des parents a un niveau de formation assez élevé et dans bien des cas, il ou elle exerce une activité professionnelle liée à l'école. Il n'est donc pas surprenant de voir que les performances des élèves en 6L et 4L sont proportionnellement plus élevées que celles de leurs camarades en 6C et 4C. De ce point de vue, la disparité sociolinguistique existant entre les élèves du collège et du lycée a des conséquences sur la disparité de leur rapport à l'écrit. C'est l'une des clés des différences observées dans les comportements d'apprentissage au cours des interactions en classe et dans les performances narratives.

Cependant il s'avère heureusement que l'action didactique continue à jouer un rôle en dépit de l'importance de ces contextes sociolinguistiques. Ainsi nous pouvons observer que le taux d'évolution des résultats des élèves en 4C est supérieur à celui de leurs homologues en 4L. Ce phénomène ne peut s'expliquer que par les méthodes didactiques mises en œuvre dans ces classes. Nous remarquons en particulier que les enseignements-apprentissages sont axés sur les connaissances procédurales dans le premier cas et plutôt sur les connaissances déclaratives dans le second. Mais nous y reviendrons en troisième partie.

1.2. Tradition orale

Sur un autre plan, il faut savoir que les élèves sénégalais dont nous analysons les compétences narratives évoluent dans un contexte culturel encore fortement dominée par la tradition orale qui accorde une place privilégiée au récit. Cette situation justifie leur maîtrise de ce que nous appelons le principe de construction narrative, perceptible à partir du schéma d'organisation globale de la séquence narrative. Mais nous estimons qu'il ne s'agit là que d'une compétence matricielle.

Son affinement nécessaire passe par l'effet induit d'une pratique régulière de la lecture littéraire et de l'écriture, d'un rapport à la langue suivi, le tout accompagné et complété par l'enseignement systématique et répété des principes de narrativité.

1.3. Modèle scolaire et modèle littéraire : la problématique des « normes » d'écriture

Enfin il importe de rappeler que nos classes cibles accueillent des élèves ayant une histoire didactique marquée et peut-être marquante. A ce titre, nous ne pouvons mésestimer le rôle de la mémoire à court et long terme sur les compétences étudiées. Cette remarque est utile pour deux raisons corrélées. Notre étude, nous le disions, intervient alors que les élèves ont une expérience avérée de la lecture de récits littéraires et de la rédaction de textes narratifs scolaires. De même, ils sont accoutumés aux récits traditionnels à l'image du conte, des légendes etc. En fait, nous voyons 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 accentuées.

Concernant les activités de production écrite, si le texte fictionnel postulé reste encore dominé par la tradition scolaire avec un projet d'écriture 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 didactique des règles de construction et de présentation du texte fictionnel dans le respect des normes génériques et scolaires. Il ne faut donc pas s'étonner de la pression des règles conventionnelles du genre scolaire sur les productions des élèves, particulièrement au niveau de ceux qui sont en classe seuil du collège, et ce malgré l'absence de discours méthodologique perceptible dans les interactions en classe. De sorte qu'en classe de 6^{ème}, même lorsque la consigne réfère à un genre littéraire précis, le conte par exemple, nous remarquons que l'organisation du récit des élèves reste globalement très scolaire. Par contre, les productions écrites en 4^{ème}, même contraintes par une consigne traditionnelle, s'en échappent par différents moyens, notamment stylistiques et paratextuels. 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 des élèves en 6^{ème}, plus ils se conforment strictement aux conventions d'organisation du texte spécifiques des genres scolaires. A l'inverse, plus ils accumulent une expérience didactique, plus ils s'affranchissent de ces conventions. Les textes qu'ils produisent se rapprochent d'autant plus des modèles littéraires, donnés à voir par ailleurs, que la consigne les y invite. Cette hypothèse se valide quand on sait que la question de l'organisation technique des textes et de leur congruence n'est pas systématisée dans les interactions pédagogiques. Qui plus est, « le silence » des professeurs sur « les écarts normatifs » des productions s'inspirant d'un genre littéraire peut être tacitement lu comme l'expression d'un accord implicite à une culture partagée.

