

LES CONDITIONS DE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES NARRATIVES CHEZ DES ELEVES SENEGALAIS : UNE ANALYSE PLURIELLE DES MEDIATIONS EDUCATIVES.

Mbaye SENE
Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
mbeysane@yahoo.fr

Résumé

Nous nous inscrivons dans le sillage des recherches sur les processus d'acquisition et de développement de compétences de lecture et d'écriture faisant l'hypothèse qu'ils s'opèrent par le contact et l'exposition continue du jeune lecteur à des textes et genres discursifs normés. Toutefois, nous estimons que cette conclusion a besoin aujourd'hui d'être précisée en convoquant l'effet de la double médiation enseignante et textuelle à travers le prisme l'agir enseignant. En effet, nous soutenons que le rôle du texte est étroitement lié à la qualité du dispositif pédagogique qui est du ressort de l'enseignant et de son efficacité à créer des conditions d'apprentissage pour les élèves. Notre objectif est donc de contribuer à la construction d'instruments (un cadre théorique et méthodologique) pour une analyse plurielle de l'action didactique conjointe, ceci en vue d'une meilleure compréhension du fonctionnement du couple enseignement-apprentissage. Le récit de fiction constitue à ce sujet un exemple intéressant par ses caractéristiques et sa place dans les activités de lecture et d'écriture.

Mots-clés: Action didactique conjointe, activités de lecture-écriture, analyse plurielle, compétence, médiations éducatives, récit de fiction.

Abstract

We join the researches about the processes of acquisition and development of skills on reading and writing that assuming they take place by contact and continuous exposure of the pupils to normed texts and discourse type. However, we consider that this conclusion needs today to be specified by summoning the effect of the textual and human mediation through the prism to act teaching. Indeed, we argue that the role of the text is strictly connected to the quality of the educational device which is the competence of the teacher and its effectiveness

in creating learning conditions for students. Our objective is to contribute to the construction of instruments (a theoretical and methodological framework) for a plural analysis of the couple teaching and learning functioning. The narrative fiction give an interesting example because its characteristics and its place in reading et writing activities.

Keywords: Competence, educational mediation, joint didactic action, educational mediations, narrative of fiction, plural analysis, reading and writing activities.

INTRODUCTION

Vue dans sa dimension strictement pédagogique et didactique, la médiation renvoie à des conditions d'apprentissage s'opérationnalisant à travers des activités scolaires, avec la mobilisation d'outils pour favoriser le travail cognitif susceptible d'engendrer l'évolution conceptuel des apprenants, c'est-à-dire leur passage d'un état ou niveau de connaissance à un autre. Cependant, cette perception demande à être corrigée lorsque la question est envisagée en rapport avec le développement de compétences narratives dans un contexte fortement marqué par les tensions d'une culture éducative à la fois scolaire et extra-scolaire. C'est pourquoi nous proposons d'analyser les conditions de développement de compétences narratives chez des élèves sénégalais en tenant compte de deux paramètres : les médiations didactiques et celles de la culture éducative non scolaire. Les deux systèmes participent des « processus d'appropriation des expériences accumulées par la société au cours de l'histoire » (Schneuwly et Dolz, 1997, p : 27). La différence c'est que dans le premier cas, l'acquisition se fait sous la conduite d'un expert. Il n'empêche que l'efficacité de l'action didactique conjointe qui se déploie dans les situations de classe dépend pour beaucoup de la disponibilité, chez l'apprenant, de connaissances premières qui, en matière de compétences narratives, peuvent être issues de son environnement socioculturel. Le but de cette étude est donc de poser les fondements théoriques et méthodologiques d'une analyse des pratiques de classe en mettant l'accent sur les formes et outils de la médiation éducative. Nous illustrons notre propos en nous intéressant particulièrement à l'enseignement-apprentissage du récit.

I. SAVOIRS SCOLAIRES ET CONNAISSANCES PREMIERES : LA PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU RECIT DE FICTION DANS LES COLLEGES AU SENEGAL.

