Université Lumière Lyon 2
École doctorale : Sciences de l'éducation, Psychologie, Information, Communication
Équipe de recherche :Interaction, corpus, apprentissage, représentations

Le développement de compétences narratives chez des élèves de collège au Sénégal.

Étude du rôle des médiations enseignante et textuelle au cours d'activités de lecture-écriture de récits de fiction.

Par Mbaye SENE

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
Sous la direction de Robert BOUCHARD et Hamidou Nacuzon SALL
Présentée et soutenue publiquement le 7 juillet 2010

Membres du Jury Robert BOUCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2 Claudine GARCIA-DEBANC, Professeur des universités, IUFM TOULOUSE Andrée THIBERGIEN, Directeur de recherche émérite, C.N.R.S. Hamidou Nacuzon SALL, Maître de conférences, Université Cheikh Anta Diop Moussa DAFF, Professeur d'université, Université Cheikh Anta Diop Elisabeth NONNON, Professeur des universités, Université d'Artois

Table des matières

Contrat de diffusion . . 5

[Épigraphe] . . 6

[Dédicace] . . 7

Remerciements . . 8

Introduction . . 9

Première Partie : L'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite au collège : le cas du récit de fiction. . . 15

Chapitre I : Le contexte de la recherche . . 15

1. L'environnement social et linguistique . . 16

2. Le contexte institutionnel . . 22

3. Le contexte pédagogico-professionnel . . 30

Synthèse sur le contexte de la recherche . . 39

Chapitre II : Didactique de la lecture littéraire et de la production écrite : une problématique de L'enseignement-apprentissage du récit de fiction au collège. . . 40

1. La didactique de la lecture littéraire et de la production écrite : état des lieux . . 42

2. La didactique de la lecture littéraire et de l'écrit face aux problèmes spécifiques du récit de fiction. . . 59

Synthèse sur la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture du récit de fiction . . 69

2ème Partie : L'analyse des effets de la médiation enseignante et textuelle sur le développement de compétences narratives chez des élèves de collège : cadres théoriques et méthodologiques . . 72

Chapitre 1 : Un triple cadre théorique pour l'analyse des effets de la médiation enseignante et textuelle . . 73

1. Les théories de la médiation sémiotique . . 73

2. Médiations sémiotiques et cadres de la co-action autour des savoirs narratifs : de la pragmatique des interactions didactiques aux théories de l'action conjointe . . 109

Synthèse sur le cadre théorique . . 122

Chapitre 2 : Un cadre méthodologique pour une analyse plurielle des effets de la médiation enseignante et textuelle . . 125

1. Présentation des données : retour sur le processus de constitution du corpus . . 126

2. Démarches d'analyse et modélisation des catégories : un second niveau de traitement du corpus . . 142

Synthèse sur la méthodologie d'analyse du corpus . . 151

Troisième partie : Des inter-actions professeurs/élèves autour de modèles de récit aux productions de textes fictionnels scolaires . . 154

Chapitre 1 : Dispositifs de conduite des activités et inter-actions autour du texte : une étude de cas des modalités de gestion de l'action conjointe . . 154

1. Les artéfacts textuels et les savoirs narratifs comme ressources de l'action didactique . . 155

2. Planification et émergence : les effets de l'introduction de savoirs nouveaux et de la gestion de la participation des élèves sur la conduite de l'activité et l'animation de la co-action . . 199

Synthèse de l'analyse des interactions didactiques . . 240

Chapitre 2 : Interprétation des effets des médiations sémiotiques à partir des performances narratives des élèves . . 241

1. Les performances des élèves par rapport à la sous-compétence de construction et de conduite de la séquence narrative encadrante . . 243

2. Les performances des élèves par rapport a la sous-compétence de construction, d'insertion et de configuration de séquences encadrées . . 276

Synthèse de l'analyse des productions écrites des élèves . . 333

Conclusion Générale . . 337

1. Compétences narratives et « déjà-là » cognitif et procédural . . 337

2. Compétences narratives et médiations textuelles . . 339

3. Compétence narrative et médiations enseignantes . . 341

Bibliographie . . 346

Annexes . . 374

Annexe 1 : Les séquences didactiques . . 374

1. La séquence de lecture-écriture en classe de sixième . . 374

2. La séquence lecture-écriture en classe de quatrième . . 396

Annexe 2 : Sélections de séances figurant dans le corpus . . 420

1. Exemples de séances de 6L . . 420

2. Exemples de séances en 6C . . 525

3. Exemples de séances en 4C . . 605

4. Exemples de séances en 4L . . 674

Annexes 3 : Productions écrites d'élèves aux compositions du premier et second semestre . . 773

Des productions écrites d'élèves en 6C . . 774

2. Des productions écrites en 6L . . 783

3. Des productions écrites d'élève en 4C . . 797

4. Des productions écrites d'élève en 4L . . 803

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification** » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

[Épigraphe]

Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village Proverbe africain

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

[Dédicace]

A ma famille

Louise ma chère Liza qui a tenu le gouvernail, gardant le cap en toutes circonstances

Daba, prodigue en encouragements

Mamy Diouma « zozo »

« Tonton » Alioune Badara

Fatou Bintou « bé fa »

Diouma Touty « la belle »

Mouhamadou Thiéyacine « junior »

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Remerciements

Quatre professeurs de français ont accepté de soumettre leurs pratiques à notre regard dans un contexte où l'enseignant est encore très jaloux des « secrets » de sa classe. C'est grâce à la générosité intellectuelle et professionnelle de mesdames O. Ndiaye et A. Coly, de messieurs N. Niang et A. Keita, que nous avons pu conduire nos recherches. Nous les remercions de leur dévouement. Nous y associons les chefs des établissements qui nous ont accueilli pour leur compréhension, voire leur complicité en pensant notamment aux efforts déployés par monsieur A. Diop du CEM / U 19 afin de nous mettre dans les meilleures conditions.

Ils sont nombreux à avoir été à nos côtés, nous apportant leur assistance technique, nous manifestant leur soutien de tous les instants, nous conseillant et acceptant de nous relire. Nous pensons à nos jeunes caméramans : M. Sy et son ami, à F. Lupu, A. B. Diané, O. S. Fall, à toutes celles et tous ceux que nous avons sollicités dans le cadre de nos recherches. Nous voudrions leur en remercier

Et puis il y a le soutien financier sans lequel rien ne serait possible. C'est le lieu de dire toute notre gratitude à l'endroit de notre bailleur, Asiyla Gum Company, qui a bien voulu financer nos études. Nous confondons dans ces remerciements Mme Diallo ancienne directrice de la coopération de l'UCAD et monsieur Diallo, le gestionnaire de la bourse.

Nous avons mené ce travail sous la direction de R. Bouchard et H. N. Sall. La disponibilité jamais démentie de l'un, la sollicitude de l'autre ; le regard bienveillant mais toujours critique du premier, les encouragements du second ont été nos meilleurs soutiens. Que vous puissiez lire à travers ces mots l'expression de notre grande reconnaissance.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Introduction

Ces dernières années ont vu la résurgence des études sur la relation entre les pratiques professionnelles du maître, et les performances des élèves (Bru et al, 2004, Sensevy, et al, 2007, Garcia-Debanc et Dufays, 2008). Ce retour, qui se fait sous les hospices de la pragmatique des interactions en classe et de l'analyse de l'action conjointe, s'accompagne du renouvellement de la problématique de l'efficacité de l'action didactique marqué par un profond changement dans la perspective et dans les méthodes. Certes, le sujet n'a jamais cessé d'être l'objet de toutes les attentions et depuis deux décennies déjà, Doyle (1986) témoignait de son importance dans « l'éventail des recherches en matière d'éducation » que l'on pouvait mesurer à l'abondance de la littérature qui lui était consacrée. Cependant, si l'intérêt est scientifiquement reconnu, la fiabilité des résultats a souvent fait l'objet de remise en question, les recherches étant critiquées sur la validité et la pertinence de leurs démarches. Longtemps, le scepticisme quant à la productivité du champ de recherche sur les connexions entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage s'est nourri de la conviction qu'il est quasiment impossible d'établir de façon scientifique, « des relations stables entre des variables de processus et les critères d'efficacité » (Doyle p : 436). Mais si on interrogeait les fondements conceptuels des travaux qui ont été menés jusqu'à une époque récente, peut-être se rendrait-on compte de la difficulté des premières approches à convaincre.

La théorie fondée sur le paradigme « processus-produit », plus connu sous l'appellation d'effet-maître, pose la problématique de l'efficacité de l'action didactique sur les apprentissages exclusivement du point de vue de l'agir enseignant. En partant du principe qu'il y a de bons et de mauvais enseignants, on fait l'hypothèse que les différences de performance des élèves d'une classe à une autre s'expliquent par les qualités différentes de leur professeur. Cette thèse, qui fait très peu cas des autres paramètres de la relation didactique aboutit à une démarche consistant, pour le chercheur, à définir des critères à partir d'observations de pratiques mais aussi de son jugement personnel, à les modéliser en comportements d'enseignement et à chercher à établir des corrélations avec les comportements d'apprentissage qu'ils produisent sur les élèves. En ne prenant pas suffisamment compte ni de l'agir complémentaire de l'apprenant, ni de la spécificité des savoirs en jeu et de son effet sur le processus d'enseignement-apprentissage, cette approche se retrouve assez vite dans l'impasse. Elle est alors relayée par le paradigme « cognitiviste » (Tochon, 1993). Celui-ci postule la cognition comme un outil de contrôle et donc comme un indicateur de la qualité des enseignements. Ses méthodes se fondent sur la recherche d'une causalité directe entre les acquisitions des élèves et les stimuli pédagogiques spécialement conçus pour cet effet. Ces recherches, qui inspireront plus tard les enseignements spécialisés, étudient la relation enseignement-apprentissage du point de vue du traitement de l'information par l'élève (Bressoux et al, 1999). Les effets des pratiques enseignantes ne sont pas évacués, bien au contraire. Seulement, l'agir du maître n'est plus considéré comme le facteur direct des apprentissages mais comme un instrument qui les médiatise. Vue sous cet angle, l'efficacité de l'enseignant se mesurera à sa capacité à imaginer et à mettre en application des méthodes, des démarches, des situations, des outils, susceptibles de stimuler et de faciliter le traitement de l'information. L'intégration des systèmes enseignant-instruments-élèves représente certainement une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

avancée significative. Toutefois, elle reste à systématiser. En plus, la question du statut des savoirs n'est pas réellement posée et les outils didactiques qui, suivant les activités ne peuvent être de même nature, ni de même statut et encore moins de même fonction, ne sont pas clairement définis. Enfin, ce paradigme s'est heurté au problème de la multiplicité des facteurs concourant à l'acquisition dont un grand nombre se situe en dehors de la relation didactique. Ce constat pourrait être à l'origine de l'avènement du paradigme « écologique » qui attire l'attention sur l'importance de la situation de classe et de ses tensions sur les pratiques de l'enseignant (Bronfenbrenner, 1986 ; Doyle, 1986). En référence aux théories de l'activité et de l'action, ce paradigme décrit la situation de classe comme un espace de transaction entre un enseignant et des élèves autour d'un ensemble structuré de tâches à accomplir. Ce qui fait que pour comprendre les rapports entres les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, il y aurait lieu d'interroger les comportements des co-acteurs par rapport au but poursuivi et aux opérations mobilisées pour sa réalisation. Le fait notable, c'est que ce jeu s'inscrit dans un environnement dont les spécificités (effectif de la classe, niveau des élèves, situations sociales et culture éducative, culture professionnelle de l'enseignant et style pédagogique, cadre physique, équipement disponible etc.) influencent durablement le cours. En mettant l'accent sur les paramètres environnementaux de l'action didactique, le paradigme écologique essaie de palier les manques observés dans les approches précédentes en évitant le piège d'une lecture corrélative, voire implicative où les performances des élèves seraient directement imputables aux enseignements du maître. Selon cette démarche, l'agir professionnel est traité comme une variable dont l'effet ne peut s'expliquer qu'en association avec les autres variables intervenant dans les interactions en classe. Et c'est là où se situe la difficulté car, eu égard à la richesse et à la complexité des contextes, il faut faire face à la définition de ces variables, peut-être à des choix, et certainement à leur hiérarchisation selon leur force explicative. Mais au moins un principe s'est imposé qui conduit à l'avènement du paradigme interactionniste. Celui-ci se singularise par son approche intégratrice articulant les variables enseignant, élèves, savoir, situations (Vinatier et Altet, 2008) et posant en creux le rôle des processus médiatifs. Il est admis en effet que même si son impact sur les apprentissages reste encore mal défini, voire relativement faible (Altet, 1993, 1997) l'effet-classe, qui repose sur le principe d'une triangulation des interactions entre un ou des apprenants, un enseignant et un objet de savoir, reste l'entrée la plus convaincante pour analyser les conditions de développement des compétences chez les élèves. Nous nous inscrivons dans ce dernier paradigme tout en retenant certains aspects du second.

On découvre que notre projet est de nous intéresser à l'efficacité de l'action didactique dans ses rapports avec les performances de ses bénéficiaires. Il s'agit bien entendu de l'action commune qui engage les trois pôles de la relation didactique. Notre objectif est d'identifier, même si c'est de manière partielle, ce qui dans le fonctionnement respectif des ces pôles, explique les modifications des compétences des apprenants, au sens de savoirs et de pratiques, avant et après ladite action.

« Ainsi redéfinie, la notion d'efficacité revêt une connotation pédagogique plus étendue que la dimension économique. En effet, même s'il n'a pas de prix, l'enseignement doit faire des résultats » (Sall, H.N., 1996, p : 94)

Notons au passage que cette question de l'efficacité, couplée à la qualité qui est présentée comme « l'atteinte par tous les élèves des normes de performance les plus élevées », constitue l'un des principes directeurs du Programme de Développement de l'Education et de la Formation (PDEF) initié au Sénégal depuis 2003. Sans être nécessairement dictée par des contingences politico-sociales, ni chercher à apporter des réponses qui ne peuvent être que très localisées et très circonstanciées à un problème très général,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

notre recherche semble donc faire écho à un projet national d'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages. Peut-être faut-il dire qu'à l'échelle de la classe, cette amélioration, qui suppose une intervention sur le fonctionnement du système didactique, passe par la compréhension de la manière dont se construit et se conduit l'action didactique. Ce qui se trouve être l'enjeu de notre recherche.

Nous envisageons donc de partir de l'analyse des interactions en classe pour chercher à comprendre et à expliquer les effets mutuels de chacune des composantes de la relation sur les deux autres, mais aussi l'effet du contexte sur les conditions de réalisation des actions. La réflexion pouvant et devant même être engagée à partir de l'un des pôles (savoir, élèves, enseignant), nous avons choisi d'observer les processus d'enseignement-apprentissage sous l'angle des pratiques professionnelles de l'enseignant. Pour cela, nous partons du principe de l'insécabilité des pôles de la relation didactique et nous postulons que le développement des compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction est lié à la co-action dans la classe telle qu'elle est renseignée par la nature des objets d'enseignement et les outils qui les médiatisent ; les rapports des élèves à ses objets, aux activités de lecture-écriture et à la langue ; les modalités didactiques de mise en contact. Il faut savoir que si nous pointons l'agir professoral, c'est en raison de sa fonction essentielle d'initiation et de maintien de l'interaction, de mise en scène des savoirs et d'organisation des espaces communs de partage des significations (Sène, Mb., 2006, 2007).

« La question est de savoir si on peut, et si oui comment, mettre en relation les données issues d'observations fines des pratiques enseignantes et des données relatives à l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Autrement dit, comment une didactique descriptive, centrée sur les pratiques pourrait-elle déboucher sur des orientations didactiques fondées ? Cette question rejoint finalement l'interrogation fondamentale de la didactique : pourquoi et comment les élèves apprennent-ils ? Dans quelle mesure l'expertise professionnelle de l'enseignant contribue-t-elle à cette construction pour tous les élèves ? » (Garcia-Debanc, C., 2008, p : 3)

Des voies sont tracées en didactique du français pour répondre à cette interrogation fondatrice. L'une d'elles propose de passer par l'étude des processus de transformation des objets enseignés (Canelas-Trevisi et al. 1999 ; Dolz et al, 2001 ; Schneuwly et al., 2005). Une autre préconise de focaliser les logiques enseignantes et les gestes professionnels qui leur sont associés (Goigoux, 2002, Garcia-Debanc, 2008). Notre objectif semble nous rapprocher de cette deuxième voie. Il s'agit d'étudier, en référence à la dimension générique et aux composantes spécifiques des gestes professionnels (Sensevy, 2002, 2005 ; Schubauer-Léoni, Leutenegger, (2003), Schubauer-Léoni, et al. 2007 ; Nonnon, et Goigoux 2007-2008), la manière dont les pratiques enseignantes, articulées à des savoirs particuliers et aux outils didactiques qui les médiatisent, dynamisent le travail des élèves et rendent possibles leurs apprentissages. Pour ce faire, nous prenons comme prétexte la description des modalités de conduite d'activités scolaires de lecture littéraire et de production écrite de récits de fiction. Ce cadre restreint est marqué par des situations pédagogiques particulières (la lecture et l'écriture, activités individuelles et privées par définition, pratiquées comme des activités collectives et institutionnelles) et par l'introduction d'outils spécifiques (des morceaux de textes littéraires investis des savoirs à enseigner et à apprendre). Il nous permet de postuler qu'il y a deux formes de médiations étroitement interdépendantes : celle du professeur et celle des savoirs narratifs. Sachant que nous soutenons l'idée que l'efficacité de l'action didactique dépend des outils qui la sémiotisent et des gestes d'apprentissage des élèves, alors nous pouvons présenter notre projet

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

comme l'analyse des mécanismes qui, à travers des interactions didactiques alimentées par différentes activités autour de morceaux de textes littéraire et de textes procéduraux, permettent la co-construction de savoirs narratifs et leur appropriation par les élèves. Une autre façon de décliner notre objectif serait de dire que nous voulons étudier la manière dont les médiations enseignantes et textuelles viennent se joindre à la volonté des élèves, la motiver et l'entretenir, et en activant leurs connaissances préalables, les mettre effectivement en situation de produire avec plus ou moins d'autonomie, les opérations exigées pour développer des compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction.

Pourquoi le récit de fiction ? En réponse à cette question, nous pourrions nous contenter de cette remarque de S. Plane

« le récit est un objet très complexe, étudié tout au long de la scolarité, depuis les histoires écoutées en maternelle jusqu'aux analyses littéraires au lycée, mais dont l'intérêt n'est jamais épuisé et dont l'apprentissage occupe une place de choix au collège » (1994, p : 121)

En réalité, si nous revenons sur l'analyse de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture du récit de fiction au collège, ce n'est pas uniquement par l'intérêt que représente une pratique culturelle, littéraire et scolaire bien ancrée dans les traditions de la didactique du français. C'est parce que l'étude du récit occupe une place prépondérante dans les programmes d'enseignement du français au Sénégal, dans les interventions didactiques extérieures à la classe proposant des méthodes et techniques pour améliorer les compétences lecturales et rédactionnelles des élèves, enfin dans les activités scolaires programmées par les enseignants. A cet égard, nous pensons que les conduites d'activités scolaires ouvertement orientées vers la maîtrise de savoirs narratifs offrent d'excellents espaces d'observation des interactions en classe de français au Sénégal et de caractérisation des variables qui contribuent à favoriser les processus d'enseignement-apprentissage. Ceci, parce que le récit, qui repose sur une organisation à la fois conventionnelle et récurrente, et dont le traitement est facilité par la disponibilité chez les élèves de connaissances préalables, illustre parfaitement les thèses développées par rapport à l'effet des médiations textuelles sur le développement de compétences lecturales et rédactionnelles. De fait, les travaux issus de la psychologie cognitive (Fayol, 1994 ; Fayol, M. et Gaona'ch, D., 2003), de la sociolinguistique (Adam, J.M, 2005), de la sociologie (Lahire, B. 1993), de la didactique du français (Canvat,1999 ; Reuter, Y., 1994, 2000 ; Barré-de-Miniac et al., 2004) 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.

Parlant du rapport des élèves à l'outil qu'est le récit, il serait intéressant de savoir d'où vient ce déjà là qui s'impose aux médiations enseignantes et textuelles 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. Nous ne nous étendrons pas outre mesure sur cette problématique spécifique, pour autant, nous ne saurions occulter le fait que les élèves dont nous analysons les performances, suite à un enseignement-apprentissage systématique des savoirs narratifs, abordent le récit en ayant déjà acquis une compétence en la matière. C'est celle héritée de leur culture éducative, de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la tradition où l'univers de l'enfant reste encore marqué par cette littérature orale faite de contes, de légendes, de mythes, de récits en tout genre. 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, autrement dit, à leur culture éducative scolaire (Bouchard, 2005) en matière de lecture littéraire et de production écrite de textes fictionnels. Deux années avant leur admission en 6ème, 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. Notre choix d'observer des processus de développement de compétences narratives auprès d'élèves de 6ème et de 4ème nous met face à un public-cible plus ou moins habitués 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. Si donc nous évoquons les connaissances préalables, c'est pour montrer que modéliser l'action conjointe dans la classe et définir les paramètres de son efficacité, c'est examiner la manière dont l'enseignant organise la rencontre des élèves avec les outils textuels qu'il introduit dans l'interaction, les amène à intégrer leurs savoirs anciens aux savoirs nouveaux, à les façonner et à les structurer pour les transformer finalement en savoirs d'action pour lire et pour écrire. On peut remarquer 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 facilitées par une ingénierie didactique (Brousseau, 1998), et plus largement, par un dispositif pédagogique (Montadon, 2002) faisant effectivement fonctionner le couple enseignement / apprentissage.

Dès lors, il devient clair que nous traitons des conditions de développement de compétences lecturales et rédactionnelles des élèves appliquées aux récits de fiction dans le contexte d'un enseignement-apprentissage institutionnalisé. Cette restriction est d'autant plus justifiée que notre recherche concerne des élèves sénégalais dont la formation aux compétences de lecture et d'écriture s'effectue principalement dans et par l'école, en et par le français ; langue officielle, langue d'enseignement au demeurant, mais aussi et surtout, langue seconde du point de vue de sa pratique. L'intérêt de cette précision est à lire dans l'impact que peut avoir l'environnement sociolinguistique et pédagogique sur le fonctionnement du jeu didactique. Le profil social des élèves ne les dispose pas tous à cette épaisseur de littéracie, pourtant essentielle dans un contexte de français langue seconde et langue d'enseignement, pour faciliter leur contact avec les objets de savoir. Par ailleurs, les conditions pédagogiques que nous résumons par des classes pléthoriques (entre 50 et 70 élèves), une absence quasi chronique de matériels didactiques, la non disponibilité des outils textuels en quantité suffisante, des enseignants peu formés, sont des dimensions considérables. De ce point de vue, il n'est pas injuste de penser que les élèves évoluant dans un contexte social et pédagogique plus favorable offrent des chances de performance plus élevées.

Ainsi, les trois parties qui composent ce travail sont construites en fonction du schéma que nous venons de décrire. Dans les deux chapitres de la première partie, nous présentons le contexte, c'est-à-dire les conditions sociolinguistiques et pédagogiques et la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, de la production écrite et de la lecture-écriture du récit de fiction. La deuxième partie est consacrée au cadre théorique (chapitre 1) et méthodologique (chapitre 2). La nouveauté de notre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

approche est dans la mise en lien deux types d'analyse régulièrement convoqués dans l'étude des rapports entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, mais presque jamais conduits en même temps. Il s'agit de la modélisation de l'action conjointe du professeur et des élèves autour du texte que nous associons à l'évaluation des compétences narratives des élèves telles qu'elles se manifestent dans leurs productions écrites. L'imbrication de variables à la fois internes et externes à la relation didactique justifie que nous ayons recours à une analyse plurielle (Sensevy, 2001, Mercier, 2002, Canelas-Trévisi, et al 1999) et multifocale (Schneuwly et al. 2006) déclinant trois dimensions. Celle de la pragmatique des interactions en classe qui se donne comme objet la caractérisation des formes de la co-action et l'interprétation des effets des pôles de la relation sur le système didactique (Sensevy et al 2000, 2007 ; Schneuwly, 2000 ; Bouchard, 2004 ; Saada-Robert et Baslev, 2004). En considérant que la description de ce qui se passe dans les interactions apprenants-textes-enseignant peut aider à comprendre les performances des élèves dans leurs productions écrites, nous convoquons la place et le rôle de la médiation sociale dans le processus d'acquisition des ces compétences. La question serait en effet intéressante de savoir dans quelle mesure l'agir professoral concourt à la création de conditions d'apprentissage. Or, nous postulons parallèlement que les textes, en tant que supports et objets du contrat didactique, influencent la co-action entre les pôles enseignant et apprenant du fait que les activités scolaires alimentant les situations de classe sont centrées sur l'enseignement-apprentissage de leur nature, leurs caractéristiques, leur organisation thématique et modale, avec en arrière plan, le développement de compétences lecturales et rédactionnelles spécifiques. Cette hypothèse introduit la place et la fonction de l'objet enseigné dans l'action conjointe. Par ailleurs, dans une approche où les compétences s'actualisent à l'intérieur d'une situation finalisée par un contrat didactique, le choix de se focaliser sur les médiations enseignante et textuelle ne peut se comprendre que dans sa mise en rapport avec la posture de l'élève qui a la responsabilité de son apprentissage. C'est à ce propos que nous avons recours aux productions écrites des élèves en les faisant fonctionner cependant plus comme des indicateurs que comme des éléments de preuve de l'efficacité de l'agir professoral. La troisième partie, correspondant à l'analyse empirique des données, est composée elle aussi de deux chapitres dans lesquels nous procédons au rapprochement de ces éléments.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Première Partie : L'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite au collège : le cas du récit de fiction.

Que l'on se situe du point de vue de la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), de la Didactique du Français Langue Seconde (DFLS), les activités dans le cours de français semblent être conçues et conduites dans le sens de la maîtrise de la langue pour le développement de compétences lecturales et rédactionnelles. A cet effet et malgré la forte tendance à un éclectisme didactique ouvrant la classe à une diversité de ressources textuelles (bande dessinée, articles de presses, chanson etc.), les textes littéraires gardent encore une place privilégiée en tant qu'ils s'offrent comme les modèles les plus directs pour la réalisation de cette finalité. L'opinion publique, les auteurs de manuels didactiques, les concepteurs des programmes, les enseignants pourront toujours ne pas être convaincus de la qualité d'écriture du journal, discuter les valeurs que charrient tel album de bandes dessinées ; ils douteront de la pertinence à s'appuyer sur telle œuvre, sur certains sous-genres littéraires considérés jusqu'à récemment comme de l'infralittérature en vue de faire apprendre le français. Cependant que les textes d'auteurs, notamment les plus classiques, parce que protégés par l'institution littéraire, où justement la société, l'école et la presse jouent un rôle de premier ordre, continueront de bénéficier de la confiance des acteurs du système. Parmi ces textes, certains récits de fiction restent la référence absolue. Leur enseignement, vivement recommandé, est confié à l'école qui les utilise à des fins de formation des jeunes citoyens, de socialisation des jeunes lecteurs-scripteurs. Cette confiance vis-à-vis de l'école, de la discipline « français », des activités de lecture et d'écriture qui s'y déroulent peut être exacerbée par le contexte. Nous voulons dire que la fonctionnalité présentée à grands traits suffit à expliquer toute l'importance de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la production écrite dans une situation où l'acquisition de ces compétences, essentielles à l'homme moderne, passe d'abord et avant tout par celle du français qui n'est pas la langue première et qui se fait à l'école et par elle. Voilà pourquoi nous proposons dans la première partie de notre travail de présenter le contexte de notre recherche avant de traiter de la problématique de la didactique de la lecture-écriture de textes fictionnels.

Chapitre I : Le contexte de la recherche

Une recherche qui entend étudier les pratiques de classe au cours d'activités de lecture et de préparation à la production écrite dans leurs effets sur les pratiques de lecture et d'écriture des élèves ne peut ignorer les déterminations extérieures . Ne serait-ce que parce que celles-ci ne sont jamais totalement étrangères à ce qui se passe dans

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la classe. Malheureusement, bien trop nombreuses, multiformes et très complexes, de poids variables, beaucoup de ces variables externes mais déterminantes sur le contexte sont tout simplement insaisissables. Et c'est pourquoi il n'est jamais aisé d'établir une exacte cartographie des facteurs contextuels, ni de mesurer l'impact de chacun sur les processus d'enseignement-apprentissage. Ce problème représente l'une des premières difficultés à construire une corrélation précise et indiscutable entre un enseignement et des apprentissages. Cette mise en relation est rendue encore plus malaisée par le fait que l'action d'enseigner s'exerce sur des objets immatériels (le savoir) et vise la transformation de l'humain avec ses déterminismes propres, ses impondérables. Et que dire lorsque cette action se déroule dans des conditions matérielles, physiques, environnementales et pédagogiques, voire psychologiques, particulièrement pesantes ? Que dire lorsqu'elle se déroule avec des partenaires-élèves de niveaux particulièrement hétérogènes, dont l'engagement contractuel, malgré toute leur volonté, est limité par une insécurité linguistique et cognitive, des rapports tendus aux activités et aux outils médiatifs dont la langue ? Quand bien même des conditions optimales seraient-elles réunies, les obstacles à l'apprentissage minorés, il restera toujours des facteurs inconnus pour interdire qu'on puisse dire avec certitude voici ce qui favorise la réussite ou l'échec d'une action didactique. Pour autant, il faut accepter que tout le système maître-élèves-savoir est marqué par un cadre à la fois général et local spécifique qui a ses particularités et ses répercussions. Prenant en compte cette contradiction fondamentale, nous faisons le choix de d'écrire l'environnement des situations que nous avons observées dans sa triple dimension sociolinguistique, institutionnelle et pédagogico-professionnelle en focalisant sur les aspects susceptibles d'impacter immédiatement le fonctionnement de la relation didactique.

1. L'environnement social et linguistique

Nous avons choisi d'observer et de comparer deux classes de 6ème et de 4ème du Collège d'Enseignement Moyen de l'Unité 19 des Parcelles Assainies (CEM-U19 / PA) et du Lycée Seydou Nourou Tall du Point-E (LSNT / P.-E). Deux établissements assez contrastés, situés dans deux quartiers très différents de Dakar. En attendant de revenir sur les raisons de ces choix et sur les caractéristiques de chaque établissement, nous nous arrêtons sur les particularités des quartiers, illustratifs de la complexité sociolinguistique dans laquelle se déploie l'enseignement du français aussi bien à Dakar que dans le reste du pays. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des données de terrains composées de statistiques démographiques recueillies auprès des services publics compétents (les services des mairies d'arrondissement des deux quartiers, des inspections départementales d'éducation et de l'inspection d'académie de Dakar) et de l'exploitation de questionnaires remis aux élèves des classes observées pour les besoins de nos travaux. Nous analysons alors les caractéristiques sociales et linguistiques du milieu en nous intéressant dans un premier temps, à la configuration socioprofessionnelle des populations et familles dans les quartiers abritant les deux établissements, et dans un second temps, à l'usage du français par ces populations. Ce second point se présente sous la forme d'une interprétation des informations relatives aux niveaux d'alphabétisation voire d'instruction dans cette langue et à la nature des activités professionnelles qui impliquent ou pas l'usage du français.

1.1 L'environnement socioprofessionnel des Parcelles Assainies et du Point-E

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les quartiers des P.A. et du P.-E offrent un tableau saisissant de l'hétérogénéité sociale, culturelle et linguistique que l'on retrouve dans la capitale sénégalaise. Ils cristallisent pour le premier, l'effet induit de la conjugaison de facteurs socioéconomiques communs aux agglomérations urbaines africaines, parmi lesquelles l'exode rural, la surpopulation et la pauvreté, et pour le second, les politiques de modernisation de la vie sociale initiées après l'indépendance avec l'émergence d'une classe moyenne locale.

Dakar s'étend sur les communes urbaines de Dakar, Pikine, Guédiawaye et Rufisque. La commune d'arrondissement des P.A., administrativement rattachée à la première nommée, a été créée autour des années mille neuf cent quatre vingt sous l'égide de la Banque Mondiale, pour traduire par les actes une volonté politique des autorités à trouver des solutions à l'engorgement et à la surpopulation la ville de Dakar, alors étouffée par une densité de plus en plus forte. Le système incitatif mis en place, qui devait encourager le déplacement de familles entières tout en le contrôlant, mais aussi et surtout favoriser l'accès à la propriété aux plus modestes, se traduit par une spéculation foncière de grande ampleur. A cela s'ajoute l'emplacement du quartier à proximité des principaux pôles d'activité. Le développement exponentiel qu'il connut dans un espace-temps très réduit est la manifestation d'une forte explosion démographique. L'effet conjugué de l'ensemble de ces paramètres explique qu'aujourd'hui, les P.A. constituent, avec les villes de Pikine, Guédiawaye et Rufisque, ce que les urbanistes appellent la Grande Banlieue de Dakar. Avec 400 000 habitants environ, il offre, à l'image de ces communes, un condensé des caractéristiques sociales de la capitale. Ici cohabitent toutes les couches sociales et professionnelles, toutes les communautés sociolinguistiques du pays avec tout de même une prédominance de familles pauvres ou à revenus intermédiaires. Les statistiques disponibles aux services de la commune d'arrondissement laissent voir que le nombre de familles classées dans la catégorie « grande pauvreté » car sans revenu déclaré, ou parce que les sources de revenu sont instables, se situent entre 20 et 25%, tandis que celles à revenu stable mais vivant au seuil de la pauvreté représentent 30%. Enfin, les familles à revenue intermédiaire se situent à hauteur de 18%. Au plan socioprofessionnel, la population active, représentant à peine 35% de la population totale, est partagée entre les professions libérales largement dominées par les activités commerciales (46%), les professions du tertiaire (artisans, ouvriers, tâcherons, employés de la fonction publique et du privé, etc.) représentant la deuxième vague la plus importante. On peut subodorer dans ces conditions un taux de chômage particulièrement élevé surtout du côté des plus jeunes.