2. Compétences narratives et médiations textuelles

On s'en doute, la mémoire didactique a pu être déterminante dans les performances des élèves. Pour autant, nous considérons qu'elle se dynamise à travers les différents textes, qu'il s'agisse des textes référents des activités ou des textes injonctifs accompagnant les actions et leurs opérations, fixant les règles du contrat de production, etc. Il est évident que le discours didactique interviendra toujours pour assurer les régulations sans lesquelles l'apprentissage serait beaucoup trop aléatoire.

2.1. Conventions génériques et compositionnelles et compétences configurationnelles du récit

Nous postulons, à la suite d'autres chercheurs (Fayol, M, 1994), que l'apprentissage de la lecture-écriture des textes dépend de leur nature et en particulier de leur organisation. Ce qui revient à dire que plus la structure du texte référent des activités de lecture littéraire, qui sert de modèle d'écriture pour les élèves, est conventionnellement normée et culturellement partagée, plus son acquisition par le lecteur-producteur non expert en est facilitée. Les deux classes de 4^{ème} nous montrent que la volonté de s'inspirer des exemples rencontrés en classe, de reproduire les schémas qui se sont construits le long des actions peut se transformer en devoir de « faire comme » lorsque par exemple l'injonction implicite d'une consigne les y

invite. Cette volonté se manifeste par une organisation générique, compositionnelle, voire thématique du récit scolaire décalqué du modèle dont l'exploitation des « règles » génériques jusqu'à saturation des ressorts donne à « l'œuvre » de l'élève une forme caricaturale. A l'extrême, nous dirons que la conscience des critères d'évaluation des productions écrites fondés sur les normes des composantes séquentielles, configurationnelles et génériques non assimilés par certains explique les constructions maladroitement imitatives. Et nul ne saurait leur en tenir rigueur, car n'oublions pas que la seule chose qui importe à leurs yeux, c'est la sanction chiffrée du professeur. Alors faire ce que demande ce dernier, c'est faire et refaire à l'identique ce qu'ils ont vu dans le texte d'auteur. Mais si nous faisons l'impasse sur ces cas heureusement peu nombreux et qui se recensent dans les secondes productions des classes de 4^{ème}, les récits des élèves traduisent généralement une convergence du texte fictionnel et du texte scolaire « configurée » par un texte procédural.

En effet si nous revenons sur les textes proposés en support aux activités de lecture littéraire, nous constatons que ce sont, pour l'essentiel, des textes littéraires, offrant un modèle de structuration et de configuration séquentielle typique du récit, avec un effet de dominance (Adam, A., 2005) de la séquence narrative dans la plupart 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 établit une décomposition du texte fictionnel en phases de contextualisation de l'histoire, d'exposition des péripéties de l'action et 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. Il convient à ce sujet de reconnaître des variations en fonction des niveaux et des classes.

2.2. Organisation du récit et maturité narrative

En règle générale, les élèves de 4^{ème} proposent des textes avec une intrigue plus développée, une action structurée autour d'un nombre d'évènements relativement importants. Toutefois, cette tendance est plus marquée chez les élèves en 4L et c'est là où les résultats par rapport à la capacité d'organisation des étapes narratives et de structuration de l'action principale sont les plus importants. Quant aux élèves de 6^{ème}, ils sont plus portés vers le commentaire d'un évènement, voire une construction anecdotique. Encore que les productions des élèves en 6L à la deuxième composition sont significatives d'une nette évolution.

Ces différentes situations amènent deux lectures : d'abord que la problématique de la maturité narrative est une explication essentielle de ce qu'on trouve dans les textes fictionnels des élèves. Elle est à la base des différences de performance entre les productions des élèves en 4^{ème} et en 6^{ème}. Mais elle ne peut expliquer les différences dans les textes 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. Il en est ainsi de la totalité des textes de la seconde évaluation en 4C et 4L, plus caractéristiques du genre littéraire « récit fantastique » que du genre scolaire de la « rédaction ». Le souci du « faire comme » se ressent jusqu'au niveau de la distribution des composantes du récit en paragraphes pour marquer la maturité narrative effective de ces élèves de 4^{ème}. On remarque que contrairement aux productions dans les classes de 6^{ème} qui, quels que soient l'établissement et le sujet, se composent de trois paragraphes correspondant aux trois parties traditionnelles du genre « rédaction », les élèves en classe de 4^{ème} s'efforcent d'aménager une organisation plus en phase avec les caractéristiques séquentielle et générique du texte. Nous faisons remarquer que cet effort est plus perceptible dans les productions destinées à évaluer les enseignements sur le récit.