Le récit de fiction occupe une place prépondérante dans les programmes d'enseignement du français, dans les interventions didactiques extérieures à la classe proposant des méthodes et techniques pour améliorer les compétences lectorales et rédactionnelles des élèves (manuels scolaires, guides pédagogiques conçus par des conseillers pédagogiques), enfin dans les activités scolaires programmées par les enseignants. Mais le récit est aussi 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 est donc précédé et pourrait être facilité par leurs connaissances préalables en la matière. C'est dire que si l'élève, engagé dans une institution, doit manifester à travers la conformité de sa production à un ensemble de règles préétablies, son appartenance à une communauté de savoirs qui fournit les codes à partir desquelles sera jugée sa production, il ne faudrait pas perdre de vue l'environnement socioculturel au sein duquel il évolue et qui le met en interaction avec d'autres outils médiatifs. Or, c'est là où interviennent des phénomènes jusque là peu étudiés dans les recherches en didactique de l'écrit : les rapports entre la culture éducative des élèves, leur expérience scolaire, voire leur maturité didactique et le développement de leurs compétences rédactionnelles.

1-1 La compétence narrative ou l'agrégation d'un apprentissage naturel et d'un savoir-faire scolaire

Parlant de leurs rapports au récit, il serait intéressant de savoir d'où vient ce déjà là qui s'impose aux médiations didactiques en tant qu'une des conditions de possibilité de l'apprentissage. Cette question conduit naturellement à chercher à mieux situer les connaissances narratives extrascolaires, même si on doit prendre en compte la manière dont elles s'agrègent aux connaissances scolaires. En effet, nous ne saurions occulter le fait que les élèves dont nous analysons les conditions de développement de compétences narratives, suite à un enseignement-apprentissage systématique des savoirs narratifs (Sène, 2010), abordent le récit en ayant déjà acquis une compétence en la matière. C'est celle héritée d'un environnement culturel encore traversé par une littérature orale faite de contes, de légendes, de mythes, de récits en tout genre. Ce sont en plus les effets que peut produire le spectacle quotidien de récits filmiques avec la prolifération de séries télévisées qui tiennent leur efficacité de la construction extrêmement canonique des histoires. Nous posons ici les particularités (savoir et savoir-faire) engendrées par le contexte et qui nous fondent à parler d'une culture éducative et didactique à l'intersection entre le commun et le singulier, le générique et le spécifique.

La question sur l'origine du déjà là cognitif et procédural (connaissances déclaratives sur les savoirs narratifs et procédurales sur la construction du récit en général, du récit de fiction scolaire en particulier) nous amène ensuite à faire attention à l'histoire didactique des élèves, en matière de lecture littéraire et de production écrite de textes fictionnels. Deux

années avant leur admission en 6^{ème}, les jeunes élèves sénégalais sont soumis à l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite où les activités sont presque totalement centrées sur les récits de fiction. Ce programme est maintenu et renforcé durant les trois premières années de collège. Ce qui revient à dire qu'il s'agit d'un public plus ou moins habitué à la lecture de récits littéraires aux conventions génériques et compositionnelles bien établies, et à la rédaction de textes narratifs, plus ou moins fictionnels, régulés par des conventions scolaires.

1-2 Mémoire didactique et savoir-faire scolaire : les processus de structuration de la compétence narrative