En l'absence de statistiques fiables, on ne peut que spéculer sur le taux d'alphabétisation en langue française pour juste dire qu'il reste particulièrement élevé chez les personnes âgées de quarante ans et plus. Ceci se comprend quand on tient compte de la configuration, dans tout le pays, des âges et activités socioprofessionnelles dans leurs rapports à la langue française. En effet, jusqu'à une époque encore récente, l'école restait l'unique voie de promotion sociale par ses diplômes et les emplois auxquels ils permettaient d'accéder. C'est pourquoi l'activité professionnelle est encore aujourd'hui le baromètre du niveau de scolarisation. En clair, les activités commerciales, notamment le petit commerce, les activités artisanales sont réservées aux personnes non instruites à l'école française ou très faiblement. Par la suite, ces mêmes activités sont envahies par les exclus de l'école et du système de manière générale. L'analphabétisme, sachant que cette expression est malencontreusement confondue avec la non instruction en français, touche beaucoup moins les jeunes, le cas échéant, il s'agit très souvent de personnes issues de l'exode rural. C'est pour souligner le taux de scolarisation relativement élevé au niveau de cette couche, même s'il reste à améliorer. En revanche, on fera attention au taux de sortie du système scolaire sans diplôme, soit par abandon, soit par échec et renvoi, mais toujours est-il, sans

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

qualification professionnelle. Le phénomène est aggravé par l'absence d'établissements ou de structures de formation préparant à l'accès à l'emploi. Même s'il n'existe pas de données permettant de juger de son étendue effective, on peut cependant retenir que ses effets contribuent à alourdir le taux du chômage auprès de cette tranche d'âge et dans le quartier.

Tout à l'inverse, la commune d'arrondissement du Point-E s'est constituée, en lien avec d'autres quartiers nés sous l'impulsion de l'Etat après les indépendances et dont le processus se poursuit encore, ce qu'il est convenu d'appeler les quartiers résidentiels de Dakar. Certes, depuis une cinquantaine d'années que dure cette politique, il faut convenir que ces quartiers ont tendance au vieillissement, cependant, ils gardent toujours leur vocation première qui était d'accueillir les cadres de l'administration et du privé. Si bien qu'aujourd'hui, la courbe de la structure sociale reste significative d'une élite nationale en ce qu'elle est dominée par les classes moyennes et la grande bourgeoisie sénégalaise et étrangère. Dans les faits, le P.-E, bien moins populaire que les P.A. comme on peut s'en douter, compte environ 1200 familles dont les chefs sont pour la plupart à la retraite. Les activités professionnelles les plus représentées sont celles liées au tertiaire. La population active, près de 80% de la population globale, est principalement constituée d'agents supérieurs de la fonction publique et du secteur privé, de fonctionnaires internationaux, de professeurs d'université. Avec un taux de chômage relativement faible, il se dégage du P.-E l'image d'un niveau de vie évidemment assez élevé. Concomitamment, on peut constater que le niveau d'instruction des populations en français est très élevé, avec un taux de scolarisation de 100% chez les jeunes, c'est à dire donc sans commune mesure avec la moyenne nationale.

En somme, on retiendra que les caractéristiques essentielles des P.A se conjuguent en termes de pauvreté, de faible niveau d'instruction des populations avec une majorité de pères et mères de famille non alphabétisés en français. Dans le même temps, le P.-E symbolise le type du quartier bourgeois « occidentalisé » où le français est presque la langue de la famille. Par delà l'image d'un tableau en noir et blanc, il faut voir dans cette première représentation du contexte, le souci de mettre en lumière un certain nombre de problèmes susceptibles d'expliquer la nature et l'ampleur des obstacles auxquels les élèves ressortissants de tel ou tel quartier peuvent être confrontés. Sans aller jusqu'à laisser entendre qu'environnement difficile veut dire échec scolaire, ni même l'inverse, on peut supposer qu'un élève issu d'une famille modeste, évoluant dans un entourage peu ou pas du tout au fait de l'école, quasiment incompétent à lui apporter l'accompagnement nécessaire, aura plus de peine à satisfaire aux exigences de son métier (Perrenoud, 1994) que celui qui a pu hériter de son milieu socio-familiale une culture éducative scolaire.

1.2. L'environnement sociolinguistique

L'évocation des rapports des populations au français, des implications sociologiques qui en ressortent nous conduit à parler de son statut, de ses relations avec les langues nationales, des effets du contexte sur les pratiques de son enseignement-apprentissage. C'est dire que nous posons la problématique du français dans le contexte sénégalais d'abord d'un point de vue socio-politique, puis d'un point de vue didactique en considérant que les cas des P.A. et du P.-E n'ont qu'une valeur illustrative.

1.2.1. Le statut du français au Sénégal

Le statut particulier du français au Sénégal s'explique historiquement par la colonisation, période pendant laquelle il était la langue de l'administration, et plus tard, par les options des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pouvoirs politiques de le maintenir au rang de langue officielle après que le pays a accédé à l'indépendance. D'après Cuq et Gruca (2002) une

« langue a un statut dans un pays lorsqu'elle est officiellement reconnue dans les institutions. Ce peut être dans la constitution même du pays ; dans ce cas, et sauf précision contraire, cette langue est de droit utilisable dans tous les domaines de la vie publique. On parle alors de langue officielle » (p : 130).

Or, la constitution sénégalaise stipule en son article 1er : « La langue officielle du Sénégal est le français » avant de citer les langues vernaculaires comme « langues nationales ». Langue de communication publique et privée à plusieurs niveaux, le français est la seule langue véhiculaire des transactions internationales. Enfin, son statut de langue officielle est confirmé par sa fonction quasi exclusive de langue de scolarisation que ne saurait lui contester le taux encore faible d'alphabétisation en arabe.

Sur le plan sociologique, le contexte de notre recherche est marqué par un plurilinguisme où le wolof fait office, concurremment au français qu'il devance largement sur ce domaine, de langue de communication sociale interpersonnelle et intercommunautaire. Nous qualifions la situation des quartiers de P.A et du P.-E de plurilingue car, même si le wolof est la langue première de la plus grande partie des populations, on doit prendre en considération le fait qu'un nombre conséquent de personnes ont une langue maternelle différente et donc pour cette raison sont parfaitement bilingues. C'est pourquoi nous pensons que pour officiel qu'il soit, le français n'en est pas moins une langue seconde. Nous relevons dans la définition de Cuq et Gruca que le français langue seconde est dans ses différentes applications conceptuelles nécessairement une langue de nature étrangère. Toutefois, il se distingue des autres langues éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires et par d'autres critères.

- Il vient se greffer à un système linguistique faisant que la communauté et la plupart de ses membres qui l'ont en possession sont bi- ou plurilingues.
- Ce faisant, il est en co-présence avec d'autres langues (Cuq, 1991) auxquelles il peut se substituer ou qu'il peut compléter dans les interactions sociales et professionnelles.
- Il se distingue de ces autres langues par le rôle privilégié qu'il peut être appelé à jouer dans le développement psychologique cognitif des populations, seul ou conjointement avec une ou plusieurs autres langues. En effet, le français supplante les langues premières par les formes de « ses usages et fonctions comme langue de l'appropriation des savoirs, de l'information, de la communication entre groupes, régions et avec l'étranger » (Lallemand et al, 2005, p : 4). A ce sujet, nous faisons remarquer que la quasi-totalité de la population alphabétisée ne lit et n'écrit qu'en français. Le nombre de personnes connaissant l'arabe reste très limité, tandis que les formations en langues nationales se font de manière confidentielle et en dehors des circuits institutionnels. En tout état de cause, on peut dire que l'écrasante majorité des jeunes sénégalais qui arrivent à la classe seuil du collège parlent le français et au moins une autre langue, cependant qu'ils n'ont appris à lire et à écrire qu'en français.
- Langue seconde en même temps que langue de scolarisation et d'enseignement, le français est plus qu'un moyen d'entrée en littéracie (Barré-De Mignac, 2000, 2004 ; Chiss, 2004). Des enjeux politiques et sociaux en ont fait un instrument d'acculturation et par delà, de promotion sociale.

Les considérations qui précèdent amènent à analyser la situation contextuelle d'un point de vue didactique. Nous le faisons en partant à nouveau de la description de Cuq, et Gruca.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« Environ vingt ans après l'apparition de la différenciation didactique entre français langue maternelle et français langue étrangère, un troisième concept, le français langue seconde (FLS), venait se faire une petite place au soleil de la didactique. En effet, FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales»(p : 95).

Le didacticien stratifie les langues en possession chez un sujet et plus généralement dans une communauté en langue première et langue seconde suivant leur ordre et mode d'acquisition. Serait langue première, la langue maternelle, mais aussi toute autre langue dont on pourrait justifier la place et le statut par des critères socioculturels. Il se trouve précisément que le plurilinguisme qui caractérise notre contexte se fonde sur une pluriethnicité et une multiculturalité. Ainsi, il arrive que dès son plus jeune âge, avant même qu'il n'aille à l'école, l'enfant soit exposé simultanément au moins à deux langues : au sein de la famille (langue de la mère/langue du père), dans la communauté (langue de la famille/ langue du milieu). Si bien qu'arrivé à l'école, cet enfant sera en contact avec au moins trois langues : de la famille, du milieu, de scolarisation. La langue première désignerait dans ces conditions celle(s) acquise(s) en apprentissage naturel. Il s'agirait de la langue de la famille tout comme celle du milieu, également acquises en apprentissage naturel et dans bien des cas, quasi simultanément avec la langue de la famille. D'ailleurs, il n'est pas rare que la langue du milieu soit maîtrisée avant celle de la famille, ou que cette dernière ne le soit pas du tout, faisant ainsi de la langue du milieu l'unique langue première. En se reportant à notre présentation du contexte social, on se rend compte que cette situation est devenue un des caractères de la vie urbaine tel que l'illustrent les P.A et le P.-E. La prédominance du wolof tiendrait de son usage en tant que langue de référence pour tous. Pour M. Daff (2010), il serait la langue d'intercompréhension par excellence avec une grammaire relativement accessible et un lexique largement emprunté aux autres langues locales et étrangères au sens de non maternelle dont le français et l'arabe. D'ailleurs, les phénomènes de changement de répertoires verbaux que l'on peut observer dans les interactions de classe montrent que c'est sur lui que s'appuient les enseignants et les élèves lorsqu'ils doivent négocier des situations particulières de communication. Nous retenons pour l'essentiel, la distinction entre les langues acquises dans le cadre d'un apprentissage naturel et celles acquises à partir d'une relation didactique, cette catégorie concernant le français. C'est pour cette raison que nous adoptons, par souci de simplification, une distribution qui nous paraît mieux convenir au contexte de notre recherche faisant du wolof la langue première et du français la langue seconde.

1.2.2. L'enseignement du français au Sénégal : une identité pédagogique à la frontière de la DFLM et de la DFLS

La distribution que nous venons de voir est institutionnellement confirmée dans les orientations de l'enseignement secondaire où la hiérarchisation des langues apprises à partir du collège se fait en dehors du français. Lorsqu'on parle de Langue Vivante 1 ou 2 (LV1, LV2) où « langue étrangère », c'est pour désigner l'anglais, l'espagnol, le portugais, l'allemand, l'arabe et le russe selon l'ordre chronologique institutionnel de mise en contact de l'élève avec deux de ces langues. Comme on peut s'y attendre, le rôle moteur du français dans la définition des politiques éducatives ne manquera pas de poser des problèmes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

au niveau de la détermination de ses contenus d'enseignement et dans les pratiques de classe. Ainsi, de ses observations sur les situations d'enseignement du français dans les contextes qui nous intéressent, Vigner (2001) a pu conclure que l'une des caractéristiques didactiques du FLS, c'est ce qu'il nomme « une identité pédagogique incertaine ». Quand on observe les pratiques d'enseignement-apprentissage du français au Sénégal, on ne peut que s'accorder avec cette thèse. En effet, le cours du français au collège s'articule autour d'activités de langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), de lecture littéraire et de production écrite. A l'examen, on remarque que la conduite de ces activités ne se départit pas du modèle pédagogique qui les a caractérisées pendant longtemps en France. La lecture scolaire est principalement nourrie de textes littéraires (œuvres intégrales ou extraits). Le programme officiel faisant foi, les références sont tirées pour 50 % des classiques de la littérature française (entre le 16ème siècle et la seconde guerre mondiale). Les 50 % restant sont constitués de classiques africains et d'écrivains de la diaspora noire. La conduite se fait sur la base des méthodes usuelles en DFLM, c'est-à-dire la lecture linéaire ou la lecture méthodique. Quant à la production écrite, elle est presque tout entière consacrée aux exercices traditionnels de composition française communément appelés « rédaction » (6ème – 4ème) et « dissertation » (à partir de la 4ème). En somme, il suffit de poser la question sur les savoirs enseignés dans les classes de français au Sénégal pour se rendre compte de la proximité quasi reproductive de la DFLM en ce sens que ce qui est visé, c'est la transmission d'un français « standard », « normé » (Chartrand, 2008) que l'enseignement-apprentissage des textes littéraires tend à médiatiser et dont l'expression écrite vise à contrôler le niveau d'acquisition. Il faut noter l'absence dans ce contexte, de l'enseignement de l'oral. Ce qui se faisait (l'oral en français, aujourd'hui supprimé des épreuves, n'était pratiqué par les élèves qu'au cours des examens du Brevet de Fin d'Etudes Moyennes et du Baccalauréat où ils devaient expliquer un texte, répondre à une question de littérature) ressemblait plutôt à de l'écrit oralisé. Pour terminer sur ce point, nous faisons remarquer que la référence à un modèle pédagogique adapté de la DFLM se ressent jusque dans les débats qui ont traversé la conduite de certaines activités scolaires. Quelle place, quels contenus, surtout quelles modalités et quelles finalités pour l'enseignement de la grammaire ? Quelles méthodes pour la lecture littéraire, lecture linéaire ou lecture méthodique ? Pour autant, les choses ne semblent pas aussi simples et à certains égards, il paraît difficile de partager la thèse de Vigner sans réserve. Car si le français s'apprend principalement à l'école, il se pratique et se cultive en termes de lecture et d'écriture dans et en dehors de l'école. Nous voulons dire que la multiplication des instances de diffusion du français (institutions éditoriales, presse écrite et parlée, actes administratifs, enseignes, interactions professionnelles et sociales etc.) l'intègre dans le quotidien des sénégalais qui en retour, l'enrichissent de leurs apports. L'école ne peut pas échapper à ces influences et une recherche qui vise à décrire la manière dont se construit et se développe un savoir lire et écrire dans des interactions en classe ne peut ignorer la prégnance des cultures linguistiques, éducatives et didactiques (Chiss et Cicurel, 2005) associées au contexte de son champ d'investigation. Le fait que les dites compétences soient spécifiées autour des techniques du récit de fiction est de moindre importance par rapport aux enjeux. Il est une évidence que tout enseignement-apprentissage d'une langue, comme le soutiennent les auteurs, est obligé de l'inscrire dans des cultures linguistiques ou langagières au sens large.

« La classe de langue a, comme on le sait, ses rituels et ses routines. Elles génèrent des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent » (p : 5).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Nous posons ici les particularismes (savoir et savoir-faire) que le contexte ne peut manquer d'engendrer 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. Prenons à titre d'exemple les phénomènes transpositifs qui sous-tendent la relation maître / élève y compris dans l'enseignement d'une langue. On sait que les conceptualités des savoirs en DFLM (langue, discours, textes, littératures) sont déjà assez hétérogènes alors même que l'on se situe dans un contexte monolingue et culturellement uniforme. En DFLS, la détermination des savoirs savants et la définition des enseignables sont rendus plus complexes par l'immanquable conflit qui naît naturellement de la rencontre de deux usages culturels. En effet, le français s'impose et charrie une idéologie, une culture, des représentations, une vision du monde qui ne seront pas toutes nécessairement antinomiques aux valeurs en place, mais qui pour la plus part, vont entrer en conflits avec elles. La gestion de ces conflits ne peut à notre avis que déboucher sur une culture didactique qui se singularise, non du point de vue de la définition des activités scolaires, mais bien de certains contenus de savoir, de leur transposition externe et interne. On pourrait citer le cas de la lecture littéraire où le choix des textes, idéologiquement marqué par la question de l'identité nationale, induit une lecture sociologique et thématique. C'est là tout l'intérêt de l'expression « enseignant de langue/culture » (Matthey et Diana-Lee, 2009) pour qualifier le professeur de langue et mettre l'accent sur la véritable nature de son mandat. Car, enseigner le français dans un contexte plurilingue et multiculturel revient à former à l'élargissement de la pluralité linguistique et culturelle. Ce qui suppose une capacité de négociation des inévitables altérités en vue de transformer le choc des cultures en un dialogue de culture. C'est la mise œuvre de la théorie Senghorienne de l'enracinement et de l'ouverture. De manière générale, nous pensons qu'il faut compter parmi les « produits » caractérisant le contexte, les pratiques d'enseignement-apprentissage et les savoirs professionnels des enseignants qui les organisent, les rapports des élèves à la langue, à l'école, aux activités et aux savoirs enseignés, les formes des interactions. La description des formes et outils de la médiation entre les savoirs et les apprenants devra donc tenir compte de « ces ensembles linguistico-éducatifs qui conditionnent l'enseignement / apprentissage des langues » (p7) où se croisent et se bousculent des traditions, des représentations, des savoirs et compétences fortement référés à leur contexte. En somme, tout ce qui fait que se déploie ce que nous appelons provisoirement une « certaine identité didactique » à défaut d'une identité didactique certaine.

Le lien qui se noue entre les contextes socioéconomiques et sociolinguistiques tient donc du statut du français dans la société et à l'école, des missions culturelles, politiques et sociales attachées à son enseignement-apprentissage. Ces paramètres vont produire des représentations, des attentes qui déteignent sur cet enseignement-apprentissage de manière générale et de façon spécifique, dans les rapports des élèves aux activités de lecture et d'écriture, aux outils textuels qui les médiatisent et dans la manière dont ils sont mis en contact avec ces contenus. Ce volet de la question touche, comme on le sait, les pratiques professionnelles de l'enseignant.

2. Le contexte institutionnel

L'analyse du contexte social et linguistique se complète par la description du cadre institutionnel. Nous nous intéressons, dans un premier temps, à l'environnement scolaire restreint à la dimension de l'Académie de Dakar, puis aux quartiers des P.A. et du P.-E., enfin aux CEM-U19 et LSNT. Nous traitons, dans un second temps, de l'environnement pédagogique. S'agissant du premier point, nous analysons les problèmes liés à la qualité de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

l'offre d'enseignement que nous traitons sous l'angle de l'accès, c'est à dire de la capacité de l'offre de formation à répondre aux besoins de scolarisation des populations locales au niveau du collège. Quant à l'analyse de l'environnement institutionnel pédagogique, nous mettons l'accent sur la problématique de la formation professionnelle initiale et continue en partant du fait qu'elles influencent au premier plan les pratiques des enseignants, et incidemment, la qualité des enseignements-apprentissages. Pour éviter une approche trop générale et quelque peu éloigné de notre objet, nous avons choisi d'aborder ces différentes questions sous le prisme des établissements qui servent de cadre à notre recherche. Nous développons chaque point dans une démarche comparative mettant l'accent sur les caractéristiques marquant les similitudes et les dissemblances entre les deux établissements.

2.1 La carte scolaire de l'Académie de Dakar et les disparités de l'offre de formation entre les P. A. et le P.-E

Le Sénégal a entrepris depuis plusieurs années une série de réformes portant décentralisation et déconcentration de son système éducatif. Sans avoir besoin de nous étendre sur les différents aspects de cette politique, arrêtons-nous, ainsi que nous l'avons fait jusque là, sur les points ayant une incidence sur le contexte de notre recherche. Il faut préciser que la réforme subdivise les établissements publics en deux catégories :

- les établissements d'enseignement moyen appelés Collèges d'Enseignement Moyen (CEM), qui forment les élèves du premier cycle (de la sixième à la troisième),
- les établissements d'enseignement secondaire ou lycées qui accueillent a priori les élèves des classes de seconde, première et terminale (second cycle), mais dont certains ont la possibilité de recevoir des élèves de la sixième à la terminale. Ce sont les lycées mixtes.

Ainsi, pour garantir de meilleures conditions de travail aux élèves et mieux gérer le flux entrant dans les établissements secondaires d'enseignement public, il a été initié une politique dite de polarisation consistant à affecter prioritairement dans tel collège ou tel lycée, les élèves admis en sixième venant de telle zone. L'option qui sous-tend ce schéma voudrait que ces élèves soient affectés au plus près de chez eux. Or, quand on interroge le cadre institutionnel, le constat est vite fait que la carte scolaire de l'Académie de Dakar ne favorise pas les élèves issus des banlieues comme les P.A. On pourrait dire à la limite, en comparant la situation des P.A. et du P.-E, que l'offre de formation ne fait que creuser les disparités sociales notées au niveau des quartiers. Avec ses 3 collèges et 3 lycées publics dont 1 seul habilité à recevoir des élèves à partir de la sixième, la commune d'arrondissement des P. A. est très loin de disposer d'une capacité d'accueil susceptible de satisfaire ses besoins au cycle moyen. Le développement d'un important réseau d'établissements d'enseignement privé devrait contribuer à varier l'offre d'accès et à suppléer aux défaillances du système public. Et il est vrai que les collèges d'enseignement privé sont très demandés pour plusieurs raisons qu'il est inutile de développer ici. Pour autant, la pression sur les rares établissements publics reste énorme du fait d'une démographie galopante et de l'impossibilité du plus grand nombre à financer les études de leurs enfants. Le P.- E, soutenu par son environnement immédiat (les quartiers attenants) est apparemment mieux loti au regard de la variété quantitative de l'offre que ce soit pour les élèves de niveau collège, que pour ceux du niveau lycée. Celle-ci est constituée de 4 collèges et 3 lycées ouvrant tous aux classes du premier et second cycle.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Il se dégage de cette situation une double conséquence. Sur le plan pédagogique, le problème des effectifs pléthoriques, régulièrement déploré dans tous les établissements du pays, y compris dans ceux du P.-E, atteint des proportions exceptionnelles dans chacun des collèges et lycées des P.A. A titre d'exemple, le principal du CEM-U19 / P.A et le proviseur du LSNT / P.E signalent respectivement des effectifs moyens de 65 et 45 élèves par classe avec des pointes de 85 élèves en sixième pour le premier et de 50 pour le second. On pourra toujours dire qu'à partir de 40 élèves, la différence des effectifs d'une classe à une autre n'a plus réellement d'impact sur l'action didactique, tant les conditions de travail deviennent insoutenables. Cependant, si l'écart mérite d'être souligné, ce n'est pas tant à cause des chiffres qui peuvent atteindre 20 unités, mais c'est parce que ce problème peut se coupler, comme nous le verrons plus loin, à des facteurs professionnels et altérer de la sorte plus durablement la qualité des enseignements-apprentissages. La seconde conséquence de l'insuffisance de l'offre d'accès aux P.A. est sociale pour les élèves de la zone et pédagogique pour les établissements devant en subir les contrecoups. C'est que, pour résorber le déficit de places, des élèves du quartier sont affectés en grand nombre vers des établissements moins « encombrés » comme ceux du Point E. Se posent dès lors les questions épineuses du transport et des conditions d'étude, parfois très défavorables, quand on sait que ces élèves, issus de familles modestes, vont passer la journée à l'école sans cantine scolaire pour leur assurer une restauration descente. De l'autre côté, à force de recevoir « des compléments de listes », de faire, à la demande des autorités et sous la pression des parents, « des efforts supplémentaires de recrutement » lors même que leur capacité d'accueil, connue de ces autorités, aura largement atteint ses limites, les établissements d'accueil sont à leur tour gagnés par le phénomène de sureffectif. Il faut cependant dire à propos du LSNT / P.-E, que ce paradoxe en cache un autre : la majorité des élèves résidents au Point E, issus de familles plus ou moins aisées, ne suit pas sa scolarité dans les établissements du quartier, mais plutôt dans des collèges d'enseignement privé bien plus côtés. Il n'empêche que le lycée gardera, pour des raisons liées à des critères de recrutement qui lui sont propres, des spécificités sociologiques que nous allons exposer dans notre analyse de ses contrastes avec le CEM-U19/PA. En attendant, nous voudrions mettre l'accent sur la problématique de la pléthore en tant qu'élément constitutif du contexte, voire de singularisation, dans ses rapports avec les situations de classe et les pratiques professionnelles. Nous considérons en effet que la question peut représenter un facteur significatif dans la caractérisation de ce que nous avons appelé une certaine identité pédagogique. L'école, au sens large du terme, « possède une structure organisationnelle à peu près unique et qui marque immanquablement l'activité des agents qui y travaillent » (Tardif et Lessard, 1999, p : 78). En la matière, on peut dire que la question des grands groupes fait partie de ce qui singularise l'école sénégalaise. Et vu son caractère général, il ne serait pas faux de penser qu'il est vécu de la même manière et qu'il produit les mêmes effets sur les enseignements-apprentissages. En nous limitant aux cas du CEM-U 19 / P.A. et du LSNT / P.-E, nous pouvons affirmer que la question des effectifs pléthoriques est perçue par les professeurs des deux établissements comme une contrainte qui pèse lourdement sur les choix pédagogico-didactiques. La principale difficulté est dans la gestion de la classe et des conditions d'apprentissage. Nous ne pensons pas, dans le mot gestion, à l'autorité et à la discipline dans la classe. Les enseignants se plaignent certes du nombre élevé d'élèves, mais c'est rarement par rapport à des problèmes de comportements et d'indiscipline. Certainement que la culture éducative du milieu joue ici un rôle stabilisateur. En effet, les valeurs culturelles ambiantes, les rapports de déférence à tout symbole de l'autorité – l'enseignant représentant l'autorité du savoir – les enjeux sociaux investis dans la scolarisation de chaque élève, la sensibilité de la question de faces etc., sont autant d'éléments à considérer pour comprendre le comportement des acteurs

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

du système didactique. Ce dont se plaignent les professeurs, c'est d'être limités dans leurs choix pour la mise en place d'une ingénierie didactique (Brousseau, 1998) adaptée aux activités et aux apprentissages postulés. Le nombre important d'élèves, associé au manque d'espace et de personnel de soutien, interdit par exemple tout aménagement visant un travail de groupe. Les conditions physiques et pédagogiques d'une dévolution au sens de Brousseau étant difficiles à réunir, le contrat se construit quasiment autour d'un format dominé par une pédagogie expositive. S'il fallait qualifier la culture didactique, on parlerait d'un enseignement magistral, collectif et frontal, principalement axé sur les contenus et laissant fort peu d'espace aux élèves. « Et pourtant ils apprennent », comme le défend G. Vigner (p : 24) un brin surpris et admiratif face à ce que cette situation peut comporter de déstabilisant pour un observateur non habitué ou acquis à l'idée que l'efficacité d'une démarche pédagogique, quelle qu'en soit la qualité, se perd lorsque le groupe élève dépasse un certain ratio. Sûrement que le contexte a fini de forger l'efficacité de ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie des grands groupes. C'est-à-dire une situation où les élèves comprennent et acceptent que tout le monde ne peut intervenir dans la dialogue didactique, mais où le professeur pose des actes pédagogiques de nature à favoriser l'apprentissage de tous. Ceux-ci se traduisent par le refus d'interroger les mêmes et l'obligation faite aux moins hardis de prendre la parole, une gestion rationnelle du tableau compartimenté de sorte que chaque élément de la leçon (les titres, les synthèses, les illustrations, les mots difficiles, les interventions des élèves etc.) est affecté à un coin précis. Ils se traduisent en plus par l'affirmation des places institutionnelles, l'institutionnalisation forte des savoirs où les formulations qui doivent être retenues sont dites, reformulées, répétées, inscrites au tableau, synthétisées et dictées aux élèves. Malgré tout, la situation, rapportée aux objectifs de développements de compétences en lecture et en écriture qui demandent une plus grande centration sur l'apprenant peut provoquer des frustrations tout à fait compréhensibles. Cela étant, il faut admettre que les réactions individuelles à ce contexte peuvent varier d'un enseignant à l'autre, en fonction du climat de l'école, de son état d'esprit et de son savoir-faire professionnel.

2.2 Les contrastes entre le lycée Seydou Nourou Tall et le Collège de l'Unité 19 de Parcelles Assainies

Dans le principe, la condition principale d'accès aux dits établissements est rigoureusement identique pour tous les élèves, elle ne déroge pas aux normes établies au niveau national. En l'occurrence, l'accès à la classe seuil du collège est réglementé ainsi qu'il suit : les élèves arrivés à la dernière classe du cycle élémentaire (Cours Moyens 2), passent un concours national unique et uniforme dit « concours d'entrée en sixième ». Les admis sont orientés dans un CEM ou un lycée abritant tous les niveaux (de la sixième à la terminale). Toutefois, trois facteurs discriminent, dans la pratique, les deux établissements.

2.2.1. Les contrastes institutionnels et sociologiques

Les établissements se distinguent d'abord et avant tout par le mode de sélection des élèves et leurs origines sociales. En prenant le critère de classement généralement appliqué aux établissements d'enseignement public au Sénégal qui dépend, selon le type, des performances aux examens du BFEM, du Baccalauréat et du nombre de lauréats au Concours Général, on constate que le L.S.N.T / P.-E, auquel on applique les trois indicateurs à cause de sa mixité, se hisse, dans le classement national, à la 3ème place et à la deuxième dans le classement régional de l'Académie de Dakar. Cependant, la restriction de ce critère au niveau du collège place le lycée au premier rang dans les deux classements. Toutes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

choses qui font qu'il est considéré comme l'un des meilleurs établissements secondaires d'enseignement public du pays, si ce n'est le meilleur. L'indice de sa bonne réputation se mesure à la forte demande dont il fait l'objet auprès des populations. Aussi, pour faire face à cette demande et s'assurer en même temps des chances de conserver son statut de « lycée d'excellence » selon les responsables au niveau de l'Académie, il a été mis en place à l'interne, en accord avec les autorités, un mode de sélection particulier en classe de sixième, reposant sur trois critères. L'élève doit :

- présenter d'excellents résultats durant la dernière année du cycle élémentaire,
- être classé parmi les premiers élèves admis au concours sur la liste régionale de Dakar,
- être parrainé par une autorité académique nationale ou régionale bénéficiant d'un quota

Il est donc clair que si le LSNT / P.-E est devenu « une école de référence par la culture de l'excellence» selon les mots de son proviseur, c'est en partie grâce à la possibilité qu'il a « de choisir ses élèves ». Au même moment, l'orientation au CEM-U19 / P.A., par ailleurs mal situé dans les classements, dépend uniquement de l'admission au concours d'entrée en 6ème. La différence des modes de sélections induit une différence de profil académique des élèves à l'entrée. A priori, on peut penser qu'au regard de ce qui précède, leur niveau en classe de 6ème au LSNT / P.-E est d'un cran supérieur à celui des élèves du même niveau au CEM-U19 / P.A.

Le second point de différence qui peut avoir un effet sur la relation de classe se situe dans le profil social des élèves. Le jeu des influences et des lobbyings explique qu'à terme, le troisième critère de sélection à l'entrée au LSNT / P.-E va induire une configuration sociale différente de celle qu'on retrouve au CEM-U19 / P.A. Ne disposant que de données relatives aux classes que nous avons observées, nous ne pouvons fournir qu'une vue partielle et très fragmentée du problème. Toutefois, nous estimons que ces éléments peuvent valablement servir au moins à illustrer la situation. C'est d'ailleurs dans ce sens que nous les prenons. Le tableau ci-dessous donne une clé de répartition en fonction des deux grandes variables que nous avons retenues. Nous nous sommes intéressés au niveau d'instruction des parents et / ou d'autres membres de la famille à l'école française pour comprendre la place du français dans l'environnement de la famille. Cette variable peut permettre de comprendre la probabilité pour un élève donné de pratiquer la langue au quotidien et en interaction avec ses proches d'une part, d'autre part la probabilité qu'il ait au moins un membre de sa famille susceptible de le suivre dans son travail. Enfin, cette variable permet de se rendre compte de l'existence dans la famille d'un parcours qui peut fonctionner pour l'élève comme un exemple. Ensuite nous avons cherché à compléter cette analyse en portant l'attention sur la situation professionnelle des parents. Devant l'hétérogénéité des métiers, nous avons classé les professions par catégorie socioprofessionnelle. Nous restons dans l'idée que chaque catégorie indique un type et un niveau de rapport au français, ce qui corrélativement, ouvre une hypothèse sur la maîtrise ou pas de la langue par les parents qui devient le premier instrument pour suivre et accompagner les enfants dans leur scolarité.

252 élèves ont répondu à notre questionnaire. Ils se répartissent ainsi : 75 en 6ème C, 67 en 4ème C, 56 en 4ème L et 54 en 6ème L.