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 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 introductive du conte ou alors, ils aménagent une introduction artificielle pour satisfaire aux exigences protocolaires. S'agissant des élèves en classe de 4^{ème}, non seulement les productions référant à un récit fantastique, globalement affectées d'un titre, se soustraient au protocole introductif et conclusif, mais contrairement à ce qu'on a pu constater dans les copies des élèves de 6^{ème}, l'histoire racontée n'est pas forcément soumise à une chronologie immuable. La différence de pratiques d'un niveau à l'autre amène à 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 lesquels le contrat donne une orientation « littéraire ». 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.

3. Compétence narrative et médiations enseignantes

La particularité des interactions de classe est d'être non pas purement verbales mais oralographiques. Ce caractère est surdéterminé dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la production narrative dont le contrat didactique, alimenté par des textes-modèles, instruments du processus transpositionnel, est ouvertement orienté vers l'amélioration des écrits des élèves. L'enseignement en « grands groupes » contraint également cette interaction didactique en diminuant l'initiative des élèves et en donnant plus de place à la parole de l'enseignant et à l'écrit. De là, la multiplicité des discours qui structurent les interactions professeur/élèves.

3.1. La gestion des discours dans la classe : les fonctions de l'écrit

Le contexte pédagogique-didactique qui caractérise le champ de notre recherche se singularise par des actions fortement structurées par l'écrit des consignes de préparation des séances, les écrits oralisés des élèves. Ajoutons que ces actions se tracent à travers les écrits de l'enseignant. Ce sont des interactions qui tendent par ailleurs à dérouler le triptyque écrit/oral/écrit, pour sous-tendre l'articulation lecture/écriture. Ce qui signifie que de leur analyse, nous retenons l'interconnexion de quatre types de discours. Il s'agit, d'un bout à l'autre de la chaîne transactionnelle, d'abord du discours du récit caractéristique des genres

littéraires référés. Il est illustré par des textes-modèles et sert d'input au projet didactique en ce qu'il porte les savoirs génériques, séquentiels, thématiques et configurationnels que l'élève doit maîtriser pour développer ses compétences rédactionnelles. Suit le discours protonarratif (Halté,1989) caractéristique du genre scolaire. Représenté par les textes produits par les élèves, il est l'output « empruntant » au discours littéraire des textes-modèles ses caractéristiques, tendant même parfois à le concurrencer. Le tissage de ces deux discours est assuré par les consignes du professeur. On peut donc situer trois genres discursifs : les discours littéraires, procéduraux et scolaires.

Il se trouve que dans notre analyse du fonctionnement de la relation didactique autour de la lecture-écriture de textes fictionnels, les textes-référents et procéduraux ont un double statut, de textes médiatifs pour les élèves et d'outil de médiation pour l'enseignant. Il faut donc corréler les formes de la médiation enseignante à leurs effets pour mieux comprendre les conditions de développement des compétences narratives.

3.2. Quelques constantes de l'action enseignante au cours du jeu didactique

C'est la question de la centralité de l'action enseignante qui est posée ; à travers elle, la qualité de la relation didactique et des modalités de la co-action professeur/élève(s). En effet, nous estimons que les apprentissages s'organisent et s'opèrent dans des conditions de guidage et d'étayage didactiques engageant contractuellement professeurs et élèves sur la base d'attentes mutuelles et de significations partagées. Au nom de ce principe, nous faisons le choix d'étudier les dispositifs pédagogique-didactiques en nous intéressant principalement aux formes d'organisation des interactions, de distribution des places, rôles et responsabilités, et du statut des savoirs. L'analyse des séances dans les 4 classes ciblées nous a permis d'isoler des constantes, mais surtout de déterminer les variations des styles d'enseignement qui pourraient fonder une théorie de l'efficacité de l'action didactique.