Toutefois, nous défendons l'idée que la compréhension des règles du jeu n'est pas donnée. Par définition, le système didactique repose sur l'explicite et l'implicite, le dit, le différé et le caché. La conscience de ce fonctionnement relève d'une interaction continue avec le système. Nous pouvons penser que c'est la récurrence des situations d'enseignement-apprentissage qui crée à terme ce que nous appelons une expérience scolaire, un processus de maturation didactique. Autrement dit, c'est à force de décoder les discours didactiques que l'élève affine ses rapports au système en prêtant attention à ses implicites. Nous pensons que la maturité didactique s'élabore progressivement selon des schèmes d'actions et des modèles opératoires très complexes. Le plus simple serait d'affirmer de manière très provisoire, qu'en phase d'initiation, par exemple en classe de 6^{ème}, l'élève a tendance à mettre un soin particulier à conformer ses écrits aux attentes de l'institution. Le contrat intériorisé est un contrat de normalité formelle correspondant aux injonctions explicites autour desquelles s'organise le contrat de production et qui fixe, de manière conventionnelle, les règles du jeu. A ce stade de l'apprentissage, on peut dire que l'organisation du texte découle d'une lecture de ces conventions au premier degré. Cependant, au fil du temps passé à lire et à produire, à s'ajuster aux régulations de l'enseignant, il apprend à interpréter plus finement les attentes, les injonctions implicites, et donc à privilégier ce volet dans ses productions. Il se fait alors de plus en plus élève-écrivain et de moins en moins élève-scripteur. Entre ses premières productions au collège et celles qu'il « publie » plus tard, il se produit ce qu'on pourrait considérer comme une déscolarisation de ses écrits. Peut-être pouvons-nous tenter une amorce de réponse à la question sur le temps de maturation du processus en indiquant que rien ne

permet de le quantifier, mais qu'en revanche les dispositifs didactiques et les situations d'écriture dans lesquelles on place l'élève peuvent le précipiter ou le ralentir.

Il est clair que nous étudions les compétences narratives comme une somme de manifestations cognitives résultant de la mise en œuvre de stratégies et de procédures pouvant être acquises en dehors de l'école, mais dont la structuration et le développement sont facilités par un dispositif pédagogique (Montadon, 2002) faisant effectivement fonctionner le couple enseignement / apprentissage.

II. UNE DEMARCHE ET DES OUTILS POUR ANALYSER LES EFFETS DES MEDIATIONS EDUCATIVES SUR LES COMPETENCES NARRATIVES DES ELEVES

Notre analyse de la médiation s'inscrit dans une perspective socioculturelle et historique largement inspirée des théories de Vygostky (1934/1985).

2-1 Le cadre théorique

Deux points nous rapprochent de cet auteur. Nous pensons en premier lieu à la question des outils ou instruments psychologiques que sont certes les mots, les signes, le langage, mais aussi tous les autres moyens instruits pour modifier les rapports aux objets de savoir, au monde et permettre ainsi le développement cognitif (Wertsch, 1985 ; Moro et Schneuwly, 1997 ; Rabardel, 1997 ; Clot, 1999-2002). Dans une relation didactique, ces instruments, « produits de l'activité humaine intentionnellement constitués comme objets matériels et symboliques finalisés », se caractérisent, à la fois à travers leurs « propriétés matérielles mais aussi cognitives et sémiotiques », leurs statuts de « moyen de l'action et plus largement de l'activité » (Rabardel, 1997, p : 35), et leurs fonctions de capitalisation de l'expérience et des connaissances cristallisées. Voilà pourquoi, tout en considérant la médiation comme une forme d'interposition entre une personne et un objet qu'elle cherche à comprendre, à connaître, voire à s'approprier (Vanhule, 2003), nous estimons devoir contextualiser cette acception. Appliquée au champ de l'école, et pour ce qui nous concerne, à la didactique d'écrits de fiction, la médiation recouvre des dimensions sociales et symboliques

étroitement liées. Dès lors, quand nous parlons de médiation, c'est pour désigner tous ceux et tout ce qui s'interposent entre l'apprenant et les objets de savoir, « et qui remplissent une fonction de structuration et de facilitation dans la construction des apprentissages » (Montadon, 2002). Cela signifie aussi que dans notre approche, la médiation se conçoit à l'intérieur d'un système didactique institutionnel tendant à permettre le passage d'un ou de plusieurs apprenants d'un premier niveau de connaissance par rapport aux savoirs et pratiques du récit, à un niveau plus élevé.