Tableau 1 : données statistiques de la situation sociale des élèves dans les 4 classes observées

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Caractéristiques Classes	Niveau d'instruction en français dans la famille				Situation socioprofessionnelle des parents		
	Aucun des parents n'est instruit	Au moins 1 des parents est instruit	Les deux parents sont instruits	Il y a 2 ou plus élèves / étudiants	Commerce ou activité artisanale	Employés et cadres moyens	Cadres supérieurs et fonctions libérales
6ème C	41	25	09	75	38	26	03
4ème C	38	27	02	65	42	17	08
6ème L	07	22	25	46	11	15	26
4ème L	05	30	21	45	06	15	30

Le tableau 1 fait la synthèse des réponses obtenues autour des variables « pratique du français dans la famille » et « situation socioprofessionnelle des parents ». Dans le détail des réponses fournies par les élèves des deux classes du CEM-U19 / P.A., on note que 2 en 4ème C déclarent être seuls à aller à l'école dans leur famille alors qu'aucun des parents n'est instruit en français. Aucun élève en 6ème n'est dans cette situation. 17 élèves des deux classes, soit 11, 97 %, vivent avec au moins une personne fréquentant exclusivement le cycle élémentaire. Là aussi, les réponses à propos du niveau d'instruction des parents montrent que la plupart ne sont pas instruits ou pas assez pour pouvoir accompagner leurs enfants. Un total de 72 élèves (50, 70 %) déclarent vivre avec au moins un autre élève de niveau secondaire, et 42 (29, 57 %) soutiennent partager le foyer avec des élèves des niveaux secondaire et supérieur. Le taux de scolarisation rapporté aux familles est assez élevé pour autoriser à dire que les élèves évoluent dans un environnement plus ou moins favorable au soutien et aux échanges à l'intérieur d'une même génération. Cependant, 79 élèves soit 55, 63 % des réponses indiquent qu'aucun des parents n'est instruit en français. Seuls 11 élèves (7, 74 %) ont les deux parents suffisamment instruits pour les suivre. S'agissant des situations socioprofessionnelles, dans la majorité des cas, seul le père exerce une activité professionnelle. Ce sont le plus souvent des conducteurs de véhicules, des commerçants, des employés de bureau. On recense 20 professions se rapportant aux métiers de l'enseignement. La principale leçon qu'on tire de ces informations, c'est le niveau moyen de pénétration du français dans les familles qui fait croire que corolairement, le relais de l'école sera faiblement assuré cependant que la situation générale de celle-ci exige des élèves beaucoup de travail en dehors des classes. On peut en effet présumer que les effectifs pléthoriques laissent très peu de place à un suivi des progrès de chacun. Dans ces conditions, le professeur « travaille » réellement avec une infime minorité, c'est à dire, ceux qui sont en mesure de répondre à ses questions, de participer activement à l'élaboration des savoirs, parce qu' « ils ont préparé la leçon à la maison ». Or il y a plus de chance que les plus nombreux d'entre eux soient ceux qui ont la possibilité d'être suivis, aidés, ceux qui, sur le plan de leur scolarité, peuvent bénéficier d'un accompagnement.

Les informations que livrent les résultats du même questionnaire auprès des élèves du LSNT / P.-E, amènent à dire que l'établissement accueille non seulement les meilleurs élèves, mais aussi des enfants issus d'une « élite » intellectuelle et sociale. Peut-être ceci explique-t-il cela ? 89, 09 % des élèves ont au moins un des parents instruits en français et pour 41, 81 %, les parents ont un niveau de formation supérieur à la moyenne. En effet, on remarque que le niveau d'instruction des parents est relativement élevé quand on sait que 68,18 % des élèves ont au moins un des parents diplômé de l'enseignement

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

supérieur. 19 élèves indiquent ne partager le foyer avec aucun autre élève, et pour 7, le(s) autre(s) élève(s) de maison est / sont à l'élémentaire. Mais tous les élèves de ce lot ont au moins un parent instruit à un niveau supérieur. 55 élèves, soit 50 % des réponses, vivent avec au moins quelqu'un poursuivant ses études au secondaire et 45, 45 % sont dans un foyer où on compte au moins un étudiant. 7 élèves n'ont pas répondu à la question relative à la profession des parents et 5 déclarent que leurs parents sont sans profession (père « retraité » et mère « femme au foyer »). 61 élèves (55, 45 %) ont les deux parents qui exercent des activités professionnelles. Les métiers de l'enseignement sont les plus représentés (44, 54 %) suivis des métiers d'ingénieurs.

Les statistiques sont intéressantes pour avoir une représentation de l'épaisseur de la littéracie des élèves à défaut de pouvoir la mesurer. Les chiffres n'autorisent certainement pas à opposer de manière radicale les cultures éducatives dans les deux établissements. Cependant, les différences notables au niveau de l'environnement familial permettent de supposer des rapports différents à la langue et d'une certaine manière, « une culture éducative scolaire » (Bouchard, 2002) différente. C'est ainsi que si les enseignants sont unanimes à déplorer la faiblesse de niveau de leurs élèves, les professeurs du CEM-U19 / P.A. ne croient pas que l'on puisse, malgré tout, comparer les élèves des deux établissements. Au même moment les enseignants du LSNT, qui eux aussi ne sont pas très satisfaits du niveau global de leurs élèves, se consolent de l'idée qu'ils « ne peuvent pas mieux tomber vue la situation nationale » et que de toute manière « on peut compter sur la motivation des élèves » qui s'expliquerait par « l'implication des parents ». Deux remarques reviennent régulièrement dans les explications des deux professeurs avec lesquels nous avons travaillé sur « le dynamisme » et « la facilité » de leurs élèves : « on voit qu'ils ont une base », « on sent qu'il y a quelque chose, qu'il y a du travail derrière ».

Ces perceptions postulent un enchaînement causal entre le manque d'épaisseur de la littéracie des élèves, son coût didactique et le style pédagogique auquel il contraint l'enseignant. Les interactions de classe étant asymétriques et complémentaires par définition, on comprend les positions hautes de l'enseignant et basse des élèves. Mais cela ne justifie pas le marquage hypertrophique de la domination du professeur qui, dans certains exemples de notre corpus, surplombe l'interaction de toute sa fonction institutionnelle. Pour expliquer ces cas, il faudrait interroger, entre autre, l'attitude des élèves qui dépend elle-même de plusieurs facteurs dont leur degré d'autonomie par rapport aux savoirs en jeu. Ainsi on peut penser que moins ils peuvent « jouer leur partition » dans la construction des savoirs, plus le professeur est contraint à une posture d'enseignant-passeur et eux à celle passive d'écoute, d'adaptation et justement au discours, ce qui se traduit par une communication didactique d'une grande directivité. L'une des conséquences sur la relation d'enseignement-apprentissage est dans une culture didactique paramétrée autour des paradigmes (transmission, instruction, etc.) qui fondent « le fonctionnement classique de l'école » (Astolfi, 2002).

2.2.2. Les contrastes liés aux profils professionnels des enseignants

Le troisième point de contraste renvoie au profil professionnel et académique des enseignants en service dans les deux établissements. Il importe d'apporter quelques précisions sur les éléments de définitions du profil professionnel des enseignants des collèges et lycées au Sénégal. Ils sont classés en fonctions de leurs statuts administratifs et de leurs diplômes professionnels. S'agissant des statuts, on rencontre les professeurs titulaires, les professeurs contractuels et les professeurs vacataires. La troisième catégorie désigne des enseignants recrutés sur la base de leurs diplômes académiques mais qui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

n'ont pas de diplômes professionnels. Dans la seconde catégorie on retrouve de jeunes enseignants titulaires d'un diplôme professionnel en attente de leur titularisation et des professeurs vacataires déclassés après la fin de la durée légale de vacation et / ou l'obtention d'un diplôme de formation professionnel. Ces diplômes, exclusivement délivrés par la FASTEF, sont de trois ordres :

- le certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAE/CEM) qui donne accès au grade de Professeur de Collège d'Enseignement Moyen (PCEM) et qui vise administrativement les candidats titulaires du Baccalauréat, ou des instituteurs versés dans l'enseignement au collège,
- le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) dont le titulaire a le grade de Professeur d'Enseignement Moyen (PEM) et qui demande l'obtention de la licence,
- le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES) auquel est attaché le grade de Professeur d'Enseignement Secondaire (PES), qui s'obtient après la maîtrise.

Pour revenir sur la différence entre Le LSNT / P.-E, et le CEM-U19 / P.A., il faut savoir que le premier nommé, institutionnellement rattaché à la Faculté des Sciences et Techniques d'Education et de Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (FASTEF, ex Ecole Normale Supérieure), a un statut de lycée d'application. Il reçoit prioritairement les élèves-professeurs en formation initiale à la FASTEF. A ce titre, les enseignants qui y exercent ont un statut particulier de professeur d'application. Trois critères président à leur affectation :

- l'expérience professionnelle qui se mesure aux nombres d'années dans la fonction de professeur de la discipline,
- le profil académique qui comprend les diplômes universitaires et professionnels et qui voudrait que le professeur soit titulaire au minimum de la licence et du CAEM,
- les formations suivies,
- la validation de la candidature par les autorités académiques de tutelle,
- la ratification des choix de la commission nationale paritaire par les enseignants-formateurs du département de la FASTEF formant les enseignants de la discipline. Par exemple l'affectation d'un professeur de français sera entérinée par les enseignants-formateurs du département de lettres de la FASTEF.

L'affectation d'un enseignant au CEM-U19 / P.A. dépend des choix de la commission nationale sur la base d'une compétition ouverte à tous ceux intéressés par le poste.

Notre enquête révèle que les 15 professeurs de français en service au LSNT / P.-E sont tous des PES titulaires. 6 ont une maîtrise de Lettres Modernes ou Classiques, 6 autres sont titulaires d'un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Lettres Modernes, parmi eux, 2 ont un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisé (DESS) en Ingénierie de la Formation. Enfin, 3 ont soutenu une thèse de doctorat de Lettres. Le nombre d'années d'expérience de ces professeurs varie de 12 à 25 ans. Ils ont tous bénéficié d'un nombre important de sessions dans le cadre la formation continue. Les 2 professeurs de 4ème et 6ème qui se sont prêtés à notre regard font partie des plus expérimentés (22 ans et 20 ans) et des plus diplômés (CAES et Doctorat, CAES, DEA et DESS). Nous les considérons comme des enseignants-experts (Paquet et al, 2001, Altet, 2002).

La même enquête montre que sur les 10 professeurs de français qui exercent au CEM-U19 / PA, 5 sont des professeurs titulaires, 3 sont des professeurs contractuels et 2 sont des professeurs vacataires. Sur les 8 titulaires d'un diplôme professionnel, 3 sont diplômés de l'enseignement élémentaire, ils ont le baccalauréat et ont été versés dans l'enseignement

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

secondaire pour des compléments de postes à une époque où les professeurs de collège étaient en nombre insuffisant. 3 professeurs ont le CAE / CEM et sont donc des PCEM. Les 2 derniers sont des PEM, titulaires d'une licence respectivement en Lettres Modernes et Lettres Classiques. Il s'agit des professeurs de la 4ème et de la 6ème choisis dans le cadre de notre recherche. Les années d'expérience varient entre 5 et 25 ans avec 4 ans et 3 ans pour nos deux professeurs. Ils n'ont jamais suivi de stages de formation continue.

L'image qui se dessine du profil professionnel des enseignants est assez contrastée d'un établissement à l'autre. Le LSNT / P.-E offre un tableau relativement homogène d'une équipe d'enseignants experts car on les crédite d'une expérience avérée du métier d'enseignant, et notamment de professeur de français et d'un niveau de formation très élevé. La situation est toute autre au collège où le groupe est plutôt hétérogène tant du point de vue des statuts, que de la formation.

3. Le contexte pédagogico-professionnel

Un discours sur les compétences des élèves acquises et / ou développées à travers la médiation d'un enseignant sous-entend que les compétences de ce dernier soient connues et situées. Se posent dès lors les questions agitées par Paquet et al (2001) sur la notion de compétence professionnelle et sur ses conditions et moyens d'acquisition. Pour y répondre, nous reprenons la définition générale des compétences professionnelles que propose Charlier pour l'appliquer ensuite à la profession enseignante.

« Les compétences professionnelles sont pour nous l'articulation de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action, un répertoire de conduites et de routines disponibles » (2002, p, 103).

Nous modélisons cette approche en nous fondant sur le postulat que l'enseignement est une profession sur l'humain qui vise à faire acquérir un savoir. Pour permettre cette finalité, l'enseignant est appelé à concevoir son intervention, à la planifier, à en gérer la conduite avec la participation active de son partenaire-apprenant en tenant compte des spécificités de l'objet de savoir. Ce qui revient à dire qu'il est naturellement appelé à ajuster cette intervention, à l'évaluer en même temps qui il en évalue les résultats sur le bénéficiaire. Au regard de ses dimensions, on peut considérer que le savoir enseigner (Altet, 2001) relève de l'ordre de connaissances et d'opérations spécifiques qui se construisent, certainement sur la base de facteurs individuels, mais plus sûrement à l'aide de facteurs organisationnels et culturels, ce qui expliquent leur disponibilité. Pour le dire plus simplement, ces compétences s'acquièrent pour partie en situation, participant ainsi de ce qui est communément appelé l'expérience professionnelle, et pour partie, de la culture partagée ou de la routine. Elles marquent l'appartenance à une communauté, et donc portent trace d'une identité professionnelle dont l'inscription se situe déjà au niveau des institutions de préparation et d'insertion au métier. Poser ainsi le problème, c'est reconnaître le rôle incontestable de la formation sur la construction des compétences professionnelles dont plusieurs études ont montré la fonction motrice dans ce processus (Tardiff et Lessard, 1999 ; Paquet et al, 2001 ; Altet et al, 2002 ; Durand et al, 2002). Nous pensons donc que l'analyse des pratiques des enseignants ne peut ignorer leur culture professionnelle (Paquay, 1996), expression d'une identité commune, d'un ensemble de routines dont la construction est favorisée entre autre par une histoire collective, un savoir partagé. Au Sénégal, la formation des enseignants se présente sur le modèle d'« une division du travail » (Perrénoud, 2002) où à la formation initiale exclusivement assurée par la Faculté des Sciences et Techniques d'Education et de Formation (FASTEF) ex Ecole Normale Supérieure (ENS) jusqu'à une époque récente,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

succède la formation continue organisée par des conseillers pédagogiques basés dans les Pôles Régionaux de Formation (PRF)

3.1. Formation initiale et pratiques professionnelles d'enseignement de la lecture littéraire et de la production écrite au collège

A l'origine, l'Ecole Normale Supérieure de Dakar était la seule et unique structure chargée de la formation initiale des professeurs des lycées et collèges d'enseignement général au Sénégal. Elle sera réformée en 2005-2006 pour devenir une faculté dénommée Faculté des Sciences et Techniques d'Education et de Formation (FASTEF). Cette mutation institutionnelle se justifie selon le « rapport de présentation » du décret instituant la FASTEF par un besoin de faire évoluer la formation initiale pour mieux l'adapter à la nouvelle situation de l'école telle qu'elle s'est imposée durant ces cinq dernières années. Celle-ci se caractérise par une très grande hétérogénéité des profils des personnels enseignants. La politique de l'accès, inscrite au cœur d'une politique plus vaste visant l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages, s'est traduite par l'ouverture massive de collèges dits de proximité pour répondre à la demande toujours croissante de formation dans ce secteur, mais aussi pour garantir de meilleures conditions d'études en « fixant » les élèves au plus près de leur famille. Il va de soi que la multiplication des CEM devait s'accompagner par le recrutement conséquent de professeurs. Pour faire face à cette exigence, l'Etat initie un système fondé sur le volontariat. Ce recrutement, d'abord centralisé au niveau du ministère de tutelle avant d'être dévolue aux inspections d'académies, consiste, dans les principes, à confier des enseignements à des candidats titulaires ou pas d'un diplôme universitaire, mais ayant fait au moins une année d'études supérieures. Dans le même temps, la FASTEF poursuit sa mission de formation initiale. Il faut préciser que pour être titularisés, les enseignants vacataires doivent bénéficier d'une formation diplômante présentielle à la FASTEF. C'est d'ailleurs la lenteur du rythme de résorption de cette demande spécifique qui a conduit à imaginer des schémas variés (tutorat, stages de mise à niveau, formation à distance) impliquant des intervenants au profil varié. Toutefois, la FASTEF garde haute la main sur la délivrance du diplôme professionnel qui consacre l'entré du titulaire dans un des corps des professeurs de l'enseignement moyen et secondaire. Ce faisant, elle reste la structure à partir de laquelle s'instancient les éléments qui vont servir de base à la construction d'une culture professionnelle partagée chez les enseignants d'une même discipline. Nous étudions cette fonction en prenant l'exemple de la formation des professeurs de français. Pour ce faire, nous nous contentons d'analyser les composantes de la formation initiale permettant d'isoler des facteurs de sédimentation d'un référentiel commun de pratiques dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la préparation à la production écrite.

3.1.1. Dispositif de formation et construction d'une culture partagée

En effet, l'observation des pratiques de classe autour de ces deux activités scolaires, dont les séances que nous avons enregistrées donnent un échantillon assez caractéristique, révèle une culture professionnelle d'une grande homogénéité qui ne peut s'expliquer autrement que par « un héritage commun ». La question serait intéressante de savoir par qui ces enseignants sont formés et sur quel dispositif.

La mise en place d'un schéma de formation alternant la théorie à la pratique, la présence à la FASTEF et des stages sur le terrain, implique deux types d'intervenants : le formateur institutionnel et le tuteur. Même si les deux acteurs agissent sur un produit unique,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la différence de position et de fonction appelle une différenciation des niveaux et du poids des apports dans la construction en cours. Il faut admettre en effet que

« dès qu'un corps de formateurs se constitue comme groupe de professionnels distinct du groupe de praticiens, dès que la formation devient un travail, une carrière, une expertise et une profession à la quelle on consacre l'essentiel de sa vie de travail, des intérêts particuliers émergent et engendrent un inévitable hiatus entre la théorie et la pratique, entre l'université et les milieux de pratiques » (Lessard et Bourdoncle, 1998, p : 15).

Les auteurs concluent que l'institutionnalisation d'une formation professionnelle se traduit par une division du travail entre formateurs et praticiens et engendre des univers qui obéissent dorénavant à des logiques distinctes, celle de la formation et celle de la pratique. Ainsi, les formateurs sont des enseignants spécialistes d'un aspect des savoirs disciplinaires (un champ de la littérature, de la langue etc.) ou des sciences s'intéressant à leur pratiques (didactique, pédagogie, sciences de l'éducation) et dont c'est institutionnellement le métier d'assurer l'encadrement et la préparation des candidats au métier d'enseignant. Garants d'un savoir professionnel plus ou moins générique, leur statut leur confère la responsabilité d'assurer le suivi et la validation de la formation qui se fait sur le terrain. Pour parler du profil général des formateurs des professeurs de français, nous faisons remarquer qu'au-delà des différences de statuts universitaires et professionnels, qu'elles apparaissent dès le recrutement ou qu'elles se forment au cours de la carrière, ils ont en commun d'être issus des corps des professeurs des lycées et collèges, lieux où ils ont construit une bonne partie de leur expérience professionnelle, d'être titulaires d'un diplôme professionnel délivré par la FASTEF (ex ENS). On voit à quel point ce diplôme constitue le liant qui donne sa cohérence au système. On le retrouve en bonne place dans les profils de la seconde catégorie des agents intervenant dans la formation initiale des professeurs.

Ce sont des professeurs de collèges ou de lycées auprès desquels l'institution de formation place les impétrants en position de stage. « Enseignants de métier » (Raymond et Lenoir, 1998 ; Lessard et Bourdoncle, 1998) pour dire « enseignants œuvrant dans le milieu scolaire », ils sont en interaction avec un contexte qui a ses spécificités, son public-élèves et ses exigences. Toutes choses qui les conduisent à développer « des compétences et des connaissances particulières qui découlent de l'expérience de la pratique » et que spécifie le milieu. Ils sont porteurs de savoirs pratiques contextualisés et situés. Analysant « la place et le ou les rôles des enseignants de métier en formation initiale des maîtres » Lessard et Bourdoncle (p : 12) soulignent ce qu'ils appellent « un impératif identitaire». Pour eux, l'intervention des paires experts légitimise la formation qu'elle ancre dans un processus de « socialisation professionnelle » en même, temps qu'elle favorise la « construction d'une identité du groupe » et qu'elle permet « une insertion douce dans le métier ». Cette légitimation peut passer par « un simple droit de regard de la profession » se manifestant à plusieurs niveaux sous la forme d'une implication indirecte. Le corps de la profession peut donc avoir un statut d'observateur dans les procédures de recrutement à la formation, de négociation des curricula, de délivrance des diplômes. Mais le plus souvent, cette implication touche à « l'épistémologie des savoirs professionnels » dans la mesure où « la participation des enseignants de métier se situe dans le contexte de la relation théorie-pratique ». Ce faisant, le corps de métier participe à la formalisation des savoirs pratiques ou d'expérience. A l'analyse, la présentation des profils des agents de la formation initiale nous conduit quasiment aux mêmes remarques que faisait Lang dans son étude sur la professionnalité des formateurs d'IUFM (2001). Il s'agit d'une articulation des deux pôles de d'activité enseignante avec une construction égale de connaissances théoriques et d'un

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

savoir pratique et une forte inscription dans le métier d'enseignant dans laquelle « l'expertise disciplinaire pèse lourd et structure les champs d'intervention » (p : 97).

En effet, le dispositif s'appuie sur un curriculum marqué par une composante théorique doublement orientée, d'abord vers des connaissances pédagogiques générales centrées sur l'école, les théories d'enseignement et d'apprentissage, ensuite vers des connaissances centrées sur la discipline, les multiples dimensions du savoir disciplinaire et leur didactique. Disons pour être complet que la prédominance est du côté de la formation disciplinaire scientifique, suivie de la formation pratique didactique à travers laquelle s'acquièrent et se perpétuent les pratiques de transposition didactique des savoirs et les technique s'attachant à la conduite des activités scolaires. Arrêtons-nous sur les cas particuliers de la production écrite et de la lecture au collège.

3.1.2. Dispositif de formation, culture partagée et pratiques d'enseignement de la lecture littéraire et de la production écrite

La didactique de l'écrit dans ce premier grade de l'enseignement secondaire se fonde sur l'idée que les exercices écrits du premier cycle ont pour objectif l'évaluation des enseignements par la liaison langue / lecture / écriture.De la 6è à la 3è, l'enseignement des sous-disciplines du français (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, récitation, lecture littéraire) est évalué par toutes sortes d'exercices écrits, dont les plus importants sont l'étude de texte appelée « texte suivi de questions », la dictée, l'expression écrite (rédaction, initiation à la dissertation en classe de troisième). Dans le langage codifié et partagé par le corps de métier, la notion de rédaction renvoie à une production autonome plus ou moins longue sous la contrainte d'une consigne présentée comme « le sujet de la rédaction ». Il s'agit, comme nous le verrons plus loin, d'un texte écrit à dominante narrative, descriptive ou argumentative, qui peut être composé sous le genre d'un récit, d'une lettre… L'exercice évoque le genre scolaire alors appelé « composition française ».

La technique d'enseignement de la rédaction au collège semble moins ritualisée, sauf pour la phase de correction appelée « compte rendu de devoir ». On retiendra tout de même la « fossilisation » des conduites de l'activité en trois étapes considérées comme « indispensables pour permettre aux apprenants de se familiariser avec cet exercice et le maîtriser » (Thiaré S., 2007).

- La compréhension du sujet, une phase consistant à apprendre à lire, interpréter « un sujet » et rechercher des idées. Le travail vise à développer une compétence d'analyse d'une consigne et de mise en place des instruments de réalisation de la tâche.
- La démarche, appelée aussi plan. Elle se résume à apprendre à « remplir » les trois parties du texte caractéristique du genre scolaire. Nous voulons nommer l'introduction, le développement et la conclusion. Cette structuration représente la première norme de l'exercice parce qu'elle est externe et se donne à voir.
- Les applications ou évaluation. Après une série d'exercices dont le nombre est variable, mais qui sont constitués d'activités collectives de lecture-interprétation de sujets et de recherche d'idée, le professeur organise une séance d'évaluation sommative à travers laquelle il mesure les savoirs liés à la pratique de la rédaction.

Il n'est pas rare que cet enseignement se distribue en deux moments : une présentation théorique suivie de quelques exercices de mise en pratique avant le redoutable moment de l'évaluation. De même, il n'est pas rare que cet enseignement soit dispensé une fois au début de l'année et que tout le reste du temps, l'enseignant n'a recours à l'exercice

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

que pour ses évaluations périodiques. Les marques de la formation des enseignants en matière d'évaluation de la production écrite se lisent dans une conduite de l'activité en trois phases de traitement des erreurs langagières les plus récurrentes, d'interprétation du sujet et d'organisation des idées.

Quant à la pratique de la lecture littéraire, elle porte généralement sur l'analyse-interprétation de textes littéraires courts (un poème, un conte, un nouvelle, une scène de théâtre) ou de segments extraits d'œuvres romanesques par exemple sur l'étude d'une œuvre intégrale. Elle se réalise à travers deux activités différentes renvoyant respectivement aux deux classes de textes précédents : la lecture expliquée (terme employé pour désigner l'activité dans les classes de niveau collège) ou l'explication de texte (terminologie employée pour la même activité dans les classes de niveau lycée), et la lecture suivie et dirigée. Qu'on l'appelle lecture expliquée ou explication de texte, les termes étant employés indistinctement aujourd'hui, la pratique scolaire de lecture collective des textes courts ou de fragments de textes s'est routinisée autour de deux méthodes dites du SLIPEC et de la lecture méthodique. La première, qui consiste en une lecture linéaire du texte, présentée comme le label de la formation initiale, a longtemps servi de mode opératoire dominant chez les enseignants de français quel que soit le texte qu'ils étudient avec leurs élèves. Comme le laisse voir son cigle, elle se déploie en cinq actes qui ont fini de s'incruster dans les pratiques de classe aux cours d'activités collectives de lecture littéraire.

- La situation du texte. Cette opération consiste à présenter l'extrait en reprenant le titre et en indiquant le type de texte, les sources, notamment le genre de l'œuvre et en donnant quelques indications biographiques et bibliographiques sur l'auteur. La phrase consacrée : « ce texte, intitulé… (le titre du segment) est un(e)… (la nature ou le type)… extrait(e) de… (le titre de l'œuvre), un(e)… (le genre littéraire), publié par (identité de l'auteur), écrivain contemporain. Systématiquement répétée tout au long de la scolarité de l'élève au collège et au lycée, elle fait partie des éléments qui ponctuent la co-action professeur / élèves au cours d'une activité de lecture.
- La lecture du texte. Elle peut être polyphonique ou porter tout simplement l'empreinte du professeur. En règle générale, la lecture du professeur, appelée dans le jargon professionnel « lecture magistrale », consiste en une lecture intégrale du texte. Elle est suivie des lectures parcellaires des élèves, organisées par le professeur qui les délimite.
- L'idée générale. Il s'agit d'une tâche d'interprétation générale visant à faire ressortir les visées pragmatiques du discours de l'auteur. Mais invariablement conduite selon le même rituel d'ouverture par la question « de quoi s'agit-il dans ce texte ? » ou bien « de quoi parle-t-on dans ce texte ? », et de réactions des élèves en un « il s'agit dans ce texte de… » ou « dans ce texte on nous parle de… », l'exercice se transforme en une opération de résumé du contenu thématique.
- Le plan. C'est certainement le moment de négociation le plus délicat et qui rend compte du fonctionnement de la réticence (Sensevy et Quilio, 2002) dans le discours didactique. La question d'attaque est souvent la même « en combien de parties peut-on diviser ce texte ? » ou « quelles sont les différentes parties du texte ? ». Dans leurs réponses, les élèves doivent proposer un découpage linéaire du texte assorti des titres qu'il faut donner à chaque partie. Entre les propositions des uns et les contre-propositions des autres plutôt hétéro-initiées, l'enseignant déploie un trésor de stratégies de disqualification de réponses, de mise en compétition des élèves et d'entretien artificiel de conflits cognitifs (« est-ce que vous êtes d'accord avec la proposition de… ? qui n'est pas d'accord avec… ? ») d'extorsion de réponse

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(Perret-Clermont et al, 1997). Dans cette interaction où le dialogue interrogatif-informatif (Sprenger-Charolle, 1983, p. 68) qui en représente la plate-forme se nourrie de questions catégorielles « impliquant une réponse avec un syntagme nominal variable » ou propositionnelles impliquant une réponse en oui ou non, l'enseignant finit toujours par « institutionnaliser » en imposant le plan qu'il a préalablement noté dans sa fiche de préparation.

- L'explication détaillée. C'est le moment pour le professeur de reprendre les articulations du plan qui vient d'être défini et de conduire une analyse-interprétation du texte de manière linéaire et centrée sur les dimensions qu'il juge essentielles.
- La conclusion. L'explication se termine par une synthèse générale portant sur le contenu thématique, les enjeux pragmatiques et quelques remarques sur la forme.

Le problème de la conduite de l'activité de lecture littéraire réside dans son orientation éminemment culturelle où les enjeux cognitifs des démarches et outils codifiés tendent vers le développement d'un savoir littéraire étendu et de la culture du plaisir de lire.

« En quelque sorte, cela signifie que la lecture n'a d'autre but extérieur qu'elle-même. On lit pour lire, on lit pour comprendre le texte et pour lui donner un sens. Tous les outils mis à disposition de l'élève concourent à l'épaississement de cette construction du sens » (Schneuwly, 2007, p : 19)

3.2. Les tensions de la formation continue sur les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire et de la production écrite au collège

De 1985 à1988, puis de 1993 à 2000 et enfin à partir de 2000, trois périodes ont marqué l'évolution de la formation continue des enseignants des lycées et collège au Sénégal, confiée à la Structure de Formation Continue (SFC), avec une alternance entre des moments d'intenses activités et d'une quasi léthargie. Assurée par des enseignants-experts qui tirent leur légitimité de leur expérience professionnelle et du jugement de compétence de l'autorité hiérarchique qui les nomme à ces fonctions avec le titre de conseiller pédagogique, la FC repose sur des plans conçus, élaborés, conduits et évalués par les mêmes acteurs. Les contenus de formation tirent leur essence des rapports étroits au terrain et de l'orientation foncièrement praxéologique des actions destinées à améliorer qualitativement les pratiques d'enseignement. Voilà pourquoi on pourrait lire le travail du conseiller pédagogique comme la synthèse de la « logique de l'offre de formation » et de « la logique de la demande » (Altet, 2001). En effet il répond à un cahier des charges où sont arrêtées des formations décidées du sommet, prédéfinies sur la base d'un Plan National de Formation (PNF) et par des demandes issues de la base. Leur fusion donne lieu à des Plans Académiques de Formation (PAF).

3.2.1. Formation continue et mise en adéquation théorie/pratique : les techniques autour de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite

Il ne serait pas exagérée de dire que jusqu'en 1993, la formation continue est une sorte d'appendice de la formation initiale. Les CP n'ont pas de statut administratif réel, les enseignants qui en ont le titre cumulent les missions de formation de formateurs avec celles d'enseignement, quitte à ce qu'ils bénéficient de décharge horaire. Mais le plus important, c'est que les actions consistent en une plus grande opérationnalisation des instruments professionnels mis en place dans le cadre de la formation initiale. Certes les questions traitées, articulant la théorie à la pratique, tournent autour de l'enseignement-apprentissage

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

des contenus disciplinaires (didactique des textes littéraires : œuvres intégrales et fragments de textes, de l'écriture, de la grammaire…), de la pédagogie (la construction de la fiche pédagogique, la gestion de la classe, des grands groupes). Cependant, les formations sont l'occasion de revisiter les démarches d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, de la production écrite et des différents aspects de la langue pour présenter, discuter et éprouver des « trucs et astuces », des « clés » face à telle ou telle situation. En plus des documents d'accompagnement des stages, la SFC édite une revue dite « *Echanges* » destinée à appuyer le travail d'accompagnement des enseignants dans les classes. Les publications sont majoritairement faites par des personnes (universitaires ou non) dont l'expertise sur des questions précises (littérature française, africaine, comparée, grammaire, stylistiques, linguistique etc.) est avérée. Toutefois, le plus grand nombre de productions sont le fait de personnes directement impliquées dans la formation, l'encadrement, l'évaluation des professeurs, même si on y recense quelques textes publiés par des enseignants de terrain. Les productions seront regroupées plus tard dans des collections thématiques appelées *Cahiers d'Echanges*.

- Le cahier I contient des articles centrés sur la première variante de lecture littéraire : la lecture expliquée ou l'explication de texte (Blachère, 1981, 1982 ; Ndiaye, 1982 ; Pilet, 1983 ; Kane, 1984),
- Le cahier II est constitué d'un recueil d'articles traitant de la seconde variante de la lecture littéraire : la « lecture suivie et dirigée » (Diagne, 1986 ; Diouf, 1986 ; Pilet, 1986, Jeunehomme, 1986).
- Le cahier III réunit des publications sous le titre générique de « Orthographe – Grammaire, Connaissance et maniement de la langue, Jeux (Danic, 1981 ; Ndoye, 1982 ; Lassy, 1985),
- Dans le cahier IV sont rassemblés les travaux sur la rédaction ou composition française (Blachère, 1981 ; Lassy, 1982 ; Blachère, 1982 ; Ndiaye, 1984).