Rapportée à l'échelle de la séance, l'analyse des dispositifs dévoile une organisation didactico-pédagogique schématiquement structurée par le texte, support et objet de la co-action, la spécificité des savoirs sous-jacents et les caractéristiques de l'activité. Une autre régularité se situe au niveau des modalités de réalisation des activités, qui se fait, rappelons-le, en grand-groupe. Elles sont globalement marquées par un rythme ternaire fait de phases de recueil des productions d'élèves, de leur évaluation et de l'institutionnalisation des significations co-construites, le plus souvent assortie d'une opération magistrale de synthèse.

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 à la lecture-interprétation, à l'étude générique ou à la réécriture-production, les trois principales activités qui alimentent les interactions. La dernière constante se lit dans la gestion de la topogenèse. Dans les séances que nous avons observées, l'enseignant a tendance à signer son statut interactionnel de façon très formelle à travers les gestes génériques de présentation de l'activité et des savoirs, d'étayage, d'ajustement et d'information, d'institutionnalisation. La prépondérance de la place interactionnelle de l'enseignant qui domine l'espace transactionnel doit être liée aux contraintes de la situation didactique. Au demeurant, il faut dire que de manière générale, elle est l'expression d'une pratique profondément ancrée dans la culture professionnelle des enseignants de français au Sénégal.

L'organisation didactico-pédagogique des interactions reste largement dominée par une structure schématique donnant une ascendance particulière aux plans d'actions de l'enseignant. On peut y percevoir l'influence des contraintes situationnelles déjà évoquées, quantitatives d'une part (le nombre d'élèves), mais qualitatives également. On peut aussi se demander si la situation de français langue seconde ne joue pas un rôle dans cette distribution particulière des manifestations langagières.

3.3. Médiation enseignante et variations

Toutefois, 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 (Sène, 2007, 2010). 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, l'observation des pratiques d'enseignement-apprentissage dans les différentes classes montre dans trois cas sur quatre, en 6C, 4C et 4L, une surreprésentation des unités didactiques contrôlées par l'enseignant. 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 pour le professeur en 6C, l'enseignant domine l'interaction en imposant ses fonctions institutionnelles. Ce style pédagogique semble être favorisé par la combinaison de

trois facteurs. En premier lieu, une posture symptomatique d'une survalorisation de la position de l'expert. Cette attitude est omniprésente chez l'enseignante en 6C et très fréquente chez le professeur en 4L. En second lieu, nous observons une propension des enseignants en 6C, 4L, et 4C (l'ordre est donné de manière décroissante) à centrer leurs enseignements sur des connaissances déclaratives. Enfin, le dernier phénomène a trait aux rapports des élèves aux textes et aux savoirs dont ils sont porteurs, aux activités de lecture et d'écriture. Ils sont caractérisés en 6C par une insécurité linguistique, herméneutique et cognitive les réduisant à une attitude passive. Cette situation est moins perceptible en 4C où, de toute façon, le professeur trouve le moyen d'obtenir la participation des élèves en travaillant le plus fréquemment avec les plus actifs. En 4L, par contre, il n'est pas rare que les élèves se positionnent dans les opérations pour en assurer « le pilotage », modifiant ainsi les rapports de pouvoir. Seul le fonctionnement de la relation en 6L présente des situations où les unités émergentes et les tâches mettant en scène les élèves sont privilégiées. Ils sont systématiquement impliqués dans des opérations de repérage, d'analyse, de critérisation, de réécriture. Il se construit dans cette classe une démarche centrée sur des connaissances déclaratives certes, mais aussi et surtout sur un savoir-faire pragmatique (comment fonctionne une séquence dans un récit) et procédural (quand l'insérer et comment).

Nos premières conclusions sont validées par une analyse microgénétique dans laquelle nous comparons les gestes spécifiques au traitement des textes en croisant les résultats avec ceux des situations précédentes. 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), systématiquement associés aux activités de lecture-interprétation et d'études génériques, constituent la charpente de l'action en 6C, 4C et 4L. Ce faisant, l'abord du texte littéraire reste assujéti au processus d'acculturation qui représente, pour l'institution scolaire et sociale sénégalaise, la fonction première du littéraire dans l'école sénégalaise.