Cette notion de passage ou d'évolution, sous-tendue par l'idée d'une transformation cognitive constitue le second point qui nous lie à Vygostky. Elle suppose qu'à la base, il y a une distance entre ce que savent les apprenants à un moment D (comme début) de leur apprentissage et ce qu'ils devraient savoir au moment A (comme arrivée). Le parcours de la distance, qui ne peut être effectué que par l'apprenant, est organisé dans une relation d'interactions avec les dits objets de savoir et avec un enseignant dont la responsabilité est d'en créer les conditions (Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Voilà pourquoi la médiation est étudiée dans ce contexte sous l'effet conjoint de l'action humaine, du rôle des objets de savoir qui justifient cette action et des dispositifs, démarches, procédés ou technique qui la rendent possible. On pourrait la définir provisoirement comme l'action conjuguée d'un agent, d'un outil et d'un dispositif tiers tendant à réduire les distances, les tensions entre deux ou plusieurs instances (Coste 2009).

Il se trouve que les médiations symboliques comprenant à la fois la langue, les textes, les activités scolaires de lecture et d'écriture demandent, pour opérer efficacement, un niveau de compétences que les élèves n'ont pas dans leur grande majorité, ce qui limite très fortement leur capacité d'action et de collaboration à la co-construction des savoirs. En outre, on peut s'attendre à ce que les contextes institutionnels et le format pédagogique des interactions en classe contraignent particulièrement les dispositifs pédagogique-didactiques de conduite des activités. On comprend que face à la multiplicité des phénomènes à observer, nous ayons choisi, pour des besoins purement méthodologiques, de nous limiter à l'analyse des rapports entre les médiations enseignantes et celles de deux instruments artéfactuels : le texte-référent ou texte littéraire sur lequel portent les inter-actions professeurs/élèves et les textes de consignes ou textes d'incitation à l'action censés accompagner et fluidifier ces inter-actions.

2-2 Les présupposés et démarches d'analyse

Nous partons du fait que le récit repose sur une organisation à la fois conventionnelle et récurrente dont le traitement est facilité par la disponibilité chez les élèves de connaissances préalables. Plusieurs études (Fayol, 1994 ; Fayol, M. et Gaona'ch, D., 2003 ; Adam, 2005 ; Canvat, 1999 ; Reuter, 1996) expliquent la manière dont s'opère le développement parallèle des compétences de lecture et d'écriture par l'exposition continue du jeune lecteur-scripteur à des textes et genres discursifs normés. Suivant cette hypothèse, on peut penser que la mise en contact des apprenants avec des extraits de récits littéraires présentés et/ou perçus comme des modèles d'écriture et dont la connaissance des mécanismes conventionnels constitue l'objet de l'action didactique, génère le développement de compétences narratives. En l'occurrence, le récit de fiction se compose de deux aspects au moins. Il est marqué d'une part par la référence à une histoire ce qui fait qu'il se caractérise par une suite d'événements (des faits et des dits), d'actions et d'états, de circonstances et de situations organisées dans un ordre concourant le plus souvent à un dénouement. D'autre part, il implique une énonciation, c'est-à-dire une instance représentée par le narrateur et qui a vocation à raconter l'histoire, à rendre compte des événements et des actions, des états et des circonstances à partir d'une posture appelée point de vue.

Ainsi, les termes de récit et de fiction convoquent deux niveaux d'appréhension du texte ainsi référencié (Todorov, 1971). Est considéré comme un récit, premièrement le texte dont la construction se fonde sur « une série d'assertions traitant d'une séquence d'évènements liés causalement et qui concerne des êtres humains (ou des êtres semblables à eux) » (Cohn, 2001, p : 28). C'est dire que dans notre acception, le récit s'apprécie par rapport à une histoire, une intrigue, ce qui implique des actions avec leurs logiques et des personnages avec leur syntaxe et leur sémantique. Cependant, si on le considère dans ses rapports avec la fiction, on est conduit à le caractériser autrement. En effet, dans son sens le plus courant de la critique littéraire, la notion de fiction renvoie à un récit inventé, il désigne un « texte littéraire non référentiel et narratif » (Todorov, p.12), d'où son association au roman et à la nouvelle. Suivant cette acception, où la fiction est définie antinomiquement à la réalité et synonymiquement à l'imaginaire, le récit apparaît deuxièmement comme un discours qui