S'il faut chercher le fil conducteur de ces travaux, nous retiendrons une double préoccupation. D'abord le souci constant de mettre à la disposition des enseignants une information scientifique sur les contenus de savoir qu'ils sont appelés à traiter avec leurs élèves. Il s'agit d'une de transposition didactique externe située à un niveau encore assez élevé où un spécialiste aborde un point du programme sous un angle qu'il croit utile pour sa prise en charge correcte au moment de la transposition interne à la classe qui est du domaine de l'enseignant. Ensuite, une préoccupation d'ordre procédural et très pragmatique. On est dans le domaine de la technique conçue comme un ensemble, sinon des modes de manipulation pour construire des règles ou rendre accessible celles qui existent déjà. On peut donc y voir une volonté de construction et de partage de démarches, de méthodes, d'outils professionnels (Schneuwly, 2000), de conduite des enseignements (fiches pédagogiques pour une leçon de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, d'explication de textes, de lecture de l'œuvre intégrale).

3.2.2. Formation continue et « innovations » pédagogiques : une démarche intégrative de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite

Il faut attendre la seconde phase, allant de 1992 à 2000, pour voir la formation continue marquer une véritable rupture épistémologique. Cette période correspond à la mise en route du Projet de Développement des Ressources Humaines qui a concerné deux secteurs clés : la santé et l'éducation (ce qui fait parler de PDRH / Education). Elle peut être lue comme une étape importante vers la professionnalisation de la formation continue. De titre,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la fonction de conseiller pédagogique est administrativement devenu un statut, se traduisant par le détachement complet de l'agent qui y consacre tout son temps. Du coup, ce qui était une activité professionnelle secondaire, devient un métier. Par ailleurs, la formation continue est mieux déconcentrée avec l'avènement des Pôles Régionaux de Formation, la systématisation du regroupement des enseignants en cellules pédagogiques dites cellules d'établissement lorsqu'il y a au moins dix professeurs dans une école, ou cellule mixte (regroupent dix à quinze enseignants de plusieurs établissements publics et / ou privés). La formation se fait à travers des stages régionaux consistant en deux regroupements annuels de trois jours chacun appelés séminaires et des animations de cellule qui font suite aux stages régionaux, à la programmation propre des cellules. Nous retenons de ce dispositif et de son fonctionnement la multiplication des situations d'échange, de concertation, de construction de savoirs communs. Tout comme dans la première phase, en plus des documents distribués aux professeurs lors des stages, les CP produisent collectivement des documents dits « guide du professeur » que nous présentons dans le tableau ci-après.

Tableau 2 : Recensement des guides pédagogiques produits par les CP entre 1994 et 2001

Années	Niveaux	Contenus
1994-1996	6ème –5ème	Orthographe Grammaire Lecture expliquée Vocabulaire
1996-1997	4ème –3ème	Les écrits littéraires au collège Les écrits sociaux au collège
1998-2001	2nde –1ère –Tle	La dissertation littéraire Le commentaire de textes Le résumé de texte suivi de la discussion

Cependant, la rupture avec la formation initiale se situe dans le profond renouvellement des approches. C'est le cas de l'enseignement de la lecture littéraire et de la production écrite avec d'une part l'introduction et la codification de la lecture méthodique, et de l'autre, l'introduction de ce qui est présenté comme « une démarche de projet ». Dans le préambule du guide de lecture expliquée en classe de 5ème, l'équipe des CP revient sur la philosophie de la LM dont les fondements et les principes ont été présentés dans le guide de l'activité en classe de 6ème. La souplesse de la démarche y est soulignée en ce sens qu'elle serait soumise à « la singularité des textes au delà du type dont il relève », et « à la découverte autonome des élèves » qui doivent pouvoir formuler des hypothèses, les infirmer ou confirmer, dans un processus commun de construction de sens. En conséquence, les techniques de mise en œuvre, laissées à l'appréciation du professeur dans leurs formes les plus pratiques et en relation avec les particularités du texte, sont toutefois encadrées par les deux grandes familles de savoir-faire impliquant étroitement les élèves que sont la découverte du texte et l'émission d'hypothèses d'interprétation » d'une part, d'autre part, l'observation des éléments textuels, leur mise en réseau dans une perspective d'analyse globale. Il n'est pas inutile de souligner les deux traits pertinents constitués de la centralité des dimensions du texte, notamment formelles, dans la planification de l'activité et la mise en place de conditions favorisant l'apprentissage effectif des élèves. Un troisième trait apparaît lorsque la question de l'articulation de « l'étude des textes à l'apprentissage de l'écriture » est posée. Et pour la première fois, les activités de lecture et de production écrite sont couplées et arrimées à un référentiel dans lequel les savoirs, les objectifs et les savoir-faire se déclinent du point de vue de l'apprenant, tout en mettant l'accent sur le développement

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de compétences lecturales spécifiques au type de texte. Voici un extrait du référentiel de compétences de lecture du récit de fiction en classe de 5ème.

Tableau 3 : Extrait du référentiel de compétences de lecture du récit en 5ème (guide pédagogique de lecture expliquée classe de 5ème)

Savoir	Actions	Objectifs	Savoir-faire
Comprendre le fonctionnement du texte	Observer	Définir le récit à travers le repérage des cinq composantes du schéma narratif	- Découvrir les différentes étapes de la chronologie d'une séquence narrative - Comparer la S.I et la S.F d'un récit donné - Dégager les introducteurs variés de la modification - Remarquer les changements des temps verbaux
		Apprendre à identifier dans un récit les passages qui rapportent la parole de tel ou tel personnage	- Découvrir les caractéristiques d'insertion directe des paroles d'un personnage tel qu'elles ont été prononcées - Reconnaître les paroles rapportées
		Reconnaître l'enrichissement par la pratique de la description du cadre	- Repérer l'ordre dans la description - Reconnaître le point de vue
	Produire	Reconnaître l'enrichissement par la pratique du portrait	- Examiner les éléments du portrait physique du personnage - Découvrir le portrait en gros plan d'un personnage - Repérer la manière dont est fait le portrait d'un personnage en situation

On comprend l'enthousiasme de J.M. Rosier (2002) à défendre la lecture méthodique qui constitue un modèle de lecture experte fournissant à l'élève les outils de son autonomie.

L'enseignement-apprentissage de l'écrit reste assujettie à la production de textes plus ou moins longs et structurés a priori par une consigne. La nouveauté se situe plutôt dans la démarche et les compétences demandées aux élèves qui se dégagent de plus en plus du modèle scolaire, pour s'approcher de modèles littéraires diversifiés. Sans adopter le vocabulaire en usage où on trouve les notions de « pédagogie du projet », « d'approche modulaire », disons tout simplement qu'il se construit une démarche globale et intégrative des compétences avec un décloisonnement des enseignements-apprentissages pour faire en sorte que les activités de lecture et de langue soient mises au service de l'apprentissage de la production écrite. Les conseils de méthodes insistent auprès des enseignants sur le fait que la production écrite terminale doit faire l'objet d'une négociation avec l'élève qui doit être informé du type de texte ou type d'écrit qu'il va produire (projet), pourquoi il le produit (enjeu), comment il va être amené à le produire (apprentissage), et comment il pourra évaluer son propre travail (autonomie). Ces modules sont divisés en séquences qui, à leur tour, sont divisés en séances d'apprentissage. On s'en doute, l'évaluation formative va occuper une place importante dans ce dispositif. Pour cela, une grille d'évaluation critériée est élaborée avec les élèves à partir des acquis de chaque séance. Elle permet à chacun de s'auto évaluer, et au professeur d'évaluer chaque performance. Le travail de remédiation et de réécriture n'en sera que facilité.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

L'avènement du PDRH marque incontestablement l'ère des innovations pédagogiques reposant sur des points de vue des plus audacieux eu égard au contexte. Peut-être aussi est-ce l'une des faiblesses du système. Disons pour aller vite que la période qui se situe après 2000 est être celle de la gestion et de la consolidation des acquis. Cependant on observe qu'elle correspond à une nouvelle léthargie. Cette situation d'alternance d'un moment de présence intense et régulière auprès des enseignants et de repli fait qu'ils ne bénéficient pas tous de ces actions. Ainsi, si les quatre professeurs dont nous étudions l'action ont suivi une formation initiale à la FASTEF, il n'en sera pas de même de la FC. On constate en effet que les deux enseignants du lycée ont vécu l'évolution de la FC et ont participé à un grand nombre de stage. Quant à ceux du collège, ils sont entrés en activité à une période de léthargie et n'ont donc pu bénéficier de stages de formation. Or il ne s'agit là que du moindre paradoxe que soulèvent les rapports des professeurs de français à la FC. D'autres facteurs interviennent qui en amenuisent l'impact sur les pratiques professionnelles. Nous pensons à la technicité des démarches, aux lourdeurs des dispositifs face aux réalités des classes (effectifs pléthoriques, faible épaisseur de la littéracie, rapport conflictuel à la langue, environnement offrant très peu de soutien aux activités des élèves), la pesanteur des traditions qui font que les enseignants vont préférer la sécurité de « ce qu'ils ont l'habitude de faire ».

Synthèse sur le contexte de la recherche

L'enseignement du français et de ses sous-disciplines au Sénégal, notamment la lecture littéraire et la production écrite relève de ce que nous pourrions appeler un paradoxe didactique. Langue seconde au vue de la situation sociolinguistique de ses utilisateurs, le français s'acquiert, certes par plusieurs canaux, mais surtout et principalement par le canal de l'institution scolaire. Certes, en considérant le poids de sa présence et son niveau de pénétration dans la société, on peut dire que le nombre de jeunes élèves qui l'ont en partage avec une des langues nationales dès leurs premiers apprentissages est de plus en plus élevé. Mais cette situation reste très marginale, circonscrite dans certaines familles et au mieux dans certains quartiers à l'image du Point-E. Pour le plus grand nombre, le français et à travers lui la lecture et l'écriture s'apprennent à et par l'école. A ce titre, on peut considérer l'image qu'offrent les Parcelles Assainies et les élèves des classes que nous avons observées au CEM – U 19 comme le reflet amélioré de la situation à l'échelle du pays. Langue officielle et langue d'enseignement par ailleurs, le français s'impose comme l'instrument d'entrée en littéracie et par voie de conséquence, comme un puissant moyen de promotion sociale. Ce statut privilégié est assorti de fonctions dont il n'a pas l'exclusivité, mais qui lui confèrent une place à part. Il peut revendiquer, malgré son caractère d'étrangeté, d'être l'unique outil de masse remplissant également les missions de médiation interpersonnelle, interculturelle et professionnelle, de moyen d'ouverture à l'extérieur, d'accès à l'information et au savoir. En résumé, nous disons avec S. Lafage (1999) que si le français au Sénégal ne peut, à l'évidence, avoir un statut de "français langue maternelle", on ne saurait non plus le ranger dans la famille du "français langue étrangère" eut égard au rôle important qu'il joue pour la communication nationale usuelle d'une bonne partie de la population, dans l'environnement quotidien (administration, politique, techniques, commerce, justice) et dans les média (radio, télévision, journaux, cinéma…).

« L'enseignement et l'apprentissage du français au Sénégal, comme ailleurs en Afrique, ne sont pas anodins, mais chargés de significations et d'enjeux » (Daff, M., 2010, p : 353). Cette remarque montre à quel point son statut déteint sur les programmes d'enseignement,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

les méthodes pédagogiques, les pratiques professionnelles des enseignants, les rapports des élèves aux modèles que l'école leurs propose. Il est enseigné et appris selon le modèle didactique du français langue maternelle qui est à la base de la formation des enseignants. En effet, quelle que soit l'activité scolaire envisagée (grammaire, lecture littéraire, production écrite), les contenus et les méthodes pédagogiques s'inspirent fortement de la DFLM. C'est le cas par exemple de la lecture littéraire dont les contenus sont répartis prioritairement entre la littérature française et la littérature africaine avant que quelques fenêtres soient ouvertes sur les littératures « étrangères ». S'agissant de la conduite, l'enseignant peut choisir entre la lecture linéaire contextualisée et dénommée « SLIPEC » et la lecture méthodique. Quant à la production écrite, elle reste dominée jusqu'en classe de 4ème par la rédaction, un exercice d'écriture de texte fictionnel appelé aussi « composition française ». Ce constat a pu amener à caractériser la situation du français dans les écoles sénégalaises comme marquée par à une absence d'identité pédagogique.

Le problème c'est que le profil de la plus part des élèves ne semble pas les préparer à jouer convenablement le rôle que l'enseignant est en droit d'entendre d'eux. Interpréter un texte littéraire dans toutes ses dimensions (à la fois modales, thématiques, sociales, historiques, philosophique etc.) suppose un niveau de compétence, une sécurité herméneutique que le cours de français à lui seul ne peut permettre de développer. De la même manière, produire un texte plus ou moins long, qui plus est sous la contrainte d'une consigne, demande des compétences langagières, textuelles, un rapport à l'écrit qui, mêmes construits sous le contrat didactique, ont besoin d'être entretenus et approfondis par une pratique régulière à l'école et en dehors. Peut-être que beaucoup d'élèves, à l'image de la majorité dans les deux classes de 6ème et 4ème du LSNT bénéficient de conditions leur permettant de satisfaire à cette exigence. Cependant, comme nous avons pu nous en rendre compte en exploitant les questionnaires des élèves en 6C et 4C, tout le monde n'a pas cette possibilité. Et lorsque les conditions institutionnelles et pédagogiques sont défavorables comme nous l'avons montré en comparant les situations des deux établissements et des 4 classes (classes pléthoriques, niveau des élèves très faibles, conditions didactiques réduites au minimum, enseignant sous-formés), les innovations pédagogiques, mêmes les plus audacieuses et les mieux réfléchies (Vigner, 2001, Daff, M., 1998, 2005, 2010) deviennent inopérantes et l'efficacité de l'action didactique est rendue hypothétique. C'est pourquoi nous estimons que pour analyser les conditions de l'efficacité des enseignants, il faut s'intéresser tout aussi bien au style pédagogique de l'enseignant, qu'aux conditions d'enseignement-apprentissage et à la culture éducative des élèves et leur comportements d'apprentissage. En croisant ces données, on peut expliquer partiellement les performances dans chaque classes, comprendre les différences d'une classe à l'autre et d'un niveau à l'autre.

Chapitre II : Didactique de la lecture littéraire et de la production écrite : une problématique de L'enseignement-apprentissage du récit de fiction au collège.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les exigences des sociétés modernes justifient la place et le rôle fondateurs de la lecture et de l'écriture dans la marche du progrès humain. Aussi, toute entreprise œuvrant à la compréhension des processus qui sous-tendent leur appropriation et leur exercice, ou à favoriser leur acquisition, sera perçue comme un combat pour une plus grande justice sociale, contre l'une des pires formes d'exclusion et pour l'achèvement de la démocratie. D'ailleurs, devant les crises multiformes qui frappent les sociétés et dont les retentissements sur l'école sont douloureusement ressentis, la problématique du savoir lire et du savoir écrire est érigée au rang de grande cause nationale tant les convictions sont fortes que les solutions passent par cette voie. Selon Bouchard (1997, 2005), « la littéracie », que l'on peut sommairement définir comme les capacités à lire et à écrire, est « au centre des missions de l'école ». La didactique se définissant habituellement par rapport à l'école et ses enseignements-apprentissages, la didactique du français va donc poser les fondements de son identité par les travaux sur ces composantes de l'enseignement-apprentissage de la langue que l'importance amène à qualifier de « sous discipline». En l'occurrence, les concentrations temporelles des recherches et les centrations thématiques successives qui vont avec dénotent tout simplement de la réactivité des didacticiens de la discipline à agir en urgence face aux préoccupations sociales majeures qu'ont représenté le lire et l'écrire à différentes époques. C'est ainsi que des années 70 à 80, la didactique du français s'intéresse principalement à la lecture. La problématique de l'écriture s'invite à partir des années 80 avant de « s'imposer » comme sujet principal au début des années 90. Le milieu des années 90 correspond à l'avènement de travaux orientés vers des approches de plus en plus intégratives et de moins en moins cloisonnées des compétences lecturales et rédactionnelles. La didactique du français, tout au long de ces périodes, est essentiellement prescriptive. Apparemment, il y avait urgence à se mettre au chevet de l'école « malade de la baisse de niveau de ses élèves ». C'était en même temps, une manière d'intervenir sur un problème social plus général et plus profond : l'illettrisme. Au cours des années 2000, on assiste à la systématisation de l'analyse des pratiques professionnelles. Le dossier que la *Lettre de l'AIRDF* (Bernié et Goigoux, 2005) consacre à la question nous semble emblématique des tendances actuelles des recherches en didactique du français qui

« témoignent d'un besoin de mieux connaître les fonctionnements réels de l'enseignement du français, en substituant une logique de la description à une logique de la prescription » (Dufays, 2005, p : 10).

Certes il serait faux de penser que l'évolution dans le temps et les focalisations thématiques sont aussi linéaires et aussi démarquées que ce travail de rationalisation le laisse entendre. En fait, les thèmes s'imbriquent et la marche est fort heureusement ponctuée par des mouvements récursifs. C'est pour dire que nous travaillons sur les résultats les plus saillants. Cette logique explique en partie le plan de ce chapitre qui traite de la problématique de la lecture littéraire et de la production écrite de récits de fiction au collège en trois volets en suivant le processus historique que nous avons décrit à grand trait jusqu'à un certain point avant de nous en démarquer. Ainsi, nous ferons l'économie des recherches en didactique de la lecture littéraire, de la production écrite et des interactions lecture-écriture en restant dans une perspective diachronique dans un premier temps. Dans un second temps, nous analyserons les problèmes spécifiques à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de récits de fiction. Le troisième point sera consacré à la question de la transposition en didactique des savoirs narratifs au cours d'activités scolaire de lecture littéraire et de préparation à la production écriture. Ce travail nous permettra de comprendre les grands mouvements qui ont traversé la recherche en didactique du français au sein de laquelle s'inscrit la DFLS. Sur un autre plan, il s'agira pour nous, plus que de procéder à un inventaire qui ne peut être qu'incomplète, voire très partielle, de situer notre travail

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

dans lequel se retrouvent les quatre centres d'intérêt que nous avons recensés, mais qui, se distinguant de la perspective prescriptive, se caractérise par une orientation descriptive et explicative.

1. La didactique de la lecture littéraire et de la production écrite : état des lieux

On peut regrouper les activités qui fondent l'enseignement-apprentissage du français comme discipline scolaire en trois composantes « en interaction les unes avec les autres » (Schneuwly, 2007, p : 17). Il s'agit dans le désordre, de la connaissance de la langue, de la connaissance et de la pratique de la littérature, des pratiques langagières qui s'élaborent et s'évaluent le plus souvent dans des situations publiques et qui se médiatisent par l'oral ou l'écrit. Nous retenons le principe d'une interaction permanente comme trait essentiel en attirant l'attention sur les évolutions paradigmatiques qui font qu'on est passé de travaux sur la connaissance de la langue à des recherches sur la connaissance et la pratique de la littérature, puis à l'analyse des connaissances et de la pratique de la langue et de la littérature pour la maîtrise des pratiques langagières en situation de production écrite. C'est parce que nous voulons marquer ces changements que nous étudions successivement la didactique de la lecture littéraire, de l'écrit et de la lecture-écriture.

1.1. La didactique de la lecture littéraire

Pour définir la notion de lecture littéraire, nous nous appuyons sur certains des critères que propose Reuter (1996, p : 34). Socialement, les concepts de lecture et de littérature se superposent et les représentations renvoient à « des objets fictionnels, narratifs ou poétiques, situés dans un champ éditorial précis ». Il est intéressant de noter la place importante, sur le plan affectif, qu'occupe l'objet littéraire auprès de l'opinion. C'est que par delà les mutations sociales et leurs indéniables effets, l'idée demeure de penser le littéraire comme voie d'accès à la culture, sinon, comme l'unité de mesure du culturel. Aujourd'hui encore, les institutions comme les prix littéraires, les champs éditoriaux, les manifestations socioculturelles sont là pour assurer la visibilité de l'objet littéraire, mais surtout pour façonner le regard de chacun de manière à garantir la vigilance sociale. L'autre critère nous ramène à l'institution scolaire. Ici, l'activité « lecture littéraire » évoque un choix d'objets plus ou moins restrictif, voire sélectif, une orientation éminemment savante, des outils codifiés et des enjeux cognitifs spécifiques dont l'acquisition requiert un certain niveau de compétences. Aussi, même si la lecture littéraire coexiste avec d'autres pratiques de lecture, elle s'en distingue du fait des représentations largement véhiculées par l'école qui voudraient que ces dernières pratiques exigent des compétences, des objets différents, une orientation sociale et fonctionnelle, des outils personnels. Au bout du compte, on se retrouve face à des classifications-différenciations du genre lecture scolaire / lecture ordinaire, lecture plaisir / lecture utilitaire, lecture interprétation / lecture consommation. Une catégorisation qui se fait en fonction de l'objet de lecture et selon qu'il est affecté ou pas d'un coefficient de littérarité. A la lecture littéraire sont naturellement associés les concepts de « culture, compétence, plaisir » (Dufays, 1996), interprétation, apprentissage. De sorte que pendant longtemps, il est apparu bien plus noble parce que plus « scolaire » de lire un poème, un roman, une pièce de théâtre qu'un magazine. Et même parmi les objets de lecture identifiés comme littéraires, certaines sous-catégories sont mieux cotées que d'autres. Comme on le constate, la problématique de la lecture littéraire est une question tout aussi sensible qu'elle est complexe. C'est aussi ce qui explique l'abondance des recherches sur le sujet dont la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

variété des thématiques déborde largement le cadre de ce travail. Toutefois, nous estimons qu'il est possible de dégager quatre grands centres d'intérêt que nous présentons dans un rapide survol.

1.1.1. Les finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire

Pourquoi enseigner la lecture-littéraire à l'école ? Pourquoi faire lire des romans, des poèmes, des contes et des légendes, des fables et des nouvelles, des essais ? Une des préoccupations des chercheurs est donc d'expliquer les finalités de la transposition des objets littéraires à l'école.

« Pour moi, l'école a un rôle social qu'elle doit jouer, et le français un rôle crucial, et comme discipline qui est au carrefour de toutes les autres, et comme voie majeure de la formation de l'homme et du citoyen » (Viala, 1999, p : 19).

Aussi, « travailler sur le « discours d'adhésion », périphrase employée par l'auteur pour désigner le discours littéraire, c'est «créer une dialectique de l'adhésion et de l'esprit critique à l'égard des processus d'adhésion ». Si donc la lecture littéraire est liée à l'école et à des apprentissages scolaires, c'est parce que l'idée que défend Viala d'une école lieu de formation des hommes à la culture et aux valeurs humaines est largement partagée. En clair, la lecture littéraire, en tant que construction scolaire, doit aider l'école à bâtir un type d'homme, qui s'identifie à des valeurs morales et intellectuelles, individuelles et collectives.

« L'abord de la littérature, caractéristique du cursus secondaire en France, vise à mettre en place aussi bien des méthodes de lecture que des références culturelles (esthétiques et morales), à équiper les élèves atteignant la fin du second cycle non seulement de « savoir-faire » de lecteurs, mais aussi d'un « savoir être » de citoyen « honnête homme » (Fournier, et Veck,1997 : p.15).

Cette perception repose sur le principe que la littérature aide l'école dans ses missions de construction d'une identité commune (Legros, 2000). Par ailleurs, derrière la formule « une dialectique de l'adhésion et de l'esprit critique à l'égard des processus d'adhésion », se dégage l'idée que l'enseignement du texte littéraire doit viser à développer l'esprit l'ouverture, la relativité et le sens critique. L'enseignement-apprentissage de la littérature doit aussi permettre de cultiver le goût de la découverte et par delà, amener à réfléchir sur soi, sur la marche du monde et sur le sens à la vie. Subséquemment, son exercice demande des compétences spécifiques dont les moindres sont la capacité de l'élève à inscrire et à réinscrire un texte dans son fonctionnement socioculturel, autrement dit, à identifier des régularités qu'il peut rattacher à des conventions définissant un genre littéraire et autorisant à interpréter les fonctionnements ou dysfonctionnements normatifs du texte dans un sens ou dans un autre. En plus, l'activité scolaire de lecture littéraire exigera de l'élève au moins la capacité à reconnaître et à décrire des formes textuelles (typologie), à reconnaître et à décrire des mécanismes de construction de la valeur littéraire (par exemple les composantes séquentielles d'un récit et leur configuration). Enfin, l'élève devra être en mesure d'interpréter et de produire du sens à partir de sa lecture du texte.

Ces exigences, mêmes minimales, posent la problématique du rapport à la langue. Là aussi, l'activité de lecture de textes littéraires est présentée comme un cadre propice à sa maîtrise (Reuter, 1992). A partir de ce moment, nous pouvons définir la lecture littéraire en contexte scolaire comme une situation d'interaction didactique médiatisée par un texte culturellement affecté d'un coefficient de littérarité, mobilisant des catégories de savoirs particuliers et impliquant un niveau élevé de compétence lecturale. Instrumentée en vue d'inférer des significations, de découvrir et de partager des valeurs, elle est finalisée par

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

le développement d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Que des voix se soient élevées pour dénoncer « l'enrôlement » de la littérature (Laglande, 2001 ; Schneuwly, 2007), n'a rien changé à la situation. Peut-être observons-nous plus de technique, voire une plus grande technicité, mais les enjeux ont peu varié, car lorsqu'on fait lire à l'école, pour écrire, faire maîtriser la langue, on continue à postuler que le texte référent recèle des valeurs qui l'offrent comme modèle. Au regard des auteurs, des œuvres et des morceaux de textes étudiés dans des classes de français langue seconde à l'exemple du Sénégal, on pourrait penser, que ce soit dit ou pas, qu'on en ait plus ou moins conscience, ce postulat sous-tend les choix programmatiques et projets didactiques des enseignants

1.1.2. Les objets de savoir en jeu dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire

De quoi parle-t-on ou sur quoi porte l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire ? Quels sont les objets de savoir qui sont manipulés ? Quelles sont leurs dimensions ? Avec quels instruments, à partir de quelles bases théoriques ces manipulations sont-elles opérées ? Telles sont quelques autres questions auxquelles la recherche a tenté de répondre. La préoccupation est donc de définir les objets de savoir en jeu lorsqu'on doit parler d'enseignement-apprentissage du texte littéraire. Cependant, la nature du discours littéraire, qui relève du langage humain et qui, pour cette raison, ne saurait échapper au principe d'hétérogénéité (Combette, 1987) amène une question qui résume toutes les précédentes : « Quelle littérature enseigner ? » (Legros, 2000). Derrière cette question se profile tout un débat sur la problématique de la transposition didactique des textes littéraires et de leur lecture : entre savoir savant et savoir de référence. Les réponses s'élaborent en trois étapes.

Il faut d'abord définir la notion de texte littéraire. D'un point de vue général, le texte littéraire se démarque par une ritualisation autour de formes constitutives de valeurs partagées. La codification est l'une des « figurations » de ces formes. « Par « figuration », nous entendons ici une régularité contingente définie par convention et auto-perpétuation […] » (Canvat, 1999, p : 85). Il faut ensuite « localiser » les savoirs à enseigner. L'activité de lecture renvoie en même temps à des savoirs savants et à des pratiques de référence. Cette double référence constitue un obstacle à leur fixation. Pour A. Petitjean,

«le champ des études littéraires […] est en pleine expansion et recouvre l'histoire littéraire, la littérature générale et comparée, la nouvelle rhétorique, la stylistique, la sémiotique des genres, la sociologie de la littérature, les théories critiques, la thématologie, la critique génétique […]» (1990 : p 75).

Jean-François Halté ajoute : «la sociologie des institutions, l'esthétique, la philosophie, la linguistique et la grammaire de texte» (1991, p 42). Comme pour faire la synthèse des travaux qui l'ont précédé, Karl Canvat (1996) parle de paradigme socio-institutionnel, c'est-à-dire les savoirs sur les champs littéraires et sur les institutions qui régulent la circulation des biens littéraire, de paradigme formel dans lequel il cite la linguistique, la poétique, la sémiotique, la pragmatique, la stylistique etc., enfin, de paradigme socioculturel représenté par la sociologie, l'histoire, la philosophie, la thématologie etc. L'hétérogénéité des savoirs qui fondent l'épistémologie de la didactique de lecture littéraire, peut-être devrait-on parler de sciences contributives, illustre les développements précédents sur la singularité de cette activité. Cependant, pour en marquer l'identité, il faut lui déterminer des contenus précis étroitement liés à son champ et qui permettent de la spécifier. La variété des connaissances candidates à la transposition est à l'image de l'amplitude du

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

champ concerné, fondamentalement dynamique. Mais dans ce mouvement caractérisé par un perpétuel renouvellement, trois familles de savoirs émergent dans les recherches.

C'est la typologie des textes (Adam, 1988, 1991, 2005 ; Petitjean, 1989 ; Schneuwly, 1994 ; Schneuwly et al, 1985 ; Boissinot, 2000). En partant de l'idée que le texte est une suite d'unités liées progressant vers une fin, une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction (Adam, 1988, 2005), on est arrivé à définir le texte littéraire par l'effet de dominance qu'exerce une unité sur les autres. Or, la caractéristique de ladite unité ou module ou sous-système « encadrant » (Adam, & Revaz, 1996 ; Adam, 2005 ; Reuter, 1998), c'est de reposer « sur un regroupement de faisceaux d'indices impliquant différentes composantes de la langue (Combette, 1987). C'est sur ces bases que la typologie des textes a produit une nomenclature qui, selon les points de vue, peut se réduire à quatre éléments ou couvrir une infinité de textes. Toutefois, les catégories les plus connues, parce que les plus présentes dans le discours scolaire sont le narratif, le descriptif, l'explicatif, l'informatif, l'argumentatif, l'injonctif, le dialogal et le poétique. Comme on le sait, « parler de « description », de « narration », engage dans un certaine type d'analyse, de classification » (Combette p 5). C'est dire que l'enjeu de la typologie sera de trouver dans l'hétérogénéité des discours littéraires, des catégories, des constructions susceptibles de fonctionner comme des critères et de permettre de bâtir un outil d'analyse qui tienne compte de l'universalité des objets analysés. La typologie pose donc en substance l'idée de conventions littéraires qui peuvent être perçues à l'échelle restreinte d'un texte court, d'un segment de texte, ou à un niveau plus étendu, celui de l'œuvre, ce qui subodore la notion de genre.

Il est le second sujet parmi les plus étudié en didactique de la lecture et constitue pour cette raison notre deuxième classe de savoirs. Un texte littéraire, on pourrait dire une œuvre, est étudiée en tant qu'elle fait système avec d'autres œuvres. C'est le principe d'architextualité théorisé par Genette (2001). Autrement dit, son abord se fait par et à partir de la forme qu'elle dégage, la faisant fonctionner dans un paradigme identifiable par le lecteur. Tout comme dans le cas de la typologie, on pose la forme comme une élaboration, un ensemble de traits macro - et micro -structuraux. Le travail de classification générique consiste à repérer les traits les plus pertinents et les plus discriminants pour les présenter comme des codes distinctifs de tel ou tel genre. Les recherches en la matière opèrent selon deux modèles d'analyse. Une des ces approches s'inspire des théories littéraires (Schaeffer, 1989, 1995, 2006 ; Canvat, 1992, 1994, 1999). En affirmant que l'enseignement de lecture littéraire « reste encore largement fondé sur la répartition en genre », K. Canvat (1994, p : 265) fait référence au genre littéraire entendu au sens aristotélicien. A la base de son enseignement-apprentissage, on trouve une délimitation fondée sur l'idée qu'un genre littéraire réfère à

« un ensemble discursif spécifique obéissant à des contraintes spécifiques et donc donnant naissance à un type de catégorisation spécifique, le genre littéraire précisément » (Schaeffer, 2006, p : 357).

Selon cette perspective, le concept de genre est employé exclusivement sous l'angle de la littérature dont il devrait contribuer à fixer les caractéristiques et les normes. Perçu dès le départ comme un instrument de détermination de la littérarité du texte (Schaeffer, 1989), le genre est techniquement décrit comme une réalité textuelle, pragmatique, cognitive et socio-culturelle, une constellation de caractéristiques, de « typologènes » de nature linguistique, textuelle, sémantique, rhétorique, etc. La simplification de cette description pour rendre le savoir accessible au lecteur non expert se traduit par une nomenclature dictée par une culture modelée et distribuée du fait des institutions littéraires, de l'école, des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

médias et de la société. C'est dans ce cadre qu'on présente les genres du récit de fiction en en focalisant la caractéristique fondamentale qui est de reposer à la fois sur l'histoire et sur l'imagination. Sont rangés dans cette catégorie les romans, nouvelles, contes, légendes etc. La dimension fictionnelle est utilisée comme instrument de discrimination et de différenciation avec les genres voisins dont la caractéristique est de combiner le récit au critère de véricondition nalité. Il s'agit de l'autobiographie, des mémoires, du journal intime, en somme, des genres « factuels ». Dans ce même esprit, la poésie serait caractéristique d'une disposition particulière, d'une certaine brièveté, d'une utilisation particulière du langage. Quant aux genres du théâtre, on mettra l'accent sur les moyens par lesquels ils exhibent leur spécificité (dialogues, didascalies, rang social des personnages, tonalité du discours etc.). Les genres à dimension informative ou argumentative, mobilisant la raison plutôt que l'imagination comme l'essai, la méditation, seront marqués par leur allure philosophique.