Quant aux gestes « repérer » (le schéma quinaire, des séquences descriptives, dialogales et explicatives, les temps verbaux, les 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 genre 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. Fortement récurrentes en 6L et moyennement en 4C, ces opérations, que nous considérons comme caractéristiques d'un processus d'imitation de modèle sont plutôt rares en 6C et 4L.

La dernière catégorie est constituée des opérations de repérage de « vides textuels », d'ellipses séquentielles ou de séquences annotées immédiatement suivi d'opérations d'insertion ou de développement. Elles accompagnent quasi systématiquement celles classées dans la seconde catégorie en 6L, alors qu'elles ne connaissent que deux occurrences en 4C, et sont totalement inexistantes en 6C et 4L. L'opération de composition et de structuration d'un projet narratif complète cette catégorie. Elle fait l'objet de trois exécutions en 6L 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. Absente en 6C, cette opération n'apparaît qu'une fois en 4C et 4L et s'inscrit dans l'objectif spécifique d'enseignement-apprentissage de la séquence qui, selon les professeurs, visait à amener les élèves à produire un récit fantastique. On présume, à travers cette catégorie d'opération, un projet d'autonomisation rédactionnelle

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. En 4C et 4L, la centration équivalente concerne le traitement du récit fantastique auquel sont toutes entières dédiées les quatre dernières séances par ailleurs les plus longues. Il est remarquable de noter les performances particulièrement élevées des élèves par rapport aux sous-compétences de planification de l'intrigue. Dans notre analyse des productions écrites, nous appelons cette dimension la compétence de structuration externe de la séquence narrative encadrante. Par ailleurs, nous ne pouvons pas manquer de signaler l'effet produit sur les productions des élèves des deux classes 4^{ème}, lors de la deuxième composition, par un travail en classe spécifiquement orienté vers la maîtrise des caractéristiques du fantastique. Cependant, la compétence de structuration interne de cette séquence narrative encadrante, connaît bien moins de réussite. 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. Globalement, ces questions ont été très peu étudiées dans les interactions de classe et les meilleurs résultats se lisent dans les productions des élèves en 6L et 4L où l'on note entre une à deux occurrences. 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) même s'il faut noter des progressions d'une production à l'autre. Il demeure que le contraste est assez frappant entre les résultats enregistrés en 6C et en 6L d'une production à l'autre. Avec un taux de progression de 7% pour la sous-compétences d'insertion et de structuration de séquences descriptives et de 15% pour les insertions dialogales, on peut penser que les productions en 6C traduisent une faible acquisition desdites compétences. De la même manière, il serait possible d'interpréter l'écart remarquable entre les deux compositions en 6L, de 54, 28% et 80% pour les deux sous-compétences respectives, comme l'indice de la réussite d'un travail systématique d'enseignement-apprentissage des modalités d'insertion des séquences encadrées.

Conclusion

La mise en regard de la co-action professeur / élèves et des performances narratives montre qu'en Fls comme en Flm, 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 » - ce qu'illustre 6C - ; 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. Pour certains élèves, elles ressemblent plus d'ailleurs 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, en particulier dans les établissements les moins bien dotés. L'amélioration de la méthodologie d'enseignement de l'écrit y passe donc par une conjonction réfléchie des innovations caractéristiques tant du Fle que du Flm.

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.
- Fayol, M., (1994), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Halté, J.-F., (1989), « Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », dans M., Charolles, C., Masseron, J.-F., Halté, , A., Petitjean (1989), *Pour une didactique de l'écriture*, coll. « Didactique des Textes », Pratiques / Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp : 9-47.
- Plane, S., (1994), *Didactique et Pratique d'écriture. Ecrire au collège*, Paris, Nathan.
- Weinrich, H., (1973), *Le temps. Le récit et le commentaire*, Paris, Seuil.
- 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.
- Sène, M., (2009), « Interactions de classe, lecture littéraire et production de textes fictionnels au collège », dans *Où va la didactique comparée ? Didactique des disciplines et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, 1^{er} colloque international de l'ARCD.
- Sène, M., (2010), *Le développement de compétences narratives chez des élèves de collège au Sénégal. Etude du rôle des médiations enseignante et textuelle au cours d'activités de lecture-écriture de récits de fiction*, Thèse de doctorat.