enjambe le principe de vériconditionnalité inhérent à son usage dans le discours ordinaire. D'ailleurs, pour discriminer les deux modalités, on emploie le terme de fictif pour le récit qui relève des choses de la vie et de fictionnel pour le discours littéraire ou le discours scolaire assimilé. Conséquemment, le récit de fiction s'appréhende comme une modalité énonciative générique (Schaeffer, 1989) avec des composantes caractéristiques.

Ces deux acceptions nous mettent face à la vieille division fond / forme. Ce que ne manque pas de rappeler Ricœur qui considère que le récit présente « une combinaison entre deux procès fondamentaux : articulation et intégration, forme et sens » (1984, p 63). La difficulté c'est que dans le cas du récit de fiction, cette répartition revient à une distinction entre la fiction ou l'intrigue perçue « comme unité dynamique » et le récit ou la mise en intrigue que l'auteur décrit « comme une opération structurante » (p : 77). Dès lors, un récit de fiction est une combinaison-intégration d'une narration modale et d'une narration thématique, un agrégat de segments d'actions, de situations, d'états et de contextes configurés de manière à produire du sens. L'intérêt de cette perception, c'est d'une part, de mettre à jour l'idée d'une trame narrative qui fait office d'ossature autour de laquelle s'organise tout le reste et qui peut obéir à une structure canonique relativement stable. Elle est alors portée par deux principes généraux (une succession d'évènements et une unité thématique), et par trois variantes complémentaires schématiques (une transformation d'état, un procès, une évaluation finale) (Bouchard, 1989). Cette structure de base représente à notre avis la composante principale du récit de fiction. Nous l'appelons séquence narrative. A un autre niveau, notre perception nous amène à dire que la contextualisation et la symbolisation que permet le discours descriptif, la dramatisation qui s'exprime par les insertions dialogales, le besoin de rationalisation et de mise en cohérence qui pousse à des interventions explicatives dans la trame narrative, jouent un rôle essentiel en tant que techniques de fictionnalisation. Nous considérons que ces « langages » connexes, subordonnés au narratif et qui fondent la multigénéricité discursive du récit de fiction en constituent la deuxième colonne. Ce sont les séquences descriptives, dialogales et explicatives.

Enfin, on ne peut réduire le récit de fiction à un discours unigénérique, on ne peut non plus le comprendre comme une simple structure compositionnelle, un simple enchevêtrement de séquences. La construction consécutive des actions suppose, pour aboutir à une intrigue, une forme de liaison fut-elle primaire. Et la rencontre du discours narratif qui porte cette intrigue avec d'autres discours se traduit par une exigence de configuration. Les procédés qui veulent que le récit de fiction articule les plans de la consécution aux plans de la configuration des

discours représentent la textualisation. Ils en constituent la troisième colonne. Au bout du compte, nous décomposons le récit de fiction en deux macros variables : la composition séquentielle et la structure configurationnelle.

En disant que lorsqu'ils arrivent au collège, les élèves ont acquis certaines compétences aussi bien en lecture qu'en production écrite de récits de fiction nous ne pensons pas à la planification et à la construction progressive de l'intrigue, à la variation du discours par l'insertion et la configuration de séquences descriptives et dialogales, aux divers procédés de prise en charge du lecteur. Du moment où ces capacités entrent dans la définition de la compétence narrative, qu'elles sont attendues et évaluées, qu'elles peuvent représenter des difficultés, nous estimons qu'elles constituent des objets de savoirs enseignables et doivent figurer dans la chaîne transpositive des savoirs narratifs. Voilà pourquoi nous les étudions dans notre recherche comme les savoirs narratifs médiatisés par les outils textuels introduits dans les interactions didactiques, les connaissances à construire dans la co-action entre l'enseignant et les élèves, les indicateurs de performance dans l'analyse des compétences narratives des élèves à travers leurs productions écrites.