L'autre approche de classification et de catégorisation générique se nourrit des théories issues de l'analyse du discours (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Maingueneau, 2007 ; Dolz, et Gagnon, 2008). En partant du principe général que tout genre, qu'il soit littéraire ou pas, est une modalité instrumentale de réalisation d'une action langagière (Schneuwly et Dolz, (1997), cette démarche fait l'hypothèse que les formes du discours sont toutes conventionnelles. Ce qui revient à dire qu'elles constituent une institution, un système qui assigne à chaque situation de communication une forme de discours codifiée. Autant il y a des règles pour justifier qu'on puisse parler de l'art de la poésie, ou de la nouvelle, autant il est possible de trouver des élaborations récurrentes et culturellement partagées qui autorisent à parler de l'art du SMS. Si on suit la logique, le texte scolaire connu sous le nom de « rédaction » et produit par tel élève a la même dignité de genre que le texte littéraire publié par tel auteur. Pour faire la différence Maingueneau (2007) parlera de deux régimes de généricité :le régime des genres conversationnels et le régime des genres institués. Dans ce lot, il distingue les genres peu sujets à variation et donc particulièrement contraignants, de ceux qui se caractérisent « par des formules et des schèmes compositionnels préétablis sur lesquels s'exerce un fort contrôle » (p : 59). C'est toujours dans cette catégorie qu'il classe les genres institués dont les paramètres communicatifs sont définis par « un cahier des charges » (journal télévisé, guide de voyage), ceux soumis à une scénographie, les genres incitatifs de renouvellement et d'innovation (annonce publicitaire, chanson, émission de télévision), enfin les genres « non saturé », c'est à dire à « incomplétude constitutive » (p : 60) qui se singularisent par la marge de manœuvre relativement importante du producteur. Ces réflexions répondent à l'appel à ouvrir l'école, à travers le cours de français, à la vie et au quotidien des élèves. On ne peut certainement établir une relation de cause à effet entre le développement de ces travaux et l'éclatement de l'activité de lecture à l'école qui cesse d'être le pré carré des textes littéraires. On peut cependant considérer qu'en apportant un cadre théorique et des instruments techniques, ces approches vont faciliter la transposition didactique d'objet nouveau et favoriser le renouvellement des pratiques enseignantes.

La troisième et dernière classe de savoir est composée des théories littéraires. Nous entendons par là la réflexion sur la littérature qui élabore des systèmes d'analyse. Comme nous venons de le voir, la réflexion sur les objets d'enseignement en lecture littéraire s'accompagne de la mise en place de cadres théoriques de référence, ou par la transposition didactique de cadres existants. Quoi qu'il en soit, il s'agit de proposer des démarches, des concepts et des outils pour toujours répondre à l'exigence de technicité considérée comme l'identité de la lecture littéraire. Ces outils étant généralement adaptés aux spécificités du discours littéraire qu'ils se destinent à étudier, nous n'évoquerons ici que les théories généralement convoquées pour l'analyse du récit (Dumortier et Plazanet, 1990 ; Reuter,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1998, 2000 ; Dufays et al 2005). De Greimas à Brémond, le structuralisme sémiotique a mis en œuvre un ensemble de démarches et d'instruments pour fonder une analyse systématique de la construction narrative applicable à tout récit de fiction. La didactique de la lecture, puis de l'écriture, se rendant compte de l'intérêt de ces outils de modélisation du récit, se saisit des concepts mis en circulation et les transpose pour en faire des instruments de développement de compétences lecturales et rédactionnelles. Même si on a pu reprocher à ces différentes théories une approche trop formelle et techniciste, elles auront eu le mérite de poser les bases d'une étude de la construction schématique de l'organisation narrative qui servira de point de départ à toutes les autres théories venues à la suite.

1.1.3. Enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et pratiques professionnelles

Comment sont conduites les activités de lecture littéraire ou comment enseigner la lecture des textes littéraires ? La double articulation de la question est pour souligner les orientations des recherches sur les pratiques professionnelles en situation de classe, marquées par l'observation et l'intervention. Des observations de terrain (Fourtanier et Veck, 1997) témoignent de modalités différentes de conduite de l'activité de lecture littéraire correspondant aux différentes strates de son enseignement entre le collège et le lycée. Ainsi, il conviendrait mieux de parler de lecture-compréhension pour désigner les applications de l'activité au collège et de lecture-interprétation au lycée. Au Sénégal, on a parlé pendant longtemps de « lecture expliquée » pour désigner l'activité au collège et d'« explication de texte » pour le lycée. Derrière cette subdivision, se profile une vision du rapport au texte qui n'est pas sans soulever des questions. En hiérarchisant les niveaux d'analyse du texte concomitamment à la stratification des niveaux scolaires, sachant qu'il est difficile de dissocier le processus de compréhension du processus d'interprétation (Tauveron, 2001 ; Jouve, 2001), on suggère une différenciation des pratiques faisant qu'au collège, l'activité de lecture littéraire se réduit à de simples opérations lexicales (Reuters, 1996 ; Fourtanier, 2005.). L'importance de la problématique justifie la tenue de deux journées d'études à l'INRP les 23 juin et 15 décembre 1999 pour réponde à la question : « comprendre et interpréter : quelles différences ? Quelles relations ? Pour fonder une dialectique de la lecture littéraire à l'école ». Le débat n'est pas anodin. Derrière les deux lignes de force défendant l'idée qu'il s'agit d'opérations autonomes, lesquelles seraient successives et hiérarchisées (Gervais, 1999,2001 ; Petitjean, 1997, Dufays, 1994), ou que ce sont plutôt des opérations en relation d'inclusion, voire circulaire (Tauveron, 2001), sont posés les enjeux cognitifs et les valeurs attachées à l'activité. En admettant que malgré leur différence, la compréhension et l'interprétation sont intereliées et interdépendantes, on envisage un consensus minimal où la lecture littéraire est définie comme un travail commun entre un professeur et des élèves sur un texte et autour de deux paradigmes : la valeur littéraire et la valeur éducative, l'esthétique et l'éthique, ou pour le dire de manière triviale, la forme et le fond. Dès lors, la recherche se préoccupera à circonscrire le côté générique de sa conduite composée des routines, des méthodes et techniques dont la constitution fonde une communauté (Chanfault-Duchet, 2001), et les savoirs professionnels susceptibles d'améliorer sa pratique par les élèves. Du point de vue de la culture didactique partagée, des observations de classe concluent qu'il est possible de considérer formellement quatre phases (Dufays 1997). Il s'agit des opérations successives de pré-cadrage qui s'appuient sur des éléments contextuels et paratextuels, de compréhension locale ou d'analyse du texte à partir de portions ciblées, de compréhension globale où l'on s'attache à l'analyse de la cohérence interne, enfin, d'interprétation qui postule une ou des significations en convoquant des référents ou des savoirs qui lui sont extérieurs.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Nous faisons remarquer que la complexité et la diversité des situations de classe peuvent expliquer que, dans bien des contextes d'enseignement-apprentissage, ce schéma ne soit pas respecté dans sa totalité ou dans son enchaînement chronologique. En revanche, ce qui est constant, c'est que la lecture-compréhension, lorsqu'elle tend à l'analyse-interprétation du texte, et c'est là notre acception de l'activité, procède par trois phases.

- D'abord de pré-cadrage qui peut se marquer par une double dimension : organisationnelle et/ou pédagogique et didactique. Autrement dit, l'entrée dans le texte peut se confondre avec l'entrée dans l'interaction. Si bien que la mise en place des routines de classe (protocole d'ouverture de l'interaction didactique) englobe le cadrage didactique. Ce dernier peut s'élaborer à partir de plusieurs niveaux. Retenons simplement que, comme toute interaction à visée cognitive, la dimension didactique du pré-cadrage en tenant lieu d'« abord procédural » (Trognon, 1995), permet de créer un degré de savoir mutuel suffisant pour résoudre les problèmes d'intercompréhension.
- La phase suivante est dite compréhension globale. Elle est mise à profit pour s'accorder (professeur et élèves) sur le sens global du texte et dans une certaine mesure, sur ces articulations. On parlera alors, d'idée générale et de plan ou d'axes de lecture selon qu'on adopte la technique de la lecture linéaire ou de la lecture méthodique
- Vient ensuite une phase d'interprétation ou de lecture analytique qui accorde à l'auteur des intentions et associe au texte un ensemble de significations ; le tout arrimé à une réflexion sur les valeurs qui donnent sens à la vie.

Cette organisation a été codifiée par les institutions de formation en une pratique professionnelle avec une modélisation des grandes unités en ensembles plus petits. Ainsi, autour de la phase de précadrage, on trouve la mise en place des outils de l'activité, l'organisation de la classe, la situation du texte. La phase de compréhension globale est subdivisée en trois sous-phases : lecture, définition de l'idée générale et du plan (division du texte) ou des axes de lecture. Enfin la phase d'interprétation se compose des explications détaillées du texte, par ailleurs organisée en fonction de la division qui en a été faite ou des axes qui ont été dégagés, et de la conclusion générale.

Concernant les savoirs dont doivent disposer les enseignants, les recherches vont de la recommandation à l'analyse de compétence. Selon J.-L. Dufays « pour développer chez leurs élèves une compétence de lecture littéraire », l'idéal serait de les former à une lecture « qui sache s'ouvrir à la diversités des composantes du texte tout en étant consciente des choix qu'elle est obligée d'opérer » (1997, p : 79). Ce souhait exprime une exigence maximaliste qui conduit le professeur vers toutes les « sciences contributives » de la didactique du texte littéraire (la sociologie, l'histoire, l'esthétique, les théories des types et genres textuels etc.). Pour d'autres, le savoir enseignant en matière d'organisation d'activités de lecture en classe va d'une ingénierie didactique du regroupement de textes à la construction de parcours analytiques par la mise en place d'écrits de travail (Calame-Gippet et Marcoin, 1999), en passant par la construction de parcours de lecture (Mathis, 2000). Nous classons dans la dernière catégorie de recherche les travaux de. Nonnon, (1992) et de Goigoux (1998, 2002) dont les contributions visent à comprendre les compétences génériques aux pratiques professionnelles, mais aussi celles spécifiques aux enseignements observés. Dans leurs conclusions axées sur leurs appréciations de la qualité du dialogue de tutelle, ils expriment le vœu d'une plus grande efficacité des formes de l'étayage qui doit permettre des conditions signifiantes d'apprentissage.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1.2. La didactique de l'écrit

L'abord de l'écrit en général et des écrits scolaires en particulier s'est fait selon deux points de vue. Longtemps, on a agit comme si la compétence rédactionnelle était un don. On savait écrire ou on ne savait pas le faire et des explications n'ont pas manqué qui ont défendu le principe de l'innéisme. Mais plus modestement, l'idée la mieux partagée par cette première tendance est de considérer l'écriture comme le produit d'une intelligence stimulée par un triple processus : l'imprégnation, l'observation, l'imitation. Par la suite, on est venu à considérer l'écriture comme un apprentissage, une compétence à construire et à développer sur la base d'une ingénierie pouvant impliquer, si besoin, une intervention plurielle (le didactique, le psychologique, etc.). De chacune des ces positions, se dégagent une philosophie, une manière de voir, un modèle pédagogique. Et si le rôle médiatif du texte littéraire est reconnu par les uns et les autres, des différences existent quant à son utilisation. Nous rendons compte de cette évolution.

1.2.1. Aux sources de la didactique de l'écrit : entre conscience auto-accusatrice et engagement militant

Une revue de la littérature en didactique de l'écrit ferait croire que c'est à elle que pensaient Daunay et Reuter (2008) lorsqu'ils disaient de la didactique du français que ses premiers pas étaient marqués par « un engagement militant » couvert du sceau de « la visée scientifique ». On aurait dit que la didactique de l'écrit est née et s'est développée, pressée par deux questions, des demandes articulées aussi bien du dedans que du dehors. La première est rappelée par Masseron (2008).

« La didactique de l'écriture naît dialectiquement, des remises en cause critiques qui sont émises à l'encontre de l'enseignement de littérature et de la responsabilité que doit prendre notre discipline dans les causes de l'échec scolaire… » (p : 80).

Pour expliquer le raccourci que prend l'auteur dans la mise en lien entre l'échec scolaire et l'enseignement de la littérature, il suffit de se rapporter aux discours les plus courants des « observateurs » de l'école pour qui la baisse de niveau des élèves est liée à un enchainement causal. Le raisonnement repose sur un syllogisme où le présupposé scientifique se le dispute à l'amalgame. L'échec scolaire massif s'explique par la baisse brutale de niveau que l'on observe dans toutes les matières. Et si le niveau des élèves a baissé de manière si vertigineuse, c'est principalement parce qu'ils sont tous confrontés à des problèmes de maîtrise de la langue (parlée et écrite). Parallèlement, on observe que les élèves ne lisent plus ou lisent mal (sous-entendu qu'ils lisent autre chose que des textes littéraires et même s'ils s'aventurent à lire des « textes littéraires », que c'est plutôt de l'infralittérature). Or, il est établi de façon constante que la lecture littéraire développe les compétences linguistiques. En conséquence, si le niveau des élèves est faible, il faut chercher l'explication dans leurs compétences de lecture, voire leur incompétence. L'écho de ce jugement a pu être ressenti comme une injonction à agir, sinon à réagir. La didactique de l'écrit, confrontée à une conscience auto-accusatrice, met en avant l'inadéquation des méthodes d'enseignement. Telle est la lecture qu'on peut faire de l'acte que pose l'Association International de Recherche en Didactique du Français (AIRDF), à l'époque Association pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (ARDFLM), à l'occasion de son troisième colloque sur le thème : « Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits ». En présentant les travaux, Laurant rappelle que la problématique de la production écrite de textes «avait été plus d'une reprise citée lors de travaux précédents, comme un champ « stratégique » dans le lutte contre l'échec

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

scolaire » (1987, p : 8). Seulement, ce postulat une fois posé, il élargit le problème et l'échec scolaire ne semble plus être qu'un levier pour agir sur des enjeux plus importants : le rôle de l'école dans la lutte pour l'équité et contre l'exclusion sociale. En concluant son introduction, il fait remarquer que le colloque aura été traversé par

« l'enjeu scientifique et social de la recherche en didactique de la production de texte : une meilleure connaissance des conditions et des processus d'apprentissage / enseignement de l'écrit ; c'est aller dans le sens d'une effective liberté de parole pour tous, d'une effective « justice » à l'égard du pouvoir de dire» (p : 9).

C'est dans cette veine que s'inscrit la seconde interpellation. Le débat autour d'une supposée crise de l'écriture est analysé comme l'expression d'une demande sociale plus profonde.

« Ce que l'on occulte en fait dans le thème de la crise, c'est la mutation radicale de la société qui a rendu l'écriture socialement et scolairement indispensable, mettant à jour par voie de conséquence des difficultés tributaires de sa diversification et du niveau plus élevé de maîtrise exigé, et cela pour tous et non pour quelques catégories de la population » (Reuter, 1996, p : 11).

Mars 2002, c'est-à-dire quinze ans après le premier rendez-vous, un autre colloque, dont les actes sont publiés respectivement dans la revue *Repères* n° 26/27 et *Pratiques* n° 115 / 116, réunit les didacticiens de la discipline, son intitulé ? « L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apport de la didactique ». Le titre laisse voir un glissement épistémologique même si dans son introduction, Plane renvoie aux « responsabilités » de la recherche dans le domaine de l'écrit face aux problèmes de l'école qui doit « prendre en compte les questions vives que se pose actuellement la communauté éducative à propos de l'enseignement-apprentissage de l'écriture » (p : 7). Entre les deux colloques, le contexte a changé, et du coup, le problème s'est complexifié. En effet, après les critiques à l'encontre des pratiques de lecture des élèves et de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, on interroge leur pratique d'écriture. Là aussi, c'est l'écriture à l'école qui est mise à l'indexe, une mise en cause qui vire au procès de l'exercice de la rédaction traditionnelle, alors désignée comme coresponsable de la crise du français à l'école.

1.2.2. La rédaction traditionnelle : un exercice au carrefour des enseignements du français au collège

Nous traitons de la problématique de la rédaction traditionnelle en répondant à trois questions. La première, de quoi s'agit-il ?Il n'est pas inutile de chercher à mieux connaître l'exercice de production écrite assez caractéristique de l'enseignement du français, parce qu'il aura joué un rôle fondateur dans les développements futurs de la didactique de l'écriture et qu'il demeure solidement ancré dans les pratiques scolaires de l'écrit. Il reste dans le contexte sénégalais, la forme la plus courante d'évaluation des apprentissages des élèves au collège. Selon Tauveron et Sève, (2005), il serait plus juste de parler de « scripteur » ou d'élève « producteur de texte » lorsqu'on s'intéresse à la situation d'écriture qui caractérise la rédaction traditionnelle. En effet, cette production se fait dans le cadre d'injonction institutionnelle et didactique qui enferme l'action de l'élève dans une situation, une logique singulièrement normée avec des règles conventionnelles créant une impression de stéréotype. En ce sens, elle cristallise le rapport des places professeur / élève dont elle duplique les rôles déjà présents dans la relation de classe. On peut modéliser le fonctionnement de la manière suivante :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

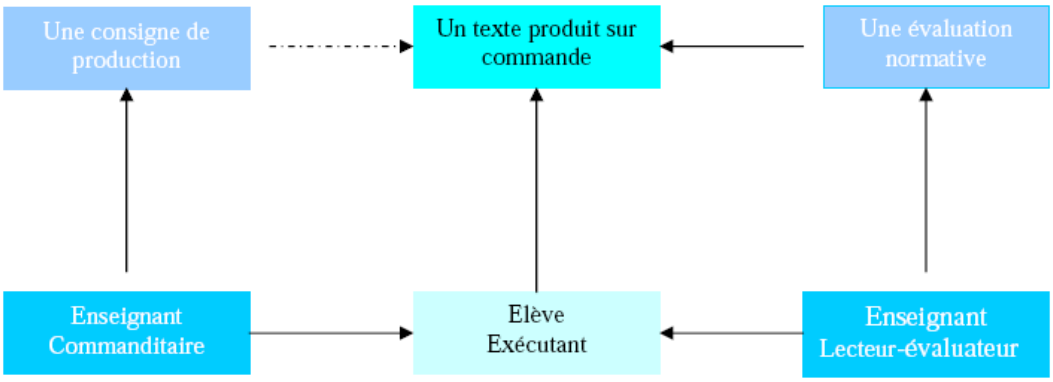


Figure 1 : Configuration des situations traditionnelles de production scolaire (Tauveron et Sève, 2005)

Comme on le voit dans la figure 1, les acteurs du jeu didactique ont leur place et leur rôle prédéfinis par des règles précises.

« Le texte de rédaction, lorsqu'il arrive à son point d'achèvement, au moment où il est temps de le ranger dans le classeur, est un texte à deux voix. L'une s'exprime en bleu, l'autre en rouge. L'une intervient en pleine page, l'autre sur les rebords. La voix bleue est clivée : elle écrit ce que lui demande la voix rouge : nom, classe, date, sujet, lignes de marge, cases pour observations finales d'une part, elle déroule son propre registre de l'autre » (Halté, 1989, p : 16).

Sans doute que la contractualisation du projet de production et l'évaluation qui le sanctionne font que ce qu'on demande à l'élève, consigné dans un texte d'injonction procédurale, « relève d'abord de la conformité, ou si l'on préfère de l'orthodoxie » (Tauveron et Sève, p : 13). Et c'est là où réside le malentendu. D'un côté, le scripteur-producteur de texte est implicitement placé dans un statut d'« écrivain-élève ». Car, même si la consigne ne le formule pas de façon explicite, on sait que du côté de la réception, existent des attentes pour une production répondant aux exigences de plaisir, de communication et dans une moindre mesure, de créativité. « Elève-écrivain » d'un autre côté, il ne doit pas oublier qu'il est dans une institution, c'est-à-dire, qu'il est en interaction avec un système social qu'il évolue à l'intérieure d'une communauté discursive (Bernié, 2002) qui a ses valeurs, ses codes, ses règles de fonctionnement, à l'aune desquelles sera jugée sa production.

« On pourrait dire en modulant le « ni chou ni chèvre », que la rédaction, en tant que type d'écrit proposé par l'école, est la résultante de la tension entre l'intérieur et l'extérieur, le compromis entre les contraintes inhérentes à des lieux irréductibles », Halté, (1987), p : 40-41.

L'écriture scolaire est nécessairement inscrite dans une interaction contrainte. C'est là où intervient un phénomène jusque là peu étudié dans les recherches en didactique de l'écrit : les rapports entre les compétences rédactionnelles des élèves, leur culture éducative voir leur expérience scolaire et leur maturité didactique. 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. Par exemple, la connexion des sous-disciplines du français peut ne pas être immédiatement perceptible tant les enseignements de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison), de la littérature et de l'écrit sont cloisonnés et les finalités des actions qui médiatisent les enseignements-

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

apprentissages non explicitées. Pour autant, pendant l'évaluation de l'écrit, ces éléments sont tout simplement convoqués comme des critères de qualité. C'est donc après coup que l'élève découvre la règle non dite de leur connexion. Combien de temps peut-il se produire avant qu'il n'intériorise cette donnée dans sa « représentation » du fonctionnement du système ? Nous ne saurons le dire. Par contre, nous pouvons penser que la récursivité des situations 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, dont le plus immédiat est le discours métatextuel à valeur d'évaluation de son travail, 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, 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 manières conventionnelles, les règles du jeu. A ce stade de leur apprentissage, on peut dire que les formes d'organisation des textes des élèves découlent 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. Cela nous amène à notre seconde question.

Que reproche-t-on à la rédaction traditionnelle ? Exercice emblématique, la rédaction traditionnelle est institutionnellement considérée comme le lieu de développement et d'évaluation des compétences scripturales des élèves (Reuter, 1996). Toute la difficulté est là. Cette vision induit un contrat aliénant pour l'élève, appelé à produire un texte, le plus souvent fictionnel - ce qui signifie imaginer une histoire- sous la contrainte d'une injonction et l'encadrement stricte d'une consigne donnée par l'enseignant. Il en découle un contrat ambigu, car on attend de lui qu'il fasse preuve d'originalité tout en le corsetant, ce qui interroge son statut entre apprenti-écrivain et apprenti-scripteur. Enfin, ce contrat est surtout artificiel. Ce qui fait dire que les écrits scolaires apparaissent comme des fictions d'écrit en ce sens qu'il s'agit d' « écrits qui ne respectent pas les lois de la production (et de l'échange) » (Halté, 1987). Et dans cette logique, dire que la rédaction est une « fictions d'écrits fictionnels » ne nous semble pas exagéré.

En définitive, nous dirons avec Vigner, qu'écrire

«à l'école, c'est faire semblant de communiquer par écrit. L'écrit scolaire est un écrit sans enjeu autre que celui de témoigner de son savoir-faire » (2001, p : 74)

La troisième question : que propose-t-on pour améliorer la pratique de l'écriture au collège ? Les solutions proposées, qu'elles aient fait ou pas l'objet d'une expérimentation, seront présentées dans les prochains développements. Nous nous arrêtons pour l'heure sur la philosophie du savoir écrire qui sous-tend les réflexions dont nous ferons état et que les didacticiens essaient de partager avec les acteurs de l'école de manière générale, les enseignants en particulier. Il s'agit de faire comprendre que la compétence rédactionnelle n'est pas un don, voire une compétence réservée, qu'elle ne se développe pas par simple

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

confrontation-imprégnation à des modèles, par ailleurs très éloignés de ce qu'on peut et doit attendre des élèves. Il est partout répété dans ces recherches, y compris dans celles qui s'intéressent au développement d' « une écriture littéraire à l'école », (Tauveron et Sève, 2005), que l'enjeu de la didactique du français, notamment de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite, n'est pas de faire des apprenants des romanciers ou des poètes. En somme, on doit se rendre à l'évidence que le savoir écrire suppose un ensemble de dispositions et de capacités dont certaines peuvent s'enseigner et s'appendre à l'école (Halté, 1980, 1988 ; Penloup, 1992), moyennant une ingénierie pédagogique et didactique adaptée (Masseron, 2008). Auparavant, il faudrait accepter de repositionner la pratique de l'écriture qui n'est plus exclusivement à la fin d'un processus d'enseignement-apprentissage dont elle est censée évaluer les acquis. Désormais, elle doit être au début et à la fin, servir d'outil de mise en mouvement des apprentissages des élèves, de régulation voir de médiation (Garcia-Debanc et al, 2006) de l'action didactique. En outre, elle doit être adaptée à des situations de communication qui la particularisent, en déterminent les formes et l'orientation. Si toutes ces préconisations étaient respectées, on assisterait au final, à l'ouverture de l'école à toutes les pratiques langagières, à tous les genres discursifs sociaux à côté de ceux qui sont hautement codifiés. En promouvant la diversification des écrits, les recherches en didactique du français vont contribuer à substituer, à la logique du écrire pour écrire, une logique du écrire pour communiquer.

1.2.3. Au-delà de la rédaction traditionnelle, la diversification de la recherche en didactique de l'écrit

Nous proposons une synthèse dont nous reconnaissons dors et déjà qu'elle ne peut prétendre à aucune forme d'exhaustivité. Somme toute, la présentation serait complète si elle arrive à faire le point sur les différents courants qui animent la recherche en didactique de l'écrit.

Nous citons en premier la didactique d'intervention tant les travaux qui visent à proposer des méthodes, des démarches, des objets pour la diversification et l'amélioration des pratiques de l'écrit en milieu scolaire sont importantes. Ils ont quasiment investi tous les domaines et tous les sujets. Par rapport à la production de récits de fiction (*Pratiques* n °15, 16, 24 ; Charolles et al, 1989 ; Plane, 1994, Dumortier, 1998 ; Tauveron et Sève, 2005), la démarche repose sur la transposition didactique de savoirs mis au jour par la sémiotique littéraire, notamment la narratologie et la linguistique textuelle. Ce travail a principalement porté sur trois directions qui ont toutes permis de former à la construction d'un « véritable récit » pour remplacer les productions sommaires et désincarnées qui caractérisaient les textes des élèves. C'est ainsi par exemple qu'à partir du schéma quinaire qui rend compte des étapes structurant l'action, on a cherché à développer une sous-compétence de planification et de mise en intrigue du récit. De la même manière, on a voulu faire travailler les sous-compétences d'insertion de séquences encadrées et de textualisation à partir de la structure compositionnelle et configurationnelle. Reuter (1996) évalue ainsi l'apport de la didactique :

« les modèles de la narration ou de la description, convoqués mais implicités dans la rédaction ont ainsi pu être formalisés. Des relations plus précises ont pu être théorisées entre les fonctionnements globaux et locaux : par exemple entre type de narrateur, temps et pronom » (p : 29).

L'évaluation des productions écrites a aussi intéressé beaucoup de chercheurs (Masseron, 1981 ; Garcia-Debanc et Mas, 1987). En analysant les variables qui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

dominent dans les pratiques d'évaluation des enseignants, Reuter conclue à un mal entendu communicationnel et didactique qu'il interprète comme une sorte de « violence symbolique ». En effet, « à la demande d'un texte et d'une histoire, il est répondu sur la phrase, la surface, la microstructure, « les formes » (1996, p : 18). Le problème des pratiques de l'évaluation des écrits scolaires, c'est d'être une évaluation normative, partielle, standard et sommative (Garcia-Debanc et Mas, 1987). Si bien qu'elles ne favorisent guère les apprentissages par rapport auxquelles elles pourraient se révéler inhibitrices. Voilà pourquoi les auteurs préconisent une démarche d'évaluation formative, qui utilise l'évaluation non seulement comme un instrument de mesure des connaissances des élèves, mais surtout comme un outil de régulation des processus d'enseignement-apprentissages. Du point de vue de l'enseignant, l'évaluation formative constitue un levier important de mise en place, d'organisation et de gestion des conditions d'apprentissage. Et pour l'élève, ce serait un moyen de gestion métacognitive de ses apprentissages. Les instruments en seraient une d'ingénierie fondée sur la connaissance des dimensions de l'écrit, une prise d'informations sur le niveau de connaissance des élèves, et une grille d'évaluation partagée.

Au vu de ce qui précède, il apparaît que les « prescriptions » didactiques s'accompagnent d'observation de pratiques. Aussi semble-il superflu de mettre une frontière entre la didactique d'intervention telle que nous venons d'en avoir un aperçu et la didactique descriptive surtout quand on sait que cette dernière ne vise pas moins l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages. Mais on ne peut ignorer que la différence, qui se situe sur un plan épistémologique et méthodologique, se manifeste par un changement profond de perspectives. La didactique descriptive et analytique privilégie l'entrée par les apprenants dont elle cherche à comprendre et à agir sur les rapports à l'écrit (Barré de Mignac, 2000, 2002, 2004 ; Chiss, 2004, 2008 ; Penloup, 1992). Ces études mettent en avant la notion de littéracie « comme élément central de recomposition disciplinaire des études sur l'écrit » (Chiss, 2008, p : 165). On évoque, dans les présupposés d'analyse, les théories de Vygosky sur les fonctions médiatives du langage, de Bakhtine sur les genres premiers et seconds, de Léontièv sur l'activité en tant que l'écriture serait plus facilement perçu par les élèves comme une activité et d'autres travaux s'inspirant de l'une ou de plusieurs de ces théories. En affirmant « la nécessité de penser l'écrit pour les apprentissages » (Barré-De Miniac, 2005) et en mettant en avant les notions de représentation et de rapport à l'écrit, ces recherches posent l'hypothèse du rôle structurant de l'écrit dans le développement cognitif des apprenants et dans l'organisation des disciplines scolaires. Ce rapport peut être analysé sous trois entrées.

- L'investissement du scripteur dans l'action. On s'intéressera alors à sa force et à son sens, en somme, à la question de la motivation dont on sait qu'elle dépend de plusieurs phénomènes parmi lesquels les représentations de l'écrit, de ses dimensions, de sa propre situation (sécurité et insécurité). Les types d'investissements dictés par les situations ou contextes et types d'écritures associées et le degré d'accord entre type et force d'investissement, types d'écriture et situations auxquelles ils sont associés devront aussi entrer en considération.
- Les opinions et attitudes. Il s'agit de chercher à cerner les sentiments et valeurs accordés à l'écriture et à son usage.
- Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage : c'est l'analyse des représentations.

Cependant, travailler sur les rapports à l'écrit, c'est aussi interroger les dimensions de l'écriture en analysant dans un même mouvement, l'image du scripteur et du texte.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« Plutôt que d'opposer frontalement, dans les problématiques de l'écriture, un paradigme scolaire-linguistique-cognitif et un paradigme éducatif-socioculturel-communicatif, il me semble que la tension entre communicatif et cognitif constitue de fil rouge de l'examen des relations entre oral et écrit et du statut de l'écriture en didactique des langues » (Chiss, 2008, p : 166)

La méthodologie s'inscrit dans la logique de la complexité des champs d'étude. Elle repose sur une intervention plurielle (Barré-De Mignac, 2002) car on doit prendre en charge tous les processus en jeu qui sont de nature physique, physiologique, psychologique, cognitif…

1.3. La problématique de l'interaction lecture-écriture

Les différents acteurs de l'école sont unanimes à s'accorder sur les effets bénéfiques de la lecture sur l'écriture. Or, cette vision est largement corroborée par des résultats scientifiques probants montrant qu'il existe effectivement un principe de coopération cognitive entre les activités de réception et de production. Ces résultats, on s'en doute, se traduisent par l'éclatement du modèle dichotomique didactique de la lecture / didactique de l'écrit. Le problème du développement de compétences lecturales et rédactionnelles à l'école est posé sous l'angle d'une approche intégrative où l'on fait lire pour faire écrire et faire apprendre et où on fait écrire pour faire et lire faire apprendre.

1.3.1. Les fondements d'une approche intégrative des activités de lecture et d'écriture

Petitjean et Halté (1978) attirent l'attention sur la nécessité de doter les élèves d'instruments générateurs de matrices formelles applicables aux textes dans les activités de lecture pour en faciliter la compréhension, mais aussi transférables en situation de production. Faisant écho à cet appel, on voit se développer à côté des réflexions très abondantes que nous avons recensées dans les domaines respectifs de la didactique de l'écrit et de la didactique de la lecture littéraire, un nombre relativement important de travaux pointant la dialectique lecture-écriture dont certains manifestent un fort intérêt pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture au collège (Ropé, 1993). On situe les premiers signes à partir du début des années 80 (Reuter, 1994). Ils viennent d'ouvrages scolaires, notamment des manuels de lecture. Dans le prolongement des appareillages didactiques conçus pour «accompagner » la lecture des textes, sont proposées des activités de productions écrites. Il faudra attendre les années 90 pour assister à la systématisation du procédé qui est adopté petit à petit par les enseignants.

Plusieurs facteurs sont à l'origine de la mutation qui voit l'unité d'analyse de la didactique du français se déplacer presque concomitamment de l'objet langue aux opérations de lecture, puis scripturales et enfin aux opérations simultanées de production et de réception. Cela commence par l'éveil à la conscience que quelque soit la matière, l'articulation lecture-écriture est une exigence fondamentale de la relation enseignement-apprentissage. Ce mouvement interne à l'école est à mettre en rapport avec la « formidable élévation des exigences sociales (et scolaires) qui augmente les attentes en matière de lecture et les généralise en ce qui concerne l'écriture » (Reuter, 1994, p : 3). Sur le plan didactique, l'aller-retour entre la théorie et la pratique, les observations de terrain et les recherches-actions nourries aux sources des sciences contributoires sur la cognition, les interactions, les théories des textes, installent une perception implicative des compétences de réception et de production de textes. L'idée que l'action didactique fondée sur leur articulation peut produire des effets dans le développement des apprenants n'est plus une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

simple hypothèse. Cela signifie aussi qu'on assiste à « une objectivation » des activités de lecture et d'écriture du sujet et des objets de savoir qui y sont manipulés. On cherche, de façon pratique, des explications aux processus cognitifs en jeu et de la manière de les mettre en lien. La maturation se fera en deux étapes. Le problème est posé dans un premier temps, en termes de relations complexes fondées sur des convergences et des divergences entremêlées, repérables dans la nature des activités, leur statut à l'école, les représentations des élèves et les opérations cognitives qu'elles impliquent.

Tableau 4 : Analyse comparée des processus cognitifs mobilisés au cours d'activités de lecture et d'écriture

Comparaison	Activités de lecture et de production écrite	
Eléments	Convergences	Divergences
La nature des activités	L'une et l'autre activité convoquent des pratiques sociales « mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques, et cognitives complexes, visant à construire du sens » (Reuter,p : 4)	La construction de sens dans l'activité de lecture se fait en référence à un écrit, alors qu'en production écrite, elle se fait dans la perspective de la réalisation d'un écrit.
Le statut à l'école	Un enseignement-apprentissage socialement confiée à l'école.	La lecture à l'école est particulièrement instrumentée, codifiée, normée sur des procédures appelée méthodes qui se sont imposées comme des pratiques de référen En revanche, la production écrite est moins structurée autour d'un rituel et surtout son enseignement passe justement par la lectu D'ailleurs, les dispositifs d'enseignent-apprentissage sont généralement conçus d sorte que l'écriture sert de moyen d'évaluat de la lecture.
Les représentations	La lecture et l'écriture représentent également des activités scolaires. Pour cette raison, elles sont souvent matérialisées dans la programmation et l'organisation pédagogique des enseignement-apprentissage par l'enseignant qui leur affecte des plages horaires et par les élèves qui peuvent leur affecter des cahiers.	Dans les représentations des enseignants et des élèves, l'écriture est plus proche de l notion de travail que la lecture
Les opérations cognitives	Au niveau méta, les activités font appel à des processus communs de résolution de problème, de construction de but, d'activation de schémas de connaissance et de contrôle.	Dans la mise en pratiques, les postures et opérations cognitives mobilisées par l'une et l'autre activité sont très différentes et très éloignées

Cette entrée s'appuie, ainsi qu'on peut le constater à travers ce tableau de synthèse, sur une hypothèse basse, se contentant d'affirmer l'existence d'« une base de compétences communes » (Reuter, p : 3).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

C'est la seconde entrée qui pose le problème réellement en termes d'interaction, autrement dit, en termes de « production d'effets d'une pratique sur l'autre » (Reuter, p : 3). Au préalable, il a paru utile de recadrer le débat. Les différences entre les activités de lecture et de production écrite sont trop évidentes pour être niées, ni même sous-estimées. La conséquence qu'on en tire, c'est qu''il ne peut s'opérer de transfert automatique de l'une à l'autre par simple imprégnation et surtout pas de la lecture à l'écriture. On doit donc concéder à la première entrée au moins que l'interaction lecture-écriture ne peut constituer mécaniquement « la condition d'une véritable entrée en écriture » ou même de « facilitation pour le développement de chacune des deux compétences » (Reuter, p : 9). Cet avertissement corrige la perception généralement admise qu'il suffit de lire pour maîtriser l'écrit. Il n'empêche que chaque pratique produit des effets sur l'autre. Par exemple, au niveau de la construction mentale des activités, l'écriture convoque la lecture comme nécessité interne directe qui l'influence durablement à son tour par l'activation des multiples acquis qu'elle permet. C'est pourquoi au lieu de s'arrêter à des perceptions impressionnistes, il faudrait plutôt développer une vision plus scientifique de l'interaction lecture-écriture, voire de l'écriture à la lecture (Garcia-Debanc, 1996). En définissant les modalités, en identifiant les points d'ancrage et en élaborant des situations médiatrices adaptées sur la base d'une didactique clairement structurée autour d'un projet d'enseignement-apprentissage, on arrivera très certainement à favoriser l'acquisition et le transfert des compétences de l'une à l'autre.

1.3.2. Quelques exemples d'ingénierie de projets lecture-écriture

Le concept de projet d'écriture (Petitjean, 1989 ; Plane, 1994, Garcia-Debanc, 1996) suppose une ingénierie de formation à l'écriture dans ses trois composantes. L'apprentissage se construit en effet à partir de l'identification des besoins qui passe par l'analyse des paramètres du projet (objets de la production, type de textes et genres discursifs associés, situations de communication, intrants notamment les textes supports, connaissance des savoirs préalables des élèves et de leurs difficultés). Cette première étape est suivie de la conception d'un dispositif pédagogique où des activités sont planifiées et programmées par rapport à un nombre donnée de séances. L'ensemble donne une séquence d'enseignement-apprentissage communément appelée séquence didactique. La dernière étape consiste à mettre en place une ingénierie didactique, autrement dit, à définir les modalités pratiques de conduite des activités et du travail des élèves (ateliers, groupes, individuel et autres modalités), l'intégration d'un système d'évaluation adapté. La didactique de la lecture-écriture remet à l'ouvrage les contraintes de l'écrit (Reuter, 1995, 1996 ; Masseron, 1989, 2008 ; Plane 2008) auxquelles le genre scolaire ne peut échapper, mais s'interdit de les résumer à des normes linguistiques et stylistiques. Elle les élargit aux contraintes psycholinguistiques (le contexte, les situations, la culture éducative etc.), génériques (les genres scolaires, textuels et discursifs et leurs règles procédurales, compositionnelles et normatives), situationnelles (l'espace scolaire, ses prescriptions et son évaluation). Examinons deux exemples de mise en pratique de cette vision.

Les ateliers d'écriture d'abord parce que c'est la forme la plus connue. Nés pour soutenir des élèves en difficulté pour qui ils devaient constituer un véritable laboratoire de méthodes actives d'appropriation de savoirs et de savoir-faire (Penloup, 1992, 2000), le concept déborde de l'institution scolaire et s'instancie comme un espace de convivialité sociale et du plaisir d'écrire. Les ateliers d'écriture se sont vulgarisés à travers un modèle d'articulation où l'activité de lecture est volontairement centrée sur des textes littéraires et où l'écriture se présente comme une médiation entre un auteur et un scripteur. Ici, on lit pour apprendre à écrire, pour repérer, analyser, comprendre un procédé et se l'approprier

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

D'ailleurs, ce n'est pas pour rien qu'ils ont porté au début sur l'expression poétique avant de s'orienter tendanciellement vers la narration. De même, l'idée que la médiation d'un expert peut être un facteur de motivation explique le soutien et la participation active d'écrivains, de professionnel de l'écriture (correcteurs d'épreuves, éditeurs, journalistes, artistes-comédiens). Cependant, si dans le cadre de la réécriture-écriture de poésie, le débat sur écriture libre et écriture normée ne fut jamais totalement tranchée, cette question ne se pose plus quand il s'est agit de travailler sur la problématique de la narration.

« En effet, nous entrons désormais dans le jeu réglé, et notons qu'il ne s'agit guère d'un jeu : c'est à la raison que l'on fait appel, à la capacité d'objectivation des règles qui régissent la production des textes que l'on lit afin de les incorporer pour planifier les texte que l'on écrit »(Reuter, 1996, p : 199).

Faisant le bilan, Reuter met en exergue un certain nombre d'apports qui se situent au niveau de l'intégration de la dimension psychologique, d'une plus grande attention portée au type de texte, ses caractéristiques et les compétences spécifiques qu'exige sa composition, de la mise en place d'un dispositif de travail établi autour de règles partagées, du principe d'une récursivité écriture-réécriture.

Privat et Vinson, (1988) ; Massaron, (1988, 1990, 1994) ; Petitjean, (1994) ; Dumortier, (1998) et Tauveron et Sève (2005) pour ne citer que ceux-là théorisent et mettent en application des modèles d' « intervention didactique » où le projet d'écriture s'organise sur un exemple de genre littéraire. Le groupe de Genève entreprend un travail similaire qu'il décrit comme « une méthodologie d'enseignement modulaire de l'expression écrite et de l'expression orale fondée sur la notion de genre textuel » (Dolz et al, 2008, p : 46). La démarche s'appuie sur des outils constitués du « modèle didactique des genres » (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998 ; Schneuwly, 2000 ; De Pietro et Dolz, 2003 ; Dolz et al, 2008). Il faut préciser tout de même que la notion de genre est étendue à toutes modalités discursives. En tout état de cause, ces travaux partagent une idée commune que résument parfaitement Privat et Vinson :

« en lecture, la compétence générique est une dimension majeure de la compétence textuelle et de la compétence culturelle, […] symétriquement, en écriture, la performance générique, autrement dit la maîtrise scripturale du codage de propriétés discursives spécifiques facilitent grandement la tâche du scripteur » (pp : 4-5).

Le projet d'écriture est organisé en trois phases commençant évidemment avec la mise en place du projet. Cette phase consiste à chercher à connaître les représentations des élèves par rapport au genre et leur motivation à s'engager dans un projet de production d'un texte plus ou moins long : un texte argumentatif, le résumé d'un texte, un exposé oral, une fable, un récit fantastique, une énigme policière, un récit d'aventure etc. Ce qui demande avant tout la constitution d'un corpus. Il peut être composé des productions des élèves, de textes supports (des pratiques d'experts) choisis en fonction du genre projeté, ou des deux. Il est soumis à un travail collaboratif d'analyse pouvant s'opérer selon un principe de « traitement ascendant dirigé par données (data-driver) » (Fayol, 1994, p : 46). Ce faisant, on observe et on identifie des constantes que l'on définit comme des règles. Une autre méthode repose sur « un traitement descendant ou dirigé par concept (concept-driver) »). En clair, des critères du genre son définis par avance puis mis en application sur le corpus pour éprouver leur validité. Ces techniques ne sont pas exclusives, mais quoi qu'il en soit, elles débouchent sur une description centrée sur les savoirs produits dans la co-action, l'analyse normative des constructions du texte projeté, la définition de critères distinctifs avec des types de textes, des genres voisins. Dans ces conditions, un critère est toujours entendu comme un trait

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

caractéristique de forme ou de contenu, suffisamment pertinent pour définir le genre en question à la fois dans ses constantes et dans ses différences avec des genres proches (Massaron, 1988). La seconde phase est constituée de la formalisation des composantes enseignables du genre. Elle se réalise à partir de la description de ses caractéristiques telles que de la première phase a pu aider à les mettre en évidence. Les éléments fixés sont complétés à l'occasion par des contenus tirés des savoirs théoriques, des curricula, de l'observation des pratiques professionnelles. Par la suite, on procède à la mise en place d'une ingénierie pédagogique (choix des activités, programmation en nombre de séances, agencement des séances en séquence(s) didactique(s) et didactique (définition des actions pour la réalisation des activités, leur opérationnalisation et la détermination du cadre participatif des élèves). La dernière phase est marquée par une démarche d'évaluation formative qui fait la place à des moments de réécriture avant la production finale. En résumé, la conceptualisation configure des moments de définition générale du genre, d'identification et d'analyse des paramètres du contexte communicatif, de déterminations des contenus spécifiques et de la structure textuelle globale, enfin, d'identification des opérations langagières et leurs marques linguistiques.

Il ressort de ce qui précède qu'une didactique intégrative de la lecture et de la production écrite ne peut travailler exclusivement sur des compétences générales, « transversales » et transférables à toute situation d'écrit. Une ingénierie consciente des caractéristique et des contraintes de l'écrit ne peut ignorer que tout texte, qu'il soit littéraire ou social, a sa singularité et donc tout projet de production doit tenir comptes des compétences spécifiques au genre discursif visé. C'est cet esprit qui révolutionne l'enseignement-apprentissage du récit de fiction après qu'il a été longtemps dominé par la rédaction traditionnel.

2. La didactique de la lecture littéraire et de l'écrit face aux problèmes spécifiques du récit de fiction.

Les multiples incursions touchant à la place du récit de fiction dans les recherches en didactique de la lecture littéraire et de l'écrit montrent l'importance de cette problématique dans le développement de compétences lecturales et rédactionnelles en contexte scolaire et plus encore au collège. Comment expliquer cet engouement ? Parce que la lecture et l'écriture du récit seraient plus faciles à enseigner et à apprendre ? Si tel était le cas alors pourquoi ? Une première réponse pourrait être de dire parce qu'il est assez connu des élèves.

« Le récit est donc une forme culturelle si répandue qu'il est impossible d'imaginer que les élèves n'aient pas bénéficié d'une imprégnation préalable qui les ait aidés à se forger une représentation de ce qu'est un récit » (Plane, S., 1994, p : 123).

Il est vrai que la culture éducative scolaire et extrascolaire des élèves en la matière est un atout non négligeable pour qui veut comprendre le processus de développement de compétences narratives. Toutefois, ainsi que le proclame Chevallard (1994), nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même. En accord avec ce point de vue, nous soutenons que l'enseignement d'un savoir, y compris un savoir faire tel que la lecture ou la production d'un récit, est lerésultat d'un traitement didactique obéissant à des contraintesprécisesque le didacticien des mathématiques a théorisées sous l'appellation de transposition didactique. L'essentiel des outils de lecture et d'écriture du récit vulgarisés par la didactique émanant de la transposition de savoirs d'experts par l'introduction de textes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

littéraires modèles à l'école et de savoirs savants produits par les théories de ces dits textes, nous estimons qu'il n'est pas vain de faire l'économie de cette migration.

2.1. Transposition didactique et lecture-écriture du récit de fiction

Lancée par Chavallard au début des années 1980, la transposition didactique, redéfinie dans les années 1990 sous le nom de Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), se présente comme un outil de modélisation des phénomènes didactiques (Joshua, 1997). Elle part de l'idée que la fonction spécifique de l'école est de favoriser la maîtrise de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, on pourrait dire pour être redonnant, l'acquisition de compétences "techniques". C'est-à-dire le genre de compétence qui mobilise des ressources cognitives et des schèmes opératoires supérieurs dont l'acquisition demande l'étayage d'un expert, (Vygotsky, 1934/1985, Bruner, J., 1983). C'est la postulation d'un lien étroit entre l'identification des unes et la compréhension des processus de mobilisation des autres qui est justement à la base de la transposition didactique. Pour le dire plus clairement, de cette articulation, naît une entreprise humaine de transformation du savoir et sa domiciliation à l'école dans l'idée qu'il alimente les connaissances des élèves. Pour cela, on le « traite » pour faire ressortir un curriculum, un dispositif de formation. Encore pour être plus précis, prenons l'exemple de l'enseignement-apprentissage du récit de fiction. Pour que l'école favorise l'appropriation de compétences narratives par les élèves, elle se doit de penser les connaissances requises en termes de savoirs à enseigner (transposition externe). Or elle ne peut les « inventer », elle ne peut que les adapter. Encore faudrait-il qu'ils existent, qu'ils aient été produits et que la société les ait canonisés comme savoirs de référence. Ensuite, il faudrait que ceux-là à qui elle a confié cette mission les aient identifiés, qu'ils considèrent qu'ils doivent et peuvent être partagés, qu'ils les fassent migrer de leur habitat naturel, les transforment de manière à ce qu'ils soient enseignables et confient leur publication à l'échelle de masse à des enseignants (Chavallard, 1992, 1994 ; Durey, et Martinand, 1994 ; Johsua, 1997 ; Mercier, 2002). Mais cela ne suffit pas. Il faudrait surtout que l'école mettre en œuvre intentionnellement des outils pour leur enseignement (transposition interne). Et donc l'enseignement du récit de fiction, comme tout objet de savoir, postule, ainsi que le rappellent Dolz et Plane (2008), sa définition dans les missions de l'école, son élaboration même dans le curriculum et son opérationnalisation dans la classe. Pour toutes ces raisons, on ne peut que reconnaître « l'utilité de la transposition didactique » (Shneuwly, 2008). Mieux, il serait utile de revenir plus en détails sur ce processus pour expliquer en quoi il pourrait être un puissant outil de modélisation de l'enseignement-apprentissage du récit de fiction.

2.1.1. Quelle lecture de la transposition didactique pour modéliser l'enseignement-apprentissage du récit de fiction ?

Commençons par définir la notion de savoir d'abord en tant que concept fondateur de la TAD, ensuite du point de vue du récit.

« On entend généralement par savoir le corps de connaissances historiquement élaboré, stabilisé et validé socialement. Ce corps de savoirs est constitué par l'ensemble des théories existantes ou des œuvres (littéraires, scientifiques, techniques, artistiques...) diffusées par diverses institutions, et en particulier par l'institution scolaire qui transmet les "classiques" (Racine, Molière, la loi de Mariotte, le principe d'Archimède, la structure de l'ADN, la théorie de la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

relativité...) et permet ainsi aux élèves d'instrumenter les éléments de cette culture.» (Amigues, 2001).

Ce que nous acceptons socialement comme un savoir savant se définit donc par rapport à une science, voire une recherche scientifique. Cette acception, de loin la plus rependue ne doit pas nous faire oublier que le savoir se définit aussi par rapport à une pratique. Une précision qui a le mérite de sortir la TAD de la définition étroitement lié au savoir savant dans laquelle elle a été quelque peu enfermée et qui a amené à douter de sa possibilité d'extension à d'autres disciplines que les mathématiques.

« Dès son introduction le débat a été vif à propos de l'extension possible du concept de transposition didactique. Beaucoup d'auteurs ont estimé que le concept était pertinent dans un domaine restreint, lié en fait aux mathématiques. Est en général mise en question la place éminente donnée au "savoir savant", alpha et oméga de la transposition, à la fois point de référence initial et arme suprême pour juger de la légitimité des enseignements produits, grâce à une référence extérieure incontestable. » (Johsua, 1997).

Avant cela, l'auteur de la théorie s'est défendu de cet enferment en précisant dans sa communication à l'université d'été de l'association des professeurs de mathématiques consacré à cette thématique et qu'il intitula « leçon introductive de la TAD » que « la classe des savoir est large ». Il voulait dire que la notion ne renvoie pas « aux seuls savoirs que nous désignons culturellement comme savoirs scientifiques » (Chevallard, 1992, 107). Nous pensons que la question est résolue dès lors qu'on introduit le concept d'objets de savoir qui est assez large pour englober aussi bien les savoirs savants au sens commun que les savoirs d'experts, et assez précis car appréhendant les savoirs sous le régime de l'école et des apprentissages scolaires. En parlant du savoir comme d'un objet on met donc en avant un certain nombre de caractères.

- Pour exister, il doit être produit et validé.
- Il est reconnu d'utilité pour le développement cognitif.
- Il peut être appris ce qui sous entend qu'il peut être enseigné.
- Il ne peut être connu sans être appris.

Recoupant ces divers aspects, on peut comprendre pourquoi le récit ne peut se réduire aux connaissances naïves des élèves, à une compétence sociétale qu'une éducation naturelle suffit à faire acquérir. En effet, les savoirs linguistiques desquels il relève participent d'un autre type de savoirs. Ceux-là que Durey et Martinand appellent des « pratiques des références », ou des « savoirs d'experts », autrement plus complexes.

« Dans la pratique de référence il y a un lien constitutif entre les modèles et le référent empirique. Le référent empirique peut être défini comme l'ensemble des objets, des phénomènes, des manipulations, et de leurs descriptions et représentations (y compris mathématiques) » (p : 92).

Les auteurs mettent à égalité les savoirs de la pratique et les théories qui les décrivent ou en proposent une conceptualisation. Or le récit renvoie à des savoirs d'experts, ceux qu'on retrouve dans les modèles littéraires avec les phénomènes contingents. De ce point de vue, il se classe dans la catégorie des compétences perçues comme une somme de savoir-faire de haute technicité. Il se fonde en plus sur des régularités théoriques que des chercheurs ont tirées de l'observation des pratiques d'experts. Après avoir érigé ces théories au rang de savoirs savant, l'école peut se saisir des régularités qu'elles ont mises à jour pour concevoir des outils dirigeants en lecture et en production écrite. Rapporté au aux

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pratiques des experts et à la science des théoriciens, le récit peut donc se définir comme une pratique et un savoir de référence porté par une double validité que l'on retrouve dans sa transposition didactique. Aussi celle-ci convoque un dispositif visant bien plus que la simple mémorisation-reproduction d'un modèle.

« Une conceptualisation forte des savoirs experts paraît très importante pour les didactiques des formations professionnelles et des disciplines dont la référence principale est une pratique artistique, artisanale, langagière, corporelle ou sportive » ((Perrénoud, 1998, p : 496).

Le récit fait partie de ces dites pratiques qui exigent des compétences complexes parce mobilisant des ressources plus riches passant par des opérations mentales de très haut niveau.

Cela dit, il faut convenir avec Chevallard (1994) que le changement d'habitat qui fait migrer un objet de savoir vers une nouvelle niche s'accompagne de changements de « profession », pour les adapter à leur nouvel environnement où ils devraient entrer en interactions avec de nouveaux « partenaires » et composer avec eux des « associations » inédites. Il est clair que la transposition à l'école de modèles génériques littéraires tels que le récit fantastique de Théophile Gautier se fera exclusivement sur la base de la connaissance des techniques de l'auteur, mais aussi des caractéristiques du genre observées chez d'autres écrivains et théorisées par des spécialistes à l'exemple de Todorov (1991). Pour autant, le savoir qui se construit ne peut être le même, la finalité n'étant pas de faire des élèves des Théophile Gautier. Nous mettons l'accent sur l'un des principes fondateurs de la TAD : l'adaptation permettant de garantir la réussite de la communication didactique du savoir. Il s'agit de sa simplification pour favoriser son accès et son appropriation par un destinataire non expert. Certes, le passage d'un savoir savant ou d'une pratique de référence à un objet de savoir ou pratique scolaire est régi par un autre principe, celui de l'équilibre, de la bonne distance. En effet, l'une des idées directrices de la théorie est que la distance de deux « objets », ou des deux fonctions si l'on préfère, doit mesurer la ressemblance qui est entre eux si ce n'est une certaine ressemblance portant sur les « traits » auxquels on s'intéresse (Amigues, 2001). On voudrait alors qu'entre le savoir enseigné et le savoir « laïque » dont il se réclame, la distance soit assez courte. Il conviendrait, en d'autres termes, que le savoir enseigné et le savoirqui lui sert, en quelque sorte, de caution épistémologique au regard de la société, se ressemblent suffisamment. C'est ce qui fonde l'idée de vigilance scientifique (Chevallard, 1994) que Mercier explique et justifie en ces termes : « l'illusion de l'identité de l'objet de savoir et de l'objet d'enseignement est nécessaire au fonctionnement heureux des systèmes didactiques » (2002, p : 140). Cependant, nous pensons comme d'autres (Bronckart et I., Plazaola Giger, 1998) quoiqu'un un objet de savoir transféré à l'école comporte une part de mêmeté qui rappelle le savoir qui l'inspire, une fois entre les mains d'autres utilisateurs auxquels il parvient sous des formes et fonctions différentes, il acquiert une part de spécificité découlant précisément des propriétés particulières des pratiques qui l'exploitent. Revenons à notre exemple sur le récit fantastique chez Gautier et chez Todorov. Le premier aborde le genre sous l'angle de la production et plie ses lois, en supposant qu'il en ait, à son style, à sa personnalité. En étudiant à l'école le fantastique selon son modèle, on peut certainement mettre en évidence une écriture spécifique, une manière propre de construire le récit ; mais on cherchera plus sûrement à déterminer des règles généralisables, des éléments d'intertextualité (Genette, 1981, 2001), des régularités par lesquelles son texte s'évade de lui-même et fait corps avec d'autres textes. Sans cette possibilité où un ensemble de textes font système, la notion de genre ne pourrait exister et l'œuvre de Gautier ne pourrait être classée dans la catégorie

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« récit fantastique ». Nous savons combien la démarche de typologie et de classification était centrale dans les enseignements-apprentissages des phénomènes génériques et textuels même si au demeurant, on a conscience que chaque écriture est un système contextualisé, unique, soumis aux humeurs, pour ne pas dire au génie de chaque auteur. L'enseignement du récit ne peut éviter de passer par le spécifique. Il visera toujours le général. Lire Gautier à l'école, c'est donc travailler sur un style pour définir les lois d'un système générique, extraire des régularités pour nourrir des conventions. Cela suppose avoir à disposition d'autres modèles pour comparer et compléter, des savoirs théoriques sur le genre pour confirmer des hypothèses de lecture, valider des conclusions, compléter par des critères. L'objet de savoir issu de la transposition de la pratique de référence n'est plus uniquement le savoir produit dans le texte étudié, mais un savoir applicable à des modèles identiques. Et lorsqu'on transfère les objets de savoir sur le fantastique selon Todorov, ce ne sera plus exclusivement pour lire, mais aussi pour produire.

Il faut reconnaître que la transposition didactique d'une pratique de référence ne peut jamais être facile. C'est pourquoi la configuration à l'enseignement-apprentissage en lecture et en écriture d'un objet de savoir tel que le récit de fiction qui relève d'une alchimie spécifique de référents savants et experts (Joshua, 1997) ne peut être aussi simple.

2.1.2. Transposition didactique et appareillage de la lecture et de l'écriture de récits de fiction

La transposition des savoirs en lecture et en écriture de récits de fiction nous met face aux mêmes problèmes que Manesse (1993) identifie dans l'enseignement du français : c'est-à-dire la transmission de savoirs de nature différente. Certains de ces savoirs sont « normés ». Ils réfèrent à des valeurs, on pourrait dire en poussant plus loin, à des codes précis qui fonctionnent comme un « savoir savant » qui exercerait une tension sur les savoirs enseignés. Lorsqu'on parle d'un genre littéraire à codification plus ou moins stabilisée (une fable, un conte merveilleux, voire un récit fantastique), ou d'un genre discursif spécifique (la description, la narration, le dialogue dans le récit) dont l'identité esthétique est figée dans un schéma prototypique littérairement, culturellement, scolairement instituée, on réfère à des objets considérés alors comme des « marques déposées ». Et l'institution scolaire comprise au sens large (l'école, ses programmes, son enseignement de la lecture littéraire et de l'expression écrite, les manuels scolaires) a beaucoup contribué à la « stabilisation » de ces savoirs. De la même manière, quand on parle de production écrite à l'école, on pense d'abord et avant tout à la reproduction correcte d'un savoir-faire normativement codé au moins d'un point vue formel (respect de règles orthographiques, lexico-grammaticales, syntaxiques et procédurales). Dans le même temps, cet enseignement cherche à transmettre des savoirs et savoir-faire à référence disparate, voire non spécifiée.Ce qui pose un problème de choix dans la pluralité des modèles, la variété et la variation des références qui court-circuitent l'institutionnalisation. Tel est le formidable paradoxe de l'enseignement des phénomènes langagiers. Aussi, là git le défi de la transposition des savoirs narratifs. Nous l'avons déjà dit, la transposition d'un objet de savoir savant ou d'une pratique d'expert en objet de savoir à enseigner est facilitée par ses possibilités de didactisation, c'est-à-dire la possibilité de sélectionner des contenus, de les simplifier, de prendre en charge leur changement de statut épistémique et de fonctionnalité en raison de la mise en relation avec le savoir-faire des élèves. Le problème c'est que jusque là, le phénomène transpositif est analysé sous l'angle du composant enseignement (curriculum et fiche préparation). Le composant apprentissage invite a aller plus loin dans la modélisation en tenant compte, au cours des conceptualisations des propriétés des savoirs, des difficultés qu'elles peuvent poser à leurs destinataires. C'est le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

prix de la mise en contact des modèles de pratiques avec les élèves et de leur appropriation. La théorie des textes est apparue en l'occurrence, comme une réponse provisoire, la locomotive à la demande de l'école pour sérier les savoirs nécessaires à la lecture et à la production de récits de fiction.

« Il est nécessaire en effet que les savoirs théoriques ou descriptifs puissent devenir des savoirs opératifs, à fonctions d'instructions mentales : ils sont donc en partie sélectionnés en fonction de la façon dont ils se prêtent à des tâches scolaires, des consignes, des mesures d'acquisition. Ils doivent pouvoir confronter et opérationnaliser la dimension d'enseignement, par leur possibilité d'être transposé dans d'autres textes sous forme grilles de critères pour le récit par exemple ». (Nonnon, 1998, P : 157).

C'est pour dire que le passage au statut d'enseignable astreint le savoir à des contraintes de désyncrétisation et de dépersonnalisation comme le souligne Chevallard, mais aussi à des contraintes de séquentialité et de programmabilité. On parlerait plutôt d'ingénierie de formation (Perrénoud, 1998) pour désigner la suite des opérations grâce auxquelles on passe de besoins à des objectifs puis à des contenus, ensuite à des dispositifs et des stratégies didactiques.

2.2. Les processus de « didactisation » du récit de fiction en lecture et en écriture

Pendant longtemps, deux acceptions du récit ont coexisté (Daunay et Denizot, 2007). Du point de vue de l'activité de production écrite, il désigne un genre scolaire, alors qu'en lecture il est employé dans le sens « d'une catégorie générale qui regroupe des genres littéraires distincts » (p : 14). Suivant cette représentation, le récit n'est pas perçu comme un objet d'enseignement en lecture. En tant que contenant générique, les objets d'enseignement sont à chercher dans ses contenus que sont les conventions des genres littéraires auxquels il renvoie, le roman, la nouvelle, le conte, la fable etc., ou des textes (séquences narratives, descriptives, dialogales etc. Ce n'est que vers le milieu des années 1970- 1980 que le récit est présenté en lecture comme un genre discursif mobilisant des savoirs spécifiques transposables en savoirs enseignables. Ce changement s'opère sous l'impulsion de la narratologie et de la typologie des textes dont les savoirs construits en dehors de l'école seront transposés dans et par l'institution scolaire. Nous résumons le processus.

2.2.1. Le problème des savoirs de référence en lecture et en production écrite de récits de fiction

Qu'est-ce qu'un récit de fiction ? Nous rangeons dans cette catégorie générique aussi bien les textes d'auteurs, cités en objet dans les activités de lecture littéraire, que les textes scolaires, expression que nous employons pour désigner les textes produits par les élèves. Il faut toutefois convenir que même s'ils partagent le champ du fictionnel, le texte littéraire et le texte scolaire sont deux genres différents. Et quand Halté qualifie le récit produit par les élèves de fiction de texte fictionnel c'est pour introduire une discrimination à partir des critères fondamentaux que constituent la contrainte du contexte particulier et d'un contrat de production. On peut convoquer cependant d'autres critères comme la composition et la configuration.

La composition séquentielle se fonde sur l'idée que le récit de fiction comporte une unité narrative mais qu'il s'enrichit et se complexifie d'unités complémentaires. Arrêtons-nous sur la première composante. De Propp (1965) à Greimas (1986) on nous renseigne

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

que le récit d'une action, c'est-à-dire donc une intrigue, se présente assez fréquemment comme un parcourt narratif divisible en trois stades d'ouverture de possibles, d'actualisation d'au moins une des virtualités, et de clôture du processus par l'aboutissement ou non de l'action. Est alors conçu un schéma dit canonique, une sorte de structure conventionnelle permettant d'organiser logiquement, temporellement et sémantiquement les éléments d'une intrigue, représentés ou non par des programmes narratifs. La déclinaison des trois phases du récit aboutit à la mise à jour de cinq étapes constituées des préalables ou situation initiale, du processus de réalisation qui comprend la manipulation à la base du processus indifféremment appelée perturbation ou modification, de l'actualisation du procès dite dynamique d'action, de la sanction ou dénouement, enfin, des effets induits, phase appelée situation finale. Cette structure, codée sous le nom de schéma narratif ou schéma quinaire en raison de ses cinq étapes, est considérée comme « canonique » en ce que qu'il prétend rendre compte adéquatement de l'organisation de l'intrigue d'un grand nombre de productions narratives (textes, films, etc.). Par ailleurs, le déroulement de l'action implique des forces qui se distribuent selon un modèle actanciel (Greimas, 1986) précis aussi appelé schéma actanciel. Ce schéma résulte de l'idée que les actants en présence dans le récit, dont les actes ont des répercussions sur le déroulement de l'intrigue, se répartissent en forces :

- la ou les forces du vouloir ou instances d'expression du désir qui déclenchent l'action (sujet(s) et objet(s) de la quête,
- la ou les forces du pouvoir qui représentent l'instance de facilitation ou non (adjuvant(s) et l'opposant(s)),
- la ou les forces du savoir où instances de transmission (destinateur(s) et destinataire(s)).