III - ACTIONS DIDACTIQUES, CULTURE EDUCATIVE ET PERFORMANCES NARRATIVES : ELEMENTS D'UNE ANALYSE PLURIELLE DES EFFETS DE L'ACTION DIDACTIQUE CONJOINTE

Le jugement de compétence des élèves peut se faire de deux manières différentes. Lorsqu'on considère le texte fictionnel par rapport à son organisation de surface, c'est-à-dire par rapport à la mise en intrigue, on peut parler de l'existence d'une compétence matricielle dont l'explication conduit à évoquer l'action didactique immédiate, mais aussi la mémoire à long terme des élèves en associant les savoirs scolaires et les connaissances extra-scolaires. Cependant, la compétence narrative sera considérée comme véritablement élaborée lorsque l'élève réussit à enrichir son récit par des insertions descriptives et dialogales.

3-1 Une compétence narrative matricielle

Cette compétence se mesure à travers les opérations de contextualisation du récit et de structuration de l'action.

Il faut savoir que la contextualisation correspond au premier moment du récit pendant lequel l'élève-auteur opère une intrusion narrative et/ou descriptive, explicative à valeur de précision du contexte, d'information et de préparation du lecteur, d'orientation de la réception. Nous la qualifions d'unité microscopique de prise en charge du lecteur. Le principal enseignement qu'on peut retenir des techniques généralement employées par les élèves est lié au niveau de complexification atteint dans l'élaboration de la contextualisation. Les autres indicateurs sont dans les types et formes de séquences employées. Il s'agira d'une séquence narrative structurée autour de la situation initiale et de la perturbation, d'une séquence explicative plus ou moins complexe dans laquelle l'élève présente la situation dans un mode expositif. Mais de tout cela, la combinaison séquentielle reste la technique la plus élaborée. A l'unité narrative d'ouverture du récit correspondant le plus souvent à la reprise-reformulation de la consigne, s'ajoutent des insertions explicatives et/ou descriptives, voire dialogales, visant à déterminer, dans un souci de précision et d'assistance au lecteur, la situation, le cadre spatio-temporel de son déroulement, la distribution actancielle assortie des affectations différentielles et caractérielles.

Toutefois, si le besoin de s'expliquer pour mieux se faire comprendre transparait avec la même acquiescence, il ne s'exprime pas de la même manière. De façon générale, les élèves de 6^{ème} ont plus de peine à entrer dans la peau du narrateur dès lors que celui-ci a déjà engagé son récit. Ce qui est posé ici, par delà leur habitude ou non à produire ce type de texte, c'est leur aptitude à poursuivre et à achever une histoire, en somme, à assumer la posture que requiert un exercice aussi contraignant que l'écriture d'invention. La situation est différente dans des productions d'élèves de 4^{ème} où se manifeste un plus grand effort d'affranchissement et de prise en charge de la consigne. L'entrée dans le contrat se fait alors dans un esprit d'acceptation des conventions génériques du récit visé (un conte, une nouvelle etc.). A l'arrivée, la construction des textes fictionnels se caractérise, si ce n'est par une démarcation vis à vis du genre scolaire, au moins par l'adaptation de celui-ci aux techniques du genre littéraire.

Ces différences de performance d'un niveau à l'autre amènent à interroger les pratiques de classe, notamment l'impact de la double médiation textuelle et enseignante. En effet, plus l'élève est exposé, dans le temps, à des textes prototypiques ou même typiques et à un enseignement systématique des caractéristiques narratives canoniques, plus il affine sa maturité narrative en démontrant à travers ses écrits une intelligence nouvelle et plus subtile

du fonctionnement à la fois explicite et implicite du système contractuel. Cette double conscience se traduit alors par une production plus ou moins libérée des servitudes du protocole institutionnel scolaire, et une plus grande audace en ce sens qu'il joue le jeu en cherchant à assumer son statut d'auteur-élève à partir de tentatives de constructions relativement proches du modèle littéraire.