On pourrait grossièrement résumer le schéma de la sorte : un personnage, le héros, poursuit la quête d'un objet. Les adjuvants sont tous les personnages, événements, objets, ou caractères qui concourent au succès de sa quête. Par contre, les personnages, événements, objets ou caractères qui peuvent entraîner l'échec sont nommés opposants. La quête est commanditée par un émetteur (ou destinateur), au profit d'un destinataire appelé aussi bénéficiaire. La distribution actancielle n'est pas figée ; des rôles peuvent être cumulés par un personnage, un objet ou un événement ou répartis entre plusieurs personnages, objets ou événements. Il est à noter que le modèle s'applique aux actions, ce qui explique que plus d'un schéma actanciel peut être convoqué pour l'analyse d'une seule histoire. Par ailleurs, la description actantielle doit tenir compte des sujets observateurs, c'est à dire les instances narratives, ou les points de vue à partir desquels les actions sont vues et / ou vécues et qui procèdent à l'intégration des éléments dans les classes actantielles. Enfin on tiendra compte de la temporalité (chronologie des événements, enchaînement des unités sémantiques, par exemple, d'une phrase à l'autre). Au regard de ces éléments, nous pouvons dire que les narrations modales et thématiques du récit forment un tout indissociable. Aussi, Bremond (1973) propose une analyse intégrative qui tienne compte à la fois des processus d'action, des éléments qui qualifient le processus narratif, et de la liaison d'ensemble.

Contrairement à Propp qui avait décidé de retrancher des récits tout ce qu'il jugeait secondaire comme les détails descriptifs, les insertions dialogales, les incursions explicatives, voire les excroissances narratives, les travaux en linguistique textuelle disposent que la structure d'un texte n'est pas nécessairement figée dans un ordre linéaire, qu'elle est faite d'itérations, de récursions, et qu'elle contient des pauses ouvrant à des discours descriptifs, dialogaux, explicatifs, en somme à des marquages textuels

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de la présence du narrateur. Sur cette base, le récit de fiction est considéré comme une entité compositionnelle et configurationnelle fondée sur deux unités essentielles que sont les périodes, « unités textuelles faiblement typées », et les séquences, « unités plus complexes et typées » (Adam, 2005 p : 136). Elle est compositionnelle parce qu'articulée de séquences qui peuvent être complètes ou elliptiques, et configurationnelle, car ces dites séquences sont nécessairement combinées selon « une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (Adam, p : 20). En résumé, le texte fictionnel se définira comme une suite ordonnée d'unités micro (phrases, propositions, actes d'énonciation ou de langage) et macro (séquences) liées entre elles et configurées pour produire du sens. La construction compositionnelle repose donc sur un mélange de narration, de description, de dialogue, d'explication par combinaison, succession, enchâssement, parallélisme, mais avec « un effet de dominante ». « L'effet de dominante est, en terme de séquences, soit déterminé par le plus grand nombre de séquences d'un type donné qui apparaissent dans le texte, soit par le type de la séquence enchâssante » (Adam, p : 187). L'hypothèse générale bâtie sur le principe d'une composition séquentielle des textes conduit à développer la thèse des « prototypes de schémas séquentiels de base » (p : 14). L'idée consiste à dire que les séquences discursives du récit peuvent être construites suivant des schémas prototypiques qui permettent de les distinguer les unes des autres. Et donc la séquence se présente comme une sous-structure, autrement dit, une entité locale relativement autonome, dotée et à la fois d'une fonction textuelle définie et d'une organisation interne qui, tout en lui étant propre, la « met en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie » (p : 136-137). Elle se reconnaît par sa structure plus ou moins conventionnelle, ses règles propres d'enchaînement (de continuité-progression), de connexité globale et locale. Les critères d'évaluation de son insertion harmonieuse tiennent aux principes d'opportunité (choix du moment et de la situation), de cohérence (choix du moment et de la méthode inductive), d'efficacité (choix du mode vision), de fonctionnalité (qualification et justification) (Adam et Petitjean, 1989).

Une analyse intégrale du récit doit tenir compte d'autres catégories tout aussi importantes que celles soulignées jusque là. Ce sont le mode, l'instance narrative, le niveau et le temps, les différentes formes « de mise en *réseaunance* »(Genette, 1983, 1987). Il s'agit des instruments de construction configurationnelle ou de textualisation. Elle est sous-tendue par les principes de cohérence, de cohésion, de thématisation et de mise en intrigue (Adam, 1988) et se lit au niveau microtextuel, par la connexité locale (morphosyntaxe), la cohésion-progression locale (entre phrases) et la cohésion-pertinence locale (entre actes de langage et plan d'énonciation) ; et niveau macrotextuel, par la connexité, la cohésion et la cohérence-pertinence globales (Adam et Petitjean, 1989). On citera entre autres outils, la perspective narrative. C'est le point de vue adopté par le narrateur, ce que G. Genette appelle la focalisation.

« Par focalisation, j'entends donc bien une restriction de " champ ", c'est-à-dire en fait une sélection de l'information narrative par rapport à ce que la tradition nommait l'omniscience […]. » (1983 : 49).

Il s'agit d'une question de perceptions : celui qui perçoit n'est pas nécessairement celui qui raconte, et inversement.On recense trois modes de focalisation ou point de vue narratif : le degré zéro ou point de vue omniscient, les points de vue internes et externe. Un autre outil est constitué du temps du récit. Il permet d'analyser, entre autres phénomènes, l'ordre de déroulement de l'action selon sa chronologie réelle en pensant que la mise en intrigue autorise une anachronie, une sorte de désordre chronologique organisée qui peut prendre la forme de l'analepse ou de la prolepse, une vitesse narrative variable,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

avec ses accélérations, ses ralentissements, ses pauses descriptives ou dialogales. A ces instruments internes de configuration, on ajoutera deux outils externes : l'architextualité et la paratextualité (Genette, 1987). On dira alors pour schématiser que l'architextualité c'est ce qui permet, dans une activité de lecture, de déterminer le statut générique d'un énoncé et dans une activité de production, d'organiser le discours selon un modèle générique. Et toujours pour paraphraser l'auteur, nous dirons que la paratextualité, c'est l'extériorité de l'énoncé qui lui adjoint un message scripto-visuel.

Un récit de fiction se compose donc de deux aspects au moins : la référence à une histoire ou une invention, en somme, à une suite d'événements (des faits et des dits), d'actions et d'états, de circonstances et de situations organisée dans un ordre concourant le plus souvent à un dénouement. 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, de états et des circonstances à partir d'une posture appelée point de vue. Que deviennent ces paramètres quand ils entrent à l'école.

2.2.2. Le passage des savoirs de référence à des savoirs pour la classe ou la définition des enseignables en lecture et en production écrite de récits de fiction

Dès son introduction à l'école, le schéma quinaire est devenu un outil de définition du récit, d'organisation et de construction des dispositifs d'enseignement-apprentissage de sa lecture et de sa production, d'évaluation des compétences narratives des élèves, d'où sa rigidification. La fonctionnalité du schéma quinaire et son omniprésence dans tout le processus transpositif symbolise le grand intérêt que la didactique du français manifeste pour la narratologie. Reuter évoque entre autre raison de cet engouement, des espoirs d'une opérationnalisation qui pourrait aider à

« lutter contre l'échec, socialement marqué, grâce à la mise en œuvre d'un discours moins légitimant et plus précis sur l'organisation des textes, d'une ouverture des référents textuels (conte, fantastique, Nouveau Roman…) ainsi que des exercices possibles… » (2000, p : 8).

Il faut donc savoir que les transformations liées à la transposition didactique des théories des textes débordent le schéma quinaire, cependant qu'elles tiennent de deux ordres (Nonnon, 1994, 1998 ; Reuter, 2000 ; Daunay et Denizot, 2007).

Les transformations de l'ordre des contenus qui font que les concepts et les réalités qu'ils recouvrent sont simplifiés par élimination des dimensions jugées non « didactisables ». Sont concernées, les dimensions thématiques, configurationnelles et pragmatiques dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles participent de la catégorie de savoirs non normés, sujets à des fluctuations car dépendant de l'interprétation du texte. La transformation de contenus peut aussi s'opérer par surdimensionnement des pôles qui, à côté du schéma quinaire, semblent incarner le récit. C'est le schéma actanciel réduit à la trilogie sujet-adjuvent-opposant, ou le système temporel limité à une opposition imparfait / passé simple où le premier serait le temps des actions qui durent et le second celui des actions brèves. L'effet induit des transformations de contenus, ce sont des transformations d'ordre épistémologique. Elles s'opèrent principalement par extension de fonctionnalité. Par exemple, le schéma quinaire, conçu à l'origine pour lire un type de texte spécifique, notamment le conte, est devenu un outil de lecture de différents types de textes auxquels il n'était pas destiné. On peut penser que la conséquence dans ce cas précis est plutôt positive car des genres littéraires jusque là minorées dans les apprentissages scolaires

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

sont plus valorisées. Il en est ainsi des contes, des récits de légende, et de tous ces textes longtemps considérée comme de l'infralittérature (romans policiers, romans de rose, de cap et d'épée), voire de la paralittérature (la bande dessinée). Dans certaines situations, la transposition didactique se traduit par un transfert de fonctionnalité de sorte que l'on assiste au changement d'outils de lecture des possibles narratifs du récit littéraire en instruments de planification du texte scolaire qui se substituent au plan de la rédaction traditionnelle. La transformation a pu produire sur ce point des effets assez heureux, l'élève apprenant à mieux organiser la circulation de l'information dans son récit et donc à structurer son texte autrement qu'autour des trois paragraphes classiques : introduction, développement, conclusion. Enfin, les transformations ont pu conduire à l'affectation de nouvelles fonctionnalités. Nous voulons dire que les objets de savoir sont érigés en outils normatifs de classification des récits littéraires (typiques, prototypiques, atypiques) et d'évaluation des productions des élèves.

Malgré ses atouts indiscutables, la transposition des savoirs issus de la narratologie n'est pas sans poser de problèmes. Comme on le sait, la simplification des savoirs et leur changement de fonctionnalité, en permettant à des outils d'analyse heuristique de devenir des instruments d'application et d'étiquetage, par ailleurs régulièrement mobilisés pour exemplifier les mêmes types de textes, fait qu'ils leur seront difficilement détachables (Nonnon, 1998). Ainsi, le fait d'associer systématiquement le merveilleux au conte peut amener les élèves à assimiler tout récit merveilleux au conte. De même ils peuvent lier le mot conte à la phrase « il était une fois ». Par ailleurs, l'adaptation de ces objets de savoir en encourageant la prise de distance en didactique du français par rapport à l'approche humaniste des textes en faveur d'une approche technique, voire techniciste, a entrainé la mise hors circuit des autres dimensions, parmi lesquelles la configuration des divers genres discursifs constitutifs du récit et la textualisation. Pour notre part, nous estimons que ce sont là des sous-compétences sans lesquelles la maîtrise de la compétence narrative laisse à désirer. C'est l'occasion pour nous de préciser notre approche du récit de fiction et de la transposition des savoirs narratifs.

De notre point de vue, les termes de récit et de fiction convoquent deux niveaux d'appréhension du texte ainsi référencié (Todorov, 1972). 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 (Hamon, 1977). Cette première dimension le fait correspondre à « un texte référentiel à déroulement temporel » (Todorov, 1972, p : 378). 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 véridictionnalité 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 (Shaeffer, 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

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

fondamentaux : articulation et intégration, forme et sens » (1984, p 63). La particularité 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. D'autre part, 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, à 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 pensions 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, de la 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.

Synthèse sur la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture du récit de fiction

Nous concluons la présentation des problèmes liés à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de récits de fiction au collège en rappelant le principe qui est à la base de l'évolution des approches.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« La didactique du français est né en grande partie d'une analyse critique, menée dans les années 1970 et 1980, de ce qui était identifié comme une « configuration ancienne » de l'enseignement du français ». (Daunay, 2008, p : 16)

Le débat porte sur les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire et de la production écrite marquées par le cloisonnement et des techniques ne permettant pas le développement de compétences par les élèves. On se rend compte que les changements de perspective sont dictés par deux idées apparemment contradictoires. Il s'agit d'une part, de considérer que les processus en jeu dans une activité de lecture diffèrent incontestablement de ceux propres à l'activité d'écriture. D'autre part, il s'agit de se dire que leur proximité, voir leur interconnexion est telle que la réalisation de l'une est rendue possible, voir facilité par l'activation de compétences acquises à partir de l'autre. Il ne serait pas faux de parler de phénomène de récursivité entre les compétences lecturales et rédactionnelles. On apprend à apprendre à lire pour apprendre à écrire ou à apprendre écrire pour apprendre à lire. Ainsi, se développent différents modèles d'interventions didactiques où même lorsque les centrations se font en faveur d'une activité donnée, c'est toujours en vue d'aider à la maîtrise de compétences liées à l'autre activité. Dans ce sens, la mise en parallèle des interactions lecture-écriture dans certains travaux, notamment ceux visant à modéliser les conditions d'un transfert effectif de compétences acquises par le biais de la lecture en compétences de contrôle des productions écrites, rappelle à bien des égards, ce que les recherches en ergonomie appellent les activités constructives et les activités productives.

« Il faut bien voir que ces deux formes de l'activité forment un couple insécable : il ne peut y avoir d'activité constructive sans activité productive qui lui sert de support. Et inversement, une activité productive entraine nécessairement, ne serait-ce que de façon minime, une activité constructive » (Pastré, P., 2008, p : 54).

Les charges affectées à la lecture littéraire et à l'écriture en contexte scolaire marquent la première comme une activité constructive dont la seconde serait l'activité pendante. Nous avons choisi de réinterroger cette question en prenant le prétexte d'observer l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de récits de fiction dans des collèges sénégalais où les pratiques restent fortement marquées en lecture par l'enrôlement du texte littéraire et en écriture par la rédaction traditionnelle.

Certes, nous envisageons de décrire la co-actions dans la classe autour des savoirs narratifs en focalisant l'agir enseignant. Cependant, les performances narratives des élèves que nous analysons à travers leurs productions écrites restent nos indicateurs de l'efficacité de l'action didactique. A ce propos, nous rappelons que l'écriture, en tant qu'exercice associant « du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel ; des savoirs et des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif » (Reuter, 1996), est une activité trop complexe pour être appréhendée dans toutes ces dimensions. Aussi, pour suivre l'auteur dans la logique de ce qu'il appelle les « abstractions théorico-méthodologiques », nous nous concentrons sur les savoirs narratifs nécessaires et/ou mis en œuvre dans les récits et sur les opérations de configuration qui s'attachent à tout texte et principalement au récit que nous définissons comme une entité compositionnelle et relationnelle. Dans notre conception, nous estimons que même si la séquence narrative, qui est en même temps la séquence encadrante, constitue le premier critère de classification du texte de l'auteur ou de l'élève dans le genre discursif du récit, elle reste une composante du texte fictionnelle au même titre que les séquences descriptives et dialogales encadrées. Le récit est donc lu comme une entité globale unifiée, certes décomposable, ce qui permet de mettre en évidence l'organisation compositionnelle, mais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

non sécable, ce qui implique la prise en compte de sa dimension configurationnelle. Pour asseoir notre système, nous interrogeons le processus de transposition didactique des savoirs narratifs à partir des pratiques de référence des experts (les auteurs des textes littéraires donnés en modèles aux élèves) et des savoirs théoriques tirés de la narratologie et d'autres domaines de recherches en pointant les transformations qu'ils subissent au cours de leur usage scolaire.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

2ème Partie : L'analyse des effets de la médiation enseignante et textuelle sur le développement de compétences narratives chez des élèves de collège : cadres théoriques et méthodologiques

En nous intéressant à la manière dont 4 professeurs et leurs élèves de classe de 6ème et 4ème inter-agissent pour lire et écrire des récits de fiction, nous cherchons à répondre à cette question : dans quelles mesures les médiations enseignantes et textuelles au cours d'activités scolaires centrées sur les enseignements-apprentissages de savoirs narratifs, combinées à la culture éducative scolaire et extrascolaire des élèves, favorisent chez ces derniers le développement de compétences lecturales et rédactionnelles ? Nous faisons l'hypothèse que les conditions pour le développement de compétences narratives chez les élèves se mesurent à l'aune de dispositifs pédagogiques de conduite des activités favorisant le traitement systématique des propriétés du récit dans le cadre d'une co-action entre le professeur et les élèves où ces derniers sont mis dans les dispositions de jouer leur rôle. Dans notre perspective, le développement de compétences narratives ne saurait donc se réduire à un simple processus d'imprégnation en ce sens qu'il s'agit de lire pour écrire et inversement. C'est pourquoi nous pensons que les conditions de l'efficacité de l'action didactique supposent que le dispositif pédagogique aménage une ingénierie didactique où la mise en contact des élèves avec les objets de savoir permet leur appropriation et leur transformation en savoirs pratiques. Activités, dispositifs et ingénieries se joignent pour bâtir une relation spécifique car mettant en scène un enseignant, des élèves et des textes sur lesquels sont indexés les savoirs à enseigner / apprendre (textes référents) ou qui contribuent à leur indexation (textes procéduraux). C'est pour dire que le système didactique se singularise par la place nodale du texte qui en est à la fois l'outil, le référent, le prétexte et l'objet. C'est à travers son actualisation que se lisent les attentes du contrat entre les partenaires de la relation. Aussi postulons nous que les conditions de développement de compétences lecturales et rédactionnelles chez les élèves se mesurent enfin à l'aune des formes de l'agir enseignant et du comportement d'apprentissage des élèves sous l'influence de la spécificité de ces objets. La compréhension de phénomènes à la fois aussi complexes et aussi imbriqués justifie que nous fassions appel, ainsi qu'on le verra dans le premier chapitre, à un cadre théorique multidimensionnel. La deuxième partie se complète par le cadre méthodologique que nous présentons dans le second chapitre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Chapitre 1 : Un triple cadre théorique pour l'analyse des effets de la médiation enseignante et textuelle

Notre système d'analyse des conditions de développement de compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction corrèle trois macro-variables constituées des médiations enseignantes, textuelles et du cadre interactionnel qui les dynamise. C'est que dans notre approche, ces compétences se co-construisent à l'intérieur d'une relation didactique, ce qui nous pousse à convoquer les théories d'apprentissage à orientation socio-historique et culturelle. Par ailleurs, la spécificité des outils didactiques, notamment les textes littéraires à propos et au moyen desquels se construisent les enseignements-apprentissages nous amène à nous référer aux théories du texte fondées sur les approches génériques, celles textuelles relatives à la structure compositionnelle et configurationnelle, et enfin, au principe du schéma de contrôle développé par la psycholinguistique. Le point commun de ces conceptions, c'est de postuler que l'apprentissage de la lecture et de la production des textes est facilité par la structure du texte référé. L'hypothèse consiste à soutenir que plus la structure du texte de référence est conventionnellement normée et culturellement partagée, plus son acquisition par le lecteur-producteur non expert en est facilitée. L'analyse des processus combinés de développement de compétences de lecture et d'écriture de récits de fiction se fera à partir de la pragmatique des interactions didactiques arrimée aux théories qui posent la problématique de la co-présence d'un apprenant et d'un enseignant. En effet, nous nous intéressons à des systèmes complexes où l'élève n'est pas seul face aux textes et où son action est favorisée et régulée par l'action de l'enseignant qu'elle influence à son tour. Nous avons montré à ce propos que les savoirs et pratiques visés au cours des activités scolaires de lecture et d'écriture de récits de fiction relèvent d'un haut niveau de technicité, ce qui les range parmi les savoirs dont l'acquisition par des apprenants passe par une instruction impliquant un processus transpositif avec la mise en place d'un dispositif et l'intervention d'un agent expert, un enseignant que l'on peut considérer comme un professionnel responsable des conditions d'apprentissage. En substance, le développement de compétences narratives est mis en relation avec une communauté éducative scolaire et scientifique se construisant dans des interactions didactiques. La compréhension de cette situation justifie l'introduction des théories interactionnistes axées sur les interactions de classe et des théories de l'action conjointe en didactique. La multiplication des références ne tend pas à l'exhaustivité, impossible à atteindre. Notre but reste modeste ce qui n'est pas inconciliable avec la formulation d'un cadre aussi complet que possible pour décrire les processus didactiques de co-construction (ce qui se passe dans la classe) et de développement (ce qu'on observe dans les productions des élèves) de compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction.

1. Les théories de la médiation sémiotique

Nous traitons des conditions de développement de compétences narratives chez les élèves d'un point de vue socio-historique et culturel, c'est à dire comme « un processus d'appropriation des expériences accumulées par la société au cours de l'histoire » (Schneuwly et Dolz, 1997, p : 27) sous la conduite d'un expert. En effet, il est difficile d'envisager le développement des compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction dans leurs formes littéraires ou dans des formes qui s'en inspirent autrement qu'à travers le relais que constituent les activités médiées. Voilà pourquoi, tout en considérant la médiation comme une forme d'interposition entre une personne et un

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

objet qu'elle cherche à comprendre, à connaître, voire à s'approprier (Vanhule, 2003) en vue de l'aider à atteindre cet objectif, nous estimons devoir contextualiser cette acception. Appliquée au champ de l'école, et pour ce qui nous concerne, à la didactique de la lecture-écriture de textes littéraires, généralement admis comme de puissants outils médiatifs entre l'homme et la culture, les mondes extérieurs et intérieurs, le savoir etc., la médiation recouvre des dimensions sociales et symboliques étroitement liées. Nous voulons dire que dans la pratique, les actions d'enseignement-apprentissage du point de vue de la didactique du français peuvent être conçues comme « la médiation organisée et systématique de textes, de discours et de connaissances langagières qui s'appuient sur une culture scolaire intériorisée » (Thévenaz-Christen, 2002, p : 54). A ce jeu, les activités scolaires de lecture littéraire et de production de texte semblent les plus emblématiques, elles qui nous mettent « face à deux processus de médiations articulés, imbriqués l'un dans l'autre : la médiation de l'enseignant en vue d'une maîtrise des actions discursives à enseigner et la médiation que constituent les textes ou discours » (p : 55). 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 du savoir, « et qui remplissent une fonction de structuration et de facilitation dans la construction des apprentissages » (Montadon, 2002). Cela signifie aussi que le contexte de notre recherche associe la médiation aux concepts d'enseignement, d'apprentissage et de développent. Autrement dit, 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 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'interaction avec les dits objets de savoir et avec un enseignant dont la responsabilité est d'en créer les conditions (Jonnaert et Vander Borght, 2003). Voilà pourquoi la médiation est étudiée dans ce contexte sous l'effet conjoint de l'action humaine, du rôle des objets qui justifient cette action et des dispositifs, démarches, procédés ou technique qui la rendent possible. On pourrait la définir provisoirement comme l'action 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). Ces instances peuvent être constituées entre autre, par un individu et des objets d'apprentissage ou une technique, une œuvre. C'est pourquoi la médiation, associée aux concepts d'enseignement, d'apprentissage et de développement intègre la notion d'altérité.

« De part et d'autre, la médiation est un travail dans et sur l'altérité pour produire du changement. Mouvement de va et vient prenant en compte les zones proximales (effectives ou supposées) de développement, si on veut bien retenir cette désignation en en proposant, là encore, un usage étendu » (Coste, p : 169).

Trois dimensions ressortent de cette présentation : les situations et les outils de la médiation, les activités à l'intérieur desquelles elle se déploie, les formes à travers lesquelles elle se manifeste. Nous les analysons à partir des approches socioconstructivistes et didactiques

1.1. Les théories de la médiation sémiotique : une perspective socio-historique et culturelle pour décrire les effets de l'action enseignante

Vue dans sa dimension cognitive et pédagogique, la médiation renvoie aux conditions didactiques mises en place pour le développement des apprentissages. Celles-ci s'opérationnalisent à travers des activités, des outils et des méthodes conçues pour

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

organiser la rencontre des apprenants avec les objets de savoirs et pour les amener à exercer le travail cognitif susceptible de favoriser leur évolution conceptuel, nous voulons dire leur passage d'un état ou niveau de connaissance à un autre. Ce cadrage nous renvoie aux travaux de Vygostky, (1934/1985) et de ceux qui s'en inspirent, notamment la théorie de l'activité de Leontiev (1975) et de l'étayage de Bruner, (1983).

1.1.1. Médiations sémiotiques et développement de concepts scientifiques scolaires : une lecture de la théorie vygotskienne

Vygotsky défend l'idée que l'enfant est confronté à deux classes de savoirs qui jalonnent et favorisent son processus développemental. La première catégorie est constituée des « concepts quotidiens » ou « concepts spontanés ». Ils relèvent de ce qu'il appelle « les fonctions psychiques inférieures » dans la mesure où leur acquisition est étroitement liée à « la maturation des instincts et des tendances innées » (p : 158). Dans la seconde catégorie, l'auteur range les « concepts scientifiques, c'est-à-dire des concepts authentiques, qui sont incontestablement de vrais concepts » (p : 207) et qu'il convoque pour expliquer« le développement et l'activité des fonctions psychiques supérieures» (p : 152). Pour illustrer cette catégorie, il cite entre autres exemples la lecture et l'écriture, la grammaire, l'arithmétique, les sciences de la nature, les sciences sociales. On peut remarquer que ce sont des savoirs et pratiques de référence qui ont la particularité de faire l'objet d'une élaboration hautement technique et dont le caractère scientifique est socialement reconnu et valorisé. Leur transmission, historiquement et culturellement codifiée, se fait par le canal de dispositifs adaptés parmi lesquels figurent les dispositifs institutionnels.

En fait, un des principes fondamentaux de l'approche de Vygotsky est que les processus mentaux supérieurs sont profondément influencés par les moyens socio-culturels qui les médiatisent. (Wertsch, 1985). A la différence des concepts quotidiens, leur acquisition est donc liée à une force motrice « située non en dedans de l'adolescent mais en dehors ». Dit autrement, le processus d'appropriation des concepts scientifiques s'instancie dans des situations techniquement organisées à l'image d'« un enseignement délibéré » où les tâches que le milieu social propose à l'enfant, s'inscrivant dans des activités médiées, sont clairement orientées vers son développement comportemental et son « insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale des adultes» (p : 158). Cette introduction à grands traits de la théorie vygostkienne veut pour mettre en relief «la question du développement des concepts scientifiques chez l'enfant d'âge scolaire» (p : 207), plus en relation avec nos préoccupations et plus à même de vérifier l'hypothèse de travail relative à l'apprentissage scolaire dans ses rapports au développement cognitif de l'enfant.

« Nous devons nous attendre à ce que l'apprentissage scolaire se révèle au cours d'une étude spéciale l'une des sources fondamentales du développement des concepts enfantins et la force la plus puissante qui dirige ce processus » (p : 222)

D'ici là, l'auteur développe une approche qui repose sur l'idée fondamentale que le développement intellectuel et humain est indissolublement lié à l'apprentissage qui ne saurait se réduire à une relation "privée" entre un enfant et un objet de savoir. C'est dire qu'il envisage le développement intellectuel par rapport à des situations éducatives marquées par l'intervention d'un adulte-expert pour aider l'enfant à s'approprier les savoirs, à les transformer en savoir d'action en mettant en œuvre des méthodes et techniques appropriées. Il faut comprendre que du point de vue de Vygotsky, les processus de développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais les suivent. A partir de là, il décrit les facteurs et conditions qui président à ce développement.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

a) Les fondements de la médiation sémiotique

Ces facteurs tiennent d'abord au fait que les concepts scientifiques scolaires sont soumis à une « définition verbale initiale, qui dans les conditions d'un système organisé descend jusqu'au concret » (p : 209). Cette perception peut être associée avec celle d'une médiation où les concepts scientifiques sont apprêtés à différentes échelles jusqu'au niveau de leur(s) destinataire(s), où sont imaginés et construits les moyens et modalités de leur actualisation à des fins d'appropriation. Il se pose à partir de ce moment la nécessité d'une ou de plusieurs interventions directes ou indirectes auprès de l'adolescent, ce qui laisse entendre des actions consciemment et volontairement tournées vers la facilitation de son activité cognitive. Ce ne serait certainement pas déformer la pensée de Vygotsky d'illustrer sa thèse en la mettant en lien avec la TAD de Chevallard à travers la stratification de la transposition didactique (externes et internes à la classe), et la TSDM de Brousseau qui étudie les types, les modalités et les fonction des dispositifs et ingénieries didactiques qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage des savoirs et pratiques à l'école. Quoi qu'il en soit, on peut penser que les situations dites "artificielles", parce qu'imaginées par l'institution scolaire, jouent un rôle fondateur dans le développement des activités psychiques supérieures. Si on admet cette interprétation, on devra alors accepter le principe de la centralité du travail de l'enseignant à qui revient la tâche pratique de conception et d'opérationnalisation de ces situations. Par ailleurs, l'idée d'une intervention extérieure introduit le deuxième facteur de développement des concepts scientifiques scolaires représenté par le principe de « collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant ».

« Le développement d'un concept scientifique touchant à la vie sociale s'effectue dans les conditions d'un processus éducatif, qui représente une forme de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant viennent à maturité avec l'aide et la participation de l'adulte » (p : 210).

Cette seconde idée, que Bruner systématise sous la notion de « processus de tutelle » peut être comprise ainsi : le processus de développement de concepts scientifiques scolaires fait appel à un enseignement-apprentissage institutionnalisé, structuré et systématique, mettant en scène un novice et un expert, tous deux engagés dans une inter-action finalisée par l'accès pour le premier à des capacités mentales non encore maîtrisées. Cette définition sommaire de la médiation sémiotique rompt avec le schéma cognitiviste binaire de l'apprentissage fondé sur une interaction individu-tâche en le remplaçant par une interaction ternaire : individu-tâche-alter. Dans ce système, l'évolution des relations de l'enfant aux objets de connaissance s'opère dans un système de rapports sociaux et culturels dont les fondements trouvent leur racine dans une histoire commune. Il s'agit donc d'un processus exceptionnellement médiatisé, ce qui l'inscrit dans le champ des interactions sociales.

« le sujet de Vygotsky et un être socialement incarné. Le milieu où il grandit lui propose les instruments dont il a besoin pour se développer, dans lesquels se sont cristallisés, au fil de l'histoire socioculturelle de l'humanité, des significations, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs, qu'il va à son tour s'approprier. Des adultes, des tuteurs expérimentés sont là pour médiatiser cette appropriation des savoirs, pour se faire des passeurs d'histoire et de culture » (Vanhule, 2003, p : 7).

Cependant, on peut constater que les positions du sujet et du médiateur par rapport à l'objet de la médiation sont inégales. Ceci les places dans une forme d'interaction asymétrique et complémentaire dite interaction didactique. Nous reviendrons sur la question. Pour l'instant,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

nous retenons que le processus ne peut se concevoir sans un système complexe de sujets engagés dans des actions communes d'apprentissage pour les uns, d'accompagnement pour les autres. Il faut ajouter que cette relation est médiatisée par des outils cognitifs. Ils constituent le troisième facteur de développement des concepts scientifiques scolaires.

En effet, il y a un développement conceptuel parce qu'il y a une activité du sujet, sous l'accompagnement d'un expert, tendue vers cette finalité qui la stimule en retour. Toutefois pour Vygotsky, cette tension se réalise par « l'utilisation des instruments et le langage humain », ce qu'il appelle des outils psychologiques « à l'aide desquels cette activité s'organise » (p : 152).

« De même, pour expliquer de manière satisfaisante le travail en tant qu'activité de l'homme appropriée à une fin, nous ne pouvons nous contenter de dire qu'il a pour origine les buts, les problèmes qui se posent à l'homme mais nous devons l'expliquer par l'emploi des outils, par l'application de moyens originaux sans lesquels le travail n'aurait pu paraître ; de même encore la question centrale pour expliquer les formes supérieures de comportement est celle des moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son comportement » (p : 150)

L'impact des signes, des mots, du langage et plus largement des « instruments psychologiques », outils médiatifs entre l'enfant et les concepts, entre l'enfant, l'adulte et les concepts, sur le développement cognitif est à considérer par rapport à leur capacité à modifier les processus élémentaires et à organiser les processus supérieurs. Et donc l'appropriation de concepts à l'endroit desquels le sujet n'a qu'une représentation intuitive nécessite une éducation formelle, une éducation scolaire pour laquelle des outils spécifiques sont introduits en vu de jouer un rôle fondamental en contribuant à leur formalisation et à leur transmission. Ils auront la charge de rendre possible et de faciliter le passage des savoirs intuitifs, expérientiels, en savoirs formalisés puis en concepts opératoires.

Le triptyque activité, médiation, outil, nous conduit vers les fonctions régulatrices des interactions dans les apprentissages scolaires et à réfléchir, à travers la notion de collaboration, sur le cadre et les normes de cette interaction qui ne peut aboutir au résultat escompté que lorsqu'elle obéit à des conditions bien précises. Sur le principe, on peut admettre avec Vygostky qu'« en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » (p : 270). Cependant, ceci est vrai tant que ce qu'on lui demande de faire reste dans les limites permises par « son état de développement et ses possibilités intellectuelles ». Ainsi, l'auteur met en jeu une marge, un espace de potentialité d'apprentissage délimité par ce que l'enfant sait faire tout seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de quelqu'un. Il l'appelle « la zone proche de développement ». Elle indique « la disparité » entre le niveau de développement « qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (p : 270). Or, tel est le propre de l'apprentissage scolaire où le développement se fait par la collaboration et l'imitation entendue non pas comme la reproduction automatisée, conditionnée et presque inconsciente de concepts et de pratiques, mais bien comme une démarche volontaire, consciente, organisée et encadrée. Ceci fait de l'institution scolaire le lieu par excellence de l'apprentissage qui se définirait synonymiquement à la notion de développement. Le développement signifiant pour nous la capacité à transformer les savoirs nouvellement acquis en compétences mobilisables dans d'autres contextes pour résoudre de nouveaux problèmes, on ne peut réellement parler d'apprentissage que lorsque celui-ci se transforme en développement. « Finalement, le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

développement - aussi intellectuel qu'affectif - c'est la transformation des apprentissages et des expériences en moyens d'entretenir ses passions » (Clot, Y, p : 193).

Au-delà du constat, comment expliquer ce phénomène ? Il passe par la forme, pour ne pas dire la qualité de l'intervention. Pour Vygotsky, celle-ci devra éviter l'écueil « dommageable » d'une pédagogie

« grossière, immédiate, s'exerçant en ligne droite, selon le plus court chemin entre deux points ». « Des méthodes d'enseignement indirects, plus fines, plus complexes constituent par contre une intervention qui fait progresser plus haut et plus loin le processus de développement de concepts enfantins » (p : 13)

Autrement dit, la collaboration exige un mode d'intervention de l'adulte qui développe la réflexivité à partir d'actions centrées sur le processus d'acquisition des concepts. Pour cela,l'auteur théorise un modèle de format d'interaction ou routine interactive ou scénario ; ce qu'il appelle un « épisode interactif standardisé, microcosme régi par des règles dans lequel l'adulte et l'enfant interagissent » (p. 22). Ce format se caractérise par sa régularité dans le déroulement (répétition ou routines interactives) et la contingence des échanges qui font que chaque acte d'un des partenaires dépend d'un acte de l'autre en même temps qu'il l'influence.

L'intervention réussie dans la zone de développement s'exerce en plus en s'appuyant sur un déjà là, un système de connaissances préalables relativement élaboré qui crée un rapport de médiation avec les nouveaux objets de savoir. A ce propos, l'auteur considère que tout comme l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur la sémantique de la langue maternelle, le développement des concepts scientifiques « suppose un tissu conceptuel déjà largement élaboré, qui s'est développé grâce à l'activité spontanée de la pensée enfantine » (p : 227). On pourrait expliquer la formule en disant que l'interaction des deux systèmes conceptuels fonctionne sur un rapport de dépendance des concepts scientifiques vis-à-vis des concepts spontanés et d'influence de ces derniers par les premiers. En somme, c'est parce qu'il dispose d'un système suffisamment riche et développé dans le nouveau champ conceptuel qu'il investit que l'enfant peut prendre conscience des éléments nouveaux qu'il découvre et qu'il peut les systématiser en vu de se les approprier. En retour, l'intégration d'un nouveau système conceptuel permet de transformer le système initial et de le transférer dans le domaine des concepts quotidiens. En simplifiant les choses, on pourrait parler d'une inter-action entre des concepts premiers ou anciens et des concepts nouveaux où les premiers favorisent l'intégration des seconds tandis que ces dernières permettent d'organiser les premiers et de les domestiquer. En définitive, le développement des concepts scientifiques repose sur un agrégat qui permet de comprendre comment les concepts se combinent les uns aux autres et qui permet de procéder à des combinaisons libres aussi longtemps que les constructions restent dans les limites autorisées par le principe de cohérence qui fonde le système.

« Ainsi spontanéité et caractère non conscient du concept, spontanéité et non appartenance à un système sont synonymes. Et, inversement, les concepts scientifiques non spontanés doivent, par nature, par la seule vertu de ce qui les rend tels, être d'emblée l'objet d'une prise de conscience, disposer d'un système » (p : 311).

Ce qu'il faut savoir c'est que cette réalité n'est pas une donnée immédiate de la conscience. Elle est « représentée, reflétée et généralisée dans la pensée » (p : 312) par des outils qui configurent les concepts en système. En définitive,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« c'est par l'intériorisation progressive de ces instruments de coopération que se construit la pensée consciente, qui prend en charge et « régule » les autres fonctions psychiques » (Bronckart, 1985, p : 14).

Cette représentation des rapports de co-influence entre les catégories de concepts pourrait renvoyer à la problématique de la mémoire didactique (Matheron, 2001 ; Matheron et Salin, 2002 ; Fluckiger et Mercier, 2002 ; Araya-Chacon, 2008) en sachant que le schéma prévoit, sans le dire expressément, que les concepts quotidiens soient à l'origine des concepts scientifiques intériorisés et domestiqués. Vygostky estime en effet que de la même façon que c'est en faisant évoluer sa pensée" naturelle", composée de représentations" naïves" antérieures, que l'élève a pu apprendre ce qu'il sait aujourd'hui et se développer, c'est en faisant évoluer ses représentations actuelles, ce qu'il sait aujourd'hui, qu'il pourra apprendre et se développer ultérieurement. Cette idée est fortement soutenue par Bruner pour qui

« le processus est analogique à la résolution de problème dans laquelle la maîtrise des problèmes « d'ordre inférieur » ou constitutifs est une condition sine qua non de réussite dans un problème plus important, chaque niveau affectant l'autre… » (1983, p : 262).

C'est d'ailleurs de cette façon que l'élève est préparé à entrer progressivement dans une communauté scientifique contextualisée à l'image de celle fabriquée autour du récit de fiction.

b) Les rapprochements avec la théorie vygotskienne

De nombreux points nous rapprochent de la théorie de Vygotsky, mais nous n'évoquerons que quelques uns parmi les plus saillants. 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, au monde et permettre ainsi le développement cognitif (Wertsch,1985 ; Moro et Schneuwly, 1997 ; Rabardel, 1997 ; Clot, 1999-2002). Vus sous l'angle de la relation enseignement-apprentissage, les instruments présents dans la relation didactique fonctionnent comme des artéfacts, entendus au sens de « produits de l'activité humaine intentionnellement constitués comme objets matériels et symboliques finalisés » (Rabardel, 1997, p : 35). Ils se caractérisent, selon les catégories proposées par Rabardel, 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 » et leurs fonctions de capitalisation de l'expérience et des connaissances cristallisées. Or, les textes ou morceaux de textes proposés comme support des activités scolaires de lecture littéraire et de production écrite nous semblent particulièrement représentatifs de ces instruments. D'abord parce qu'il s'agit de produits initialement destinés à une activité de lecture personnelle et individuelle que l'école a détournés d'une certaine manière pour en faire des outils de médiation dans des activités collectives de lecture et d'écriture. Ce faisant les textes littéraires sont enrôlés dans une action didactique où, fonctionnant comme un modèle, ils doivent servir de support, d'objet, de prétexte au projet de développement cognitif qui justifie la rencontre entre des élèves et un enseignant. Ensuite parce que leur introduction à l'école repose sur l'idée qu'ils sont porteur des types de savoirs et de pratiques dont l'acquisition est utile au développement des processus supérieurs. Enfin, parce qu'outils médiatifs, ils sont aussi objets de médiation, d'où leur positionnement comme facteurs structurants du développement cognitif. A ce titre, le récit fictionnel littéraire apparaît dans les activités scolaires de lecture et d'écriture comme l'outil psychologique par excellence, institué dans la perspective du développement de compétences lecturales et rédactionnelles de ce genre textuel.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Nous abordons ainsi le second point qui lie notre recherche aux thèses de Vygotsky. Le fait que le texte littéraire soit facteur et objet de la médiation explique que l'on s'intéresse au dispositif mis en place pour son abord. C'est dire que la problématique de la collaboration entre l'adulte et l'enfant, l'expert et le novice, l'enseignant et l'apprenant joue ici un rôle essentiel. Ces situations peuvent ne pas être spécifiques à l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite, mais elles peuvent être hypertrophiées par les conditions de cet enseignement, notamment par les caractéristiques de la culture éducative des élèves et didactique des enseignants. En effet, le processus de co-construction des savoirs telle qu'elle se déroule dans toute situation de classe et plus encore dans les situations alimentées par des activités scolaires de lectures littéraires, de préparation à la production écrite de textes fictionnels, ou d'étude générique, a la particularité d'être toujours soumise à la double médiation symbolique de textes modèles et incitatifs et sociale d'un enseignant. Cette affirmation peut sembler bien catégorique dans un contexte didactique où le rapport des acteurs élèves aux objets s'exerce naturellement et indistinctement dans et en dehors de l'école. Nous pensons aux situations d'enseignement-apprentissage en contexte de français langue maternelle et / ou lorsque l'environnement social et institutionnel donne la possibilité à l'élève de lire et d'écrire avec et sans la présence d'un enseignant. Dans le cadre de notre de recherche, nous avons remarqué que pour des raisons sociales, sociolinguistiques, institutionnelles etc., la place de l'enseignant reste essentielle dans le processus d'acculturation à la lecture et à l'écrit même lorsque les élèves arrivent au collège.

Quel que soit le contexte, la situation que nous avons décrite postule, à un niveau supra, un effet récursif de chacun des pôles de la relation didactique sur les autres. En clair, l'interaction des élèves et d'un enseignant avec les outils représentés pour la circonstance par les textes, leurs caractéristiques, les savoirs et pratiques de référence qu'ils véhiculent, modifie ces derniers tout en transformant les manières de penser et de faire des premiers. Nous nous proposons de caractériser les activités qui servent de cadre à ce processus.

1.1.2. Médiations sémiotiques et théorie de l'activité chez Léontiev : une référence théorique pour analyser les dispositifs de conduite des activités scolaires

Initiée par L. Vygotsky, la théorie de l'activité est reprise et systématisée par A. Léontiev (1975). A la base, il cherche à décrire les places et rôles de l'activité pratique dans la formation et le développement individuel. Il recourt alors à la catégorie de l'activité concrète définie comme « un système qui a une structure, ses passages et ses transformations internes, son développement » (p.90). Cette perspective a été déterminante pour comprendre et décrire les activités humaines de manière générale et plus particulièrement, les activités socioprofessionnelles. Seulement, elle amène deux questions auxquelles il faudra répondre si nous voulons poursuivre notre réflexion en relation avec le champ d'analyse des processus d'enseignement-apprentissage, en contexte scolaire, de savoirs et pratiques de référence en lecture-écriture de récits de fiction.

a) Enseignement-apprentissage et activité scolaire

C'est de savoir, en premier lieu, si on peut considérer l'enseignement-apprentissage comme une activité socioprofessionnelle. Sociale, elle l'est incontestablement par son caractère éminemment interactionnel et la dimension médiative qui en définit le fonctionnement. Quant à sa nature professionnelle, la question semble tranchée lorsqu'on l'appréhende du côté du travail de l'enseignant.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« Comme tout travail humain, l'enseignement peut s'analyser d'abord comme une activité. Travailler, c'est agir dans un contexte donné en fonction d'un but, en œuvrant sur un matériau quelconque en vue de le transformer à l'aide d'outils et de techniques. Dans le même sens, enseigner, c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. » (Tardif et Lessard, 1999, p : 37).

Cependant, cette lecture unilatérale a tendance à faire comme si l'enseignant était seul et à oublier que la relation enseignement-apprentissage renvoie à un évènement où se corrèlent des pratiques de deux ordres : enseigner qui est du ressort d'un professionnel dont c'est la fonction, apprendre qui est du ressort de l'élève. On suppose leur implication car elles se combinent pour fonder une interaction sous-tendue par une prédéfinition des places et rôles des sujets, conférant à l'enseignant la mission de transmission de l'objet que l'élève doit apprendre. Voilà pourquoi nous nous inscrivons dans le sillage des travaux qui invitent à poser autrement les termes du débat (Bouchard et Rolet, 2003 ; Bouchard, 2005, 2009 ; Bouchard et Traverso, 2008). Ces recherches partent du principe que le processus d'enseignement-apprentissage induit des interactions entre un professionnel et un ou des non professionnels. Ces affectations tiennent compte des entours de l'agir enseignant nourri d'une formation, d'un statut, d'une expérience, d'obligations professionnels et de la posture des élèves que l'on pourrait présenter comme des usagers sans trop minimiser leur statut, mais en mettant en avant la finalité de la relation qui est de créer les conditions de leur développement cognitif. Fort de ces paramètres, Bouchard propose de parler « d'interactions de services». Pour catégoriser les phénomènes d'enseignement-apprentissage, nous dirons donc qu'il s'agit d'interactions professionnellement structurées et socialement finalisées. Cette définition en « ni …ni » peut ne pas satisfaire, elle est à l'image de l'objet qu'elle tente de cerner. Ce qu'il faut en retenir, c'est qu'elle permet de réunir les deux pôles constitutifs de l'activité de classe qui se définit à partir de ce moment comme un «agir interprété dans son pôle collectif » (Filliettaz, 2006, p : 80). Ce qui revient à dire que la polarité de la dimension professionnelle ne peut se comprendre que référée à la dimension sociale.

La seconde question consiste à se demander s'il faut aborder l'enseignement et l'apprentissage distinctement ou en congruence, étant entendu qu'ils sont contrôlés chacun par un sujet défini. Nous y répondrons en nous appuyant sur la conceptualisation de Léontiev qui souligne que pour

« singulière qu'elle soit, l'activité d'un individu humain représente un système inséré dans le système des rapports sociaux. » (p92).

Les activités scolaires conçues pour l'enseignement ou l'apprentissage d'un objet de savoir (suivant l'angle sous lequel on aborde la question) et qui s'actualisent dans une relation didactique impliquent la co-présence d'un enseignant et d'un ou des apprenants apparaissant non seulement en tant qu'individus mais aussi comme des instances. C'est pour cela que nous pouvons dire, en paraphrasant Bronckart (2008), que les processus d'enseignement et d'apprentissage en contexte scolaire relèvent des dynamiques de collectifs organisés qui mobilisent, pour la réalisation des activités programmées à cet effet, un flux continu d'actions auxquelles participent et collaborent les agents. Et comme tout système collaboratif, ils ne sauraient se réduire ni à une somme d'actions individuelles, ni à la somme des résultats s'attachant aux besoins individuels. Aussi, ces actions font-elles nécessairement l'objet d'« évaluations verbales » desquelles dépend la poursuite

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de l'activité dans le format et selon les finalités attendues. En somme, un processus d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire implique une relation spécifiée par un cadre socioculturel d'ajustement et de régulation, c'est-à-dire un travail d'entente et de négociation que les rituels et les routines, au sens professionnel du terme, achèvent de transformer en un lieu de pratiques récurrentes et typifiées, collectivement validées (Griggs, 2006). Le caractère ritualisé, routinier et typifié des actions s'explique par le fait que le fonctionnement des inter-actions est prédéfini par des règles, un système d'organisation qui en valide les conditions de possibilités. On découvre ainsi les motifs qui nous poussent à soutenir que dans leur rapport dynamique, enseignement et apprentissage sont deux pôles de pratiques qui instituent une activité en partenariat et dont la congruence détermine le caractère. Pour aller au bout de notre logique, nous défendrons l'idée que vus sous l'angle de la théorie de Leontiev, l'enseignement et l'apprentissage sont des composantes, des actions au sens où l'auteur emploie ce concept sachant qu'on peut leur associer des comportements, des gestes. Aussi renvoient-ils à un agir, à ce que font un enseignant et des élève pour la réalisation d'une activité. Ajoutons que pour que les gestes des sujets s'opérationnalisent dans les conditions et les formes attendues par chacun des partenaires de la relation et pour le fonctionnement du système, ces activités sont structurées autour de démarches, d'outils et de situations qui médiatisent leur réalisation. Pour les nommer nous recourons au concept d'activité scolaire que nous définissons comme un cadre de mise en rapport des actions d'enseignement et d'apprentissage autour d'un savoir ou d'une pratique. Nous pouvons illustrer cette notion par les activités de lecture, d'écriture, mais dans le fond, elle correspond à tout cadre mettant en inter-action un enseignant et des élèves, avec la médiation d'outils psychologiques, sur la base d'une relation contractuelle finalisée par le développement de compétences conceptuelles et pratiques.

b) De la structure de l'activité à l'analyse des activités scolaires

Les principes que nous venons de poser font voir comment nous nous situons par rapport à la théorie de Léontiev, notamment par rapport à ses modélisations de l'activité qu'il propose d'étudier

« dans toute sa plénitude, dans ses dépendances et déterminations essentielles : sous l'angle de sa structure et dans sa dynamique spécifique, sous ses divers aspects et formes » (p91).

Donc selon l'auteur, une activité est particulière par définition et peut se décrire à travers son motif :

« nous avons toujours affaire à des activités particulières, dont chacune répond à un besoin déterminé du sujet, tend vers l'objet de ce besoin, s'éteint quand ce besoin est satisfait et réapparaît à nouveau, éventuellement, dans des conditions déjà tout à fait différentes, modifiées. » (p112).

Elle a comme « composantes » les actions par lesquelles elle se réalise. L'action pouvant se définir comme

« un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est à dire un processus soumis à un but conscient. De même que le concept de motif est corollaire du concept d'activité, le concept de but est corollaire du concept d'action. » (p113).

Pour d'avantage caractériser l'action, l'auteur nous dit qu'elle est structurée en « anneaux » décomposables en

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« afférence de départ # processus effecteurs qui réalisent le contact avec le milieu concret # correction et enrichissement de l'image afférente de départ par les liaisons en retour » (p95).

L'activité n'étant pas un processus additif, on comprendra que les actions ne sont pas des « éléments isolés ». Elles synchronisent pour former une structure compositionnelle qui fait qu'on parlera alors de chaîne d'actions. Par ailleurs, les actions qui réalisent l'activité se structurent en des opérations qui font le lien entre les processus extérieurs et intérieurs, car l'action se marque par ses aspects intentionnels et opérationnels.

« J'appelle opérations les moyens d'accomplissement de l'action. […]. Les actions, comme nous l'avons déjà dit, se rapportent aux buts, les opérations – aux conditions. Admettons que le but reste le même tandis que les conditions dans lesquelles il est donné changent ; seule change alors aussi la composition opérationnelle de l'action. […]. Les actions et les opérations ont une origine différente, une dynamique et une destinée différente. L'action naît des rapports d'échange d'activité alors que toute opération résulte d'une transformation de l'action, procédant de son incorporation dans une autre action et de sa « technicisation » consécutive. » (Pp : 118-119).

Comme on peut le remarquer, les opérations sont perçues comme des moyens conscients individuels et / ou collectifs, plus ou moins concertés de réalisation de l'action. Précisons pour terminer que selon Leontiev, l'activité

« rentre obligatoirement en contacts pratiques avec des objets qui résistent à l'homme, qui la dévient, la modifient et l'enrichissent. En d'autres termes, c'est précisément au cours de l'activité extérieure que le cercle des processus psychiques s'ouvre, en quelque sorte, au monde matériel objectif, qui y fait impérativement irruption » (p101),

Nous avons dit au début l'intérêt que représente le système de Léontiev pour la recherche sur les pratiques professionnelles en ce sens qu'il offre un cadre de rationalisation particulièrement adapté. Or, même si les activités scolaires au sein desquelles se construisent les processus d'enseignement-apprentissage ne peuvent être réduites à la dimension professionnelle qu'elles recouvrent, elles se réalisent dans des situations d'interaction marquées par une organisation relativement proche des interactions professionnelles. En effet, la conception et la mise en œuvre d'une activité scolaire comme la lecture-écriture d'un texte littéraire suppose de la part de l'enseignant des choix conscients fondés sur sa connaissance des programmes, des notions à enseigner. Elle fait appel à aux représentations qu'il a des outils nécessaires à la réalisation de l'activité (textes supports et autres artéfacts), à sa capacité à projeter et à planifier des actions sur la base « des prescriptions secondaires diffusées par les institutions de formation, des habitudes disciplinaires, de la culture d'établissement, des routines professionnelles » (Garcia-Debanc et Lordat, 2007). Cette manière de concevoir l'activité scolaire la rapproche singulièrement de la modélisation de Léontiev. En effet, les schémas d'actions et certaines des opérations qui vont avec posent la question de la dimension rationnelle (Pastier, 2008) consciemment et volontairement contrôlée de ces activités. C'est elle qui autorise à parler d'une organisation a priori (Bouchard, 1998 ; 2004, 2005, Bouchard et Traverso, 2008), intégrant la planification comme un des gestes de l'enseignant (Dabène et al, 1990 ; Altet, 1993 ; Bru et al, 2004). Nous verrons que cette organisation devient systématique dans le cas des activités accordant une fonction médiative aux textes littéraires qui tiennent leur statut de leur nature, leurs caractéristiques et leurs fonctions d'instruments de construction des conditions

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

d'accès à des savoirs et pratiques de référence. Il en est ainsi de la lecture-écriture de récits de fiction. Le problème c'est que la conduite d'une activité scolaire ne ressemble jamais à un long fleuve tranquille. Activité, actions et opérations sont soumises à des régulations plus ou moins voulues qui constamment, les modifient et les réorientent. Nous faisons remarquer que les instruments médiatifs résistent justement pour les mêmes raisons qui justifient leur introduction dans la relation didactique. Voila pourquoi une démarche de description de la conduite de ce type d'activité doit prendre en considération sa dimension incertaine (Pérrenoud, 1996, 1999) et intégrer dans son schéma d'organisation des actions et opérations plus ou moins planifiées, voire émergentes (Fillietaz, 2002, 2004 ; Bouchard, 2004, 2005, 2009 ; Bouchard et Traverso, 2008).

Nous avions justifié le recourt aux thèses de Léontièv en spécifiant la professionnalité dans les interactions didactiques à partir de l'action du pôle enseignant, nous le concluons par le même pôle en rappelant qu'à l'évidence, le geste professionnel de l'enseignant, « parce qu'il n'est pas que « simple » routine, actualise ainsi la dialectique invariance-variation » (Sensevy, 2005, p : 4). Nous traiterons ces gestes à partir de la caractérisation des interactions de tutelle.

1.1.3. Médiations sémiotiques et théories de l'étayage chez Bruner : une référence théorique pour modéliser la gestion par l'enseignant des rapports aux outils psychologiques

Bruner reprend certaines des thèses de Vygosky, notamment celles relatives au principe de l'intervention d'un adulte pour aider au développement cognitif d'un enfant, sous le concept d' « interactions de tutelles ». Nous nous intéressons certes à ses modélisations dont nous aurions à nous servir dans le cadre de notre analyse des gestes professionnels. Mais il faudrait en connaître les fondements.

a) Les fondements de l'étayage

En même temps qu'il considère qu'on ne peut expliquer les processus de maturation humaine exclusivement « par l'hypothèse selon laquelle l'immaturité humaine est moins nettement tributaire de l'instinct et plus rigoureusement contrôlée par l'apprentissage » (1983, p : 37), Bruner, qui souligne en passant que le savoir et les savoir-faire « ne sont pas inscrits dans le patrimoine génétique », admet que « tout ce qui doit être appris ne peut l'être par contact direct ». En effet, bien « des choses doivent être « extraites » du patrimoine culturel commun accumulé sur plusieurs générations » comme par exemple « des savoirs concernant l'histoire et les valeurs, des savoir-faire aussi divers que le langage naturel obligatoire ou un langage mathématique facultatif » (p : 38). Ce principe fait écho aux thèses de Vygostky sur les concepts scientifiques en général et d'une certaine façon, sur les concepts scientifiques scolaires dont l'apprentissage nécessite une définition verbale organisée et hiérarchiquement structurée que ce soit de haut en bas ou inversement. On peut aussi le rattacher à nos développements sur la transposition didactique. En effet, la décontextualisation d'un savoir pour en faire un objet de connaissance, un savoir à enseigner, repose sur un processus transpositif qui n'exclut pas de rendre plus concret ce qui n'était à l'origine qu'abstraction ; tandis que l'enseignement-apprentissage d'une pratique, ce que Bruner appelle un savoir-faire, passe par un processus inverse, c'est-à-dire une élaboration abstraite visant à repérer des récurrences et à les conceptualiser comme des savoirs enseignables. La didactique de la lecture littéraire et plus

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

tard, celle de l'écriture obéit à ce mouvement ascendant et descendant ainsi qu'en atteste l'enseignement-apprentissage des récits de fiction.

« Dès lors que l'école, les pédagogues et le stockage de l'information décontextualisée se voyaient - sans doute par la langue écrite – conférer une légitimité, l'accent mis jusque-là sur le savoir comment est passé sur le savoir que » (p : 74).

La nature du savoir que l'école cherche à développer comme par exemple le savoir lire et le savoir écrire introduit la notion de compétence. Ce qui se précise d'avantage au regard des orientations de la didactique de la lecture-écriture à l'école, toujours tendues vers l'enseignement-apprentissage de savoir-faire contextualisés, définis par rapport à un genre discursif, littéraire, un type de texte, Abordant cette compétence l'auteur soutient qu'

« elle suppose au moins, en un certain sens, trois choses : 1) que l'on est capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action (activité qui porte selon le cas les noms de constitution de schéma, élaboration de programme, ou autres) ; 2) que, ayant défini une ligne d'action, on puisse mettre en œuvre une séquence de mouvements, ou d'activités permettant la réalisation de l'objectif qu'on s'est fixé et 3) que ce l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs soit pris en compte dans la définition de nouveaux projets » (p : 255).

Il va de soi que la compétence dont il est question se situe au niveau des processus supérieurs dont parlait Vygotsky, et donc son acquisition et son développement se font par différentes formes de médiations (agir d'un expert, outils langagiers et artéfactuels). Bruner, qui envisage de « déterminer comment il est possible de la cultiver chez les jeunes », va donc tenter de modéliser le macro-geste d' intervention de l'adulte dans la zone proximale de développement en parlant de « processus de tutelle » ou de « moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (p : 261). Il convient de préciser que son argumentaire s'inscrit dans un contexte précis : il s'agit d'une expérience menée dans le cadre de l'exécution d'une tâche de résolution de problème par des enfants sous l'étayage d'une enseignante selon un format du « type ordinaire de la situation de tutorat dans laquelle l'un des membres « connaît la réponse » et l'autre ne la connaît pas… » (p : 261). L'efficacité de cette intervention dépend de certaines conditions.

- Pour que la réalisation de la tâche entraîne un apprentissage et un potentiel de développement, elle doit exiger de l'enfant un niveau de savoir ou de savoir-faire qui dépasse les savoirs alors disponibles au moment de son initiation.
- Le processus doit s'inscrire dans une « tutelle intentionnelle », c'est-à-dire marquée par une double volonté d'enseigner et d'apprendre. Il s'agit donc d'« une relation interactive d'instruction »
- Comme le soulignait Vygosky déjà, la relation doit consister en « un processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été sans cette assistance, au-delà de ses possibilités» (p : 263)
- Enfin la relation doit tenir compte d'un préalable essentiel à la réussite des interactions de tutelle, à savoir que le partenaire assisté ne peut tirer bénéfice du jeu que lorsqu'il dispose d'un répertoire de base susceptible de l'aider à reconnaître au moins « une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

même de produire les démarches qui y conduisent sans aide» (p : 267). Pour utiliser le vocabulaire consacré, nous parlerons de pré-requis ou connaissances antérieures

b) Modélisation de l'étayage et pratiques d'enseignement-apprentissage de lecture littéraire et de la production écrite

Tout comme Vygostky, Bruner fait l'hypothèse d'interactions fondatrices entre les connaissances préalables et les connaissances nouvelles où les premières favorisent l'intégration des secondes et où ses dernières permettent de structurer les premières et de les transformer en savoirs opérationnels. Naturellement, il n'a pas la prétention de décrire ce qui se passe dans la boite noire. Ce qui ne l'interdit pas de tirer de son expérience des régularités que l'on peut considérer comme les gestes professionnels d'assistance à l'enfant. Il cite six fonctions d'étayage autour desquels s'organise tout processus de soutien intentionnel et finalisé par un apprentissage.

- L'enrôlement dans la réalisation de la tâche qui suppose de susciter l'intérêt et l'adhésion des enfants par diverses techniques de stimulation. C'est le geste de motivation.
- La réduction du degré de liberté. Ce geste est assimilable à un préalable pour le précédent ou à une de ses variances. Il consiste à simplifier la tâche pour la rendre accessible. « En réalité, le tuteur qui « soutient » comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les subroutines constitutives auxquelles il peut parvenir » (p : 277).
- Le maintien de l'orientation. La réalisation de la tâche nécessite une centration sur ses objectifs et l'entretien de la motivation proportionnellement à la complexification progressive de la situation.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes. L'assistance se manifeste aussi par le pointage des dimensions de la tâche ou du savoir. L'opération consiste à faire comprendre les écarts entre les savoirs et savoir-faire présents et les niveaux auxquels on doit arriver.
- Le contrôle des frustrations. « Il devrait y avoir une maxime du genre « La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui » (p : 278). L'auteur cite entre autre techniques pour arriver à un résultat probant avec l'assisté, la gestion de la face positive pour les erreurs commises, l'exploitation du « souhait de faire plaisir » qu'on pourrait appeler le principe de désirabilité de celui qui apprend.
- La démonstration qui ne peut se résumer à une simple présentation de la tâche et qui ne signifie en aucune façon son exécution par le tuteur à la place des enfants. Elle peut consister en une exécution collective et collaborative pendant laquelle l'expert « met la main à la pâte » en même temps que les apprenants selon une démarche qui met l'accent sur la verbalisation des séquences d'actions, la justification des choix pour les outils et démarches de construction des solutions et la conceptualisation des procédures de solution. La démonstration implique la mise en application des multiples ressources de l'action conjointe comme la co-construction de la référence, c'est-à-dire la présentification de l'objet ou de la tâche (présentation, dimensionnement, l'exemplification) ; l'évaluation ou le retour réflexif sur les actes qui sont posés et la validation des actions ; le contrôle continu des connaissances de la part de l'adulte. Quoi qu'il en soit, la démonstration n'a d'intérêt pour l'apprentissage des élèves que lorsque qu'elle aboutit à la « stylisation » de l'action.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Dans quelle mesure peut-on transférer cette approche conçue dans le cadre d'une démarche de résolution de problème par de petits enfants dans le champ de l'enseignement-apprentissage de savoirs et de pratiques de référence liés à la lecture-écriture de récits de fiction ? Nous trouvons une voie toute tracée par Bruner lui-même qui rattache sa tentative de modélisation de l'étayage aux thèses de Vygostky sur « la zone proximale de développement » en indiquant qu'elles sont à la base de sa conceptualisation. Nous fondant sur son hypothèse selon laquelle « les enseignants », pour être efficaces, accordent étroitement leurs laçons au niveau des « élèves » (p : 283), nous définissons l'étayage en rapport avec la chaine de pratiques tendant à faciliter « un accord parfait » entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage. Cette conception assez générale est pour affirmer la centralité de la médiation des systèmes socioculturels, ce que Bruner nomme les plateformes interactionnelles (langage, activité, dispositifs ou schémas d'actions, formats de la relations de tutelle, outils et agir de l'adulte). Elle module l'étayage en différents étages où l'assistance directe ne constitue qu'un palier. Appliquée à des situations de classe très concrètes, la conception permet de focaliser l'effet des gestes professionnels de l'enseignant sur le fonctionnement du dialogue didactique en vue d'en apprécier l'efficacité par rapport au développement des compétences conceptuelles, procédurales voire pragmatiques des élèves. A ce propos, nous pensons que l'illustration par l'étude de pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de récits de fiction dans un contexte de français langue seconde devrait aider à mieux comprendre ce processus.

En effet, il faut savoir que le constat que nous avons établi d'une épaisseur très relative de la littéracie des élèves pourrait être un facteur déterminant dans les modalités d'intervention de l'enseignant et notamment dans ses gestes d'étayage. Nous voulons dire que les besoins d'aide, d'assistance, seraient d'autant plus marqués dans le contexte de notre recherche que les formes d'insécurités (linguistiques, cognitives, etc.), les rapports difficiles à la lecture et à l'écriture, aux outils textuels, représentent des obstacles majeurs à la conduite des activités. C'est aussi une manière de dire que même si elle n'introduit pas fondamentalement des éléments nouveaux, notre application contraint à accorder une grande considération à certains paramètres de la médiation sémiotique. Là-dessus, nous voudrions insister sur le fait que si l'une des conditions de possibilité de l'intervention de l'adulte-expert auprès du jeune novice repose sur l'existence chez ce dernier d'un système conceptuel préalable, c'est-à-dire d'un déjà-là renvoyant à sa culture éducative familiale et traditionnelle, ce principe met spécifiquement en évidence la culture éducative scolaire des élèves. Dans un contexte socioculturel où l'organisation de la rencontre des apprenants avec les savoirs est non seulement confiée à l'école, mais s'opère quasi exclusivement dans et par le système scolaire où s'acquiert la langue-outil, les connaissances antérieures sont, pour une grande part, celles construites à l'intérieur des dispositifs pédagogico-didactiques. Dans ces conditions, l'analyse de l'efficacité des gestes professionnels, parmi lesquels le macro-geste d'étayage commence par l'indexation de la pertinence de ces dispositifs avant même de connaître des modalités pratiques de l'étayage en face à face. Voilà pourquoi nous estimons que les applications que nous proposons seraient particulièrement utiles pour comprendre au moins deux choses relatives au fonctionnement des systèmes sémiotiques d'une part, et d'autre part, aux résistances venant des textes, de l'insécurité linguistique et cognitive des élèves, qui détournent le dialogue didactique, voire empêchent que l'action puisse se dérouler selon les schémas de l'enseignant.

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

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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 pédagogico-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.

1.2. Médiations sémiotiques et fonctions didactiques des artéfacts textuels : entre matérialisation des savoirs narratifs et formatage de l'action didactique

Les paramètres des situations didactiques que nous sommes appelé à décrire amènent, pour ainsi dire, à corriger la perception courante de l'étayage, trop souvent réduit à « la référence à un entre deux » (Montadon, 2002). En effet, nous admettons avec l'auteur que

« L'étayage est requis là où le passage d'un lieu à un autre, d'