L'opération de planification et de structuration de l'action représente un autre critère de visibilité des événements et de lisibilité du texte. Rappelons à ce sujet l'une des conditions que soulève Adam relativement à la textualisation, c'est-à-dire aux principes de cohérence, de cohésion, de thématisation et de mise en récit. Selon l'auteur, pour qu'on puisse parler de cohérence d'un récit du point de vue de la succession des actes, « il faut que les faits dénotés par les propositions narratives soient liés ». Il précise qu'il faut « qu'apparaissent des rapports de conditions-conséquences » (1985, p : 40). Ajoutons une chronologie et des connecteurs. Ces principes nous semblent essentiels pour compléter les instruments d'évaluation des compétences narratives des élèves. Toutefois, la question reste posée quant à l'origine des difficultés à organiser les événements sur des bases logiques, à assurer leur connexité dans la perspective d'une véritable intrigue par l'emploi approprié d'instruments linguistiques en nombre, en qualité et en variété. En l'occurrence, les outils de mise en cohérence les plus usités ne dépassent guère quatre expressions « un jour, ensuite, après, puis ».

On pourrait chercher d'abord du côté du travail didactique en amont, de la place et des modes de traitement de ces détails techniques dans les centrations de l'enseignant. Mais nous savons que la médiation culturelle peut avoir joué un rôle influent dans la manière d'exposer les événements et de conduire l'intrigue. En effet, la tradition narrative extra-scolaire héritée de la culture et des récits populaires a la particularité d'offrir des modèles de récits à trame simplifiée, focalisée sur quelques événements marquant, autrement dit, des récits « à faible degré de narrativisation » (Adam, 2005, p : 152). L'enjeu principal de ces récits, c'est de faciliter la mise en mémoire et de provoquer la réflexion sur des situations, des phénomènes, des destins particuliers. Jusqu'à quel degré ces modèles ont résisté au phénomène de déstabilisation propre à la situation d'enseignement-apprentissage ? Tout porte à croire que moins ils ont un vécu didactique, plus ils ont tendance à « reproduire » le modèle le plus proche des habitudes culturelles. Leurs récits sont alors marqués par une simple succession d'actions ou d'événements.

3-2 Une compétence élaborée : les techniques d'enrichissement du récit

Enfin, les opérations d'insertion de séquences descriptives et dialogales qui participent d'un niveau de performance assez élevé nous paraissent assez indiquées pour juger valablement du degré de maîtrise de la compétence narrative. Peut-être ceci explique-t-il qu'elles soient moins réussies. Pour autant, lorsque l'élève introduit une séquence descriptive par exemple, nous pouvons remarquer que le schéma de base est globalement assimilé.

situation ↔ objet ↔ prétexte ↔ pause ↔ représentation ↔ retour à la situation.

Aussi, sommes-nous tenté de dire que l'organisation des séquences descriptives est symptomatique d'un souci de cohérence. Malheureusement, peut nombreux sont les élèves qui s'essaient à des paragraphes descriptifs ou dialogaux complets. Par ailleurs, le travail de construction et d'insertion de séquences encadrées apparaît très souvent comme l'expression d'une volonté d'appliquer des conventions apprises dans le cours, quoique mal assimilées parfois. En analysant la configuration de ces séquences par rapport à la lisibilité du texte et accessoirement, aux tentatives de séduction du lecteur, nous observons qu'elle est principalement portée par le lexique spatial de transition (« à gauche », « à droite », « en haut » , « en bas » »). Ce schéma, associé à la faible variété des transitions temporelles caractéristique de l'organisation de l'action, induit ce que nous appelons une organisation textuelle de base. Elle est bâtie, au plan de l'intrigue, sur la succession chronologique des évènements, et au plan de la mise en texte des composantes séquentielles descriptives et dialogales, exclusivement sur le mode du vu et du dit. Ce schéma de base nous fait dire que les productions des élèves sont génériquement significatives de ce que Weinrich appelle les transitions syntaxiques homogènes.

Certes, ces moyens de transitions, du fait de leur puissante fonction de textualisation, peuvent être retenus comme des indicateurs de l'organisation textuelle de base, de mesure des degrés de maîtrise des compétences matricielles et de discrimination des niveaux des élèves homogène. La règle, comme le soutient Weinrich, c'est de considérer qu'à un maximum de transition homogène, correspond un maximum de textualité. Mais l'auteur fait remarquer que même si cette technique est efficace pour la constitution du texte comme tel, elle a la faiblesse d'impliquer des textes d'une grande pauvreté informationnelle. De là, la thèse selon laquelle,

plus « la textualité d'un texte s'affirme, moins il livre d'informations, et vice versa. » p : 205. On peut craindre par conséquent que plus les exigences de construction du récit sont techniquement élevées, moins les productions des élèves sont convaincantes.

CONCLUSION

A l'évidence, le savoir écrire et en particulier le savoir raconter suppose un ensemble de dispositions et de capacités dont certaines peuvent s'enseigner et s'apprendre à l'école moyennant une ingénierie pédagogique et didactique adaptée. Cette conclusion ne remet pas en cause la coexistence de sources de médiation différentes: la médiation didactique et la médiation culturelle. Elle invite plutôt à prendre compte ces deux formes de la médiation éducative. Une analyse des modalités de la co-action dans la classe consciente des processus de développement de compétences narratives chez les élèves s'orientera vers une approche intégrative.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Collin.

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

Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris : Nathan.

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.

Bouchard, R. (1989). « La lecture comme interaction contrainte » dans M. Dabène (dir.). *Regards sur la lecture: textes et images*. Ellug : Grenoble III, pp. 27-56.

Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck / Duculot.

Cohn, D. (2001). *Le propre de la fiction*, Paris : Seuil.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 14 - Décembre 2010

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Clot, Y. (1999-2002). « De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine », dans Y. Clot, (dir), *Avec Vygotski. Suivi d'une note de Léontiev sur un séminaire de Vygotski*. Paris : La Dispute, pp : 191-211.

Coste, D. (2009). « Médiation et altérité », dans *Lidil* n° 39, pp : 163-170.

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

Fayol, M. et Gaona'ch, D. (2003). « La compréhension : vers une approche de psychologie cognitive ». Dans Gaona'ch, D. et Fayol, M. (coord). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette Education.

Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

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

Moro, C. et Schneuwly, B. (1997). « L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique ». Dans C. Moro et al (dir) (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang, pp : 1-17.

Rabardel, P. (1997). « Activité avec instrument et dynamique cognitive du sujet ». Dans C. Moro et al. (dir) (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berne : Peter Lang, pp : 35-49.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, coll. « Didactique du Français ».

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit, Tome II : La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.

Schaeffer, J.M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire*. Paris : Seuil.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, pp : 27-40.

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. Universités Lumière Lyon 2 et Cheikh Anta Diop de Dakar.

Todorov, T. (1971). *Poétique de la prose*. Paris : Seuil.

Vanhule, S. (2003). « En guise de prologue : la jeune fille et La Peste ». Dans *Interactions et médiations en classe de littérature. Enjeux*, n° 58, Décembre 2003, pp : 5-12.

Vygostky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor, Terrins/Edition Sociales.
Weinrich, H. (1973). *Le temps. Le récit et le commentaire*. Paris : Seuil.

Wertsch, J.V., (1985). « La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine ». Dans J.P. Bronckart, et al. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchatel-Paris : Delachaux & Niestlé, coll « Textes de Base et psychologie », pp : 140-167.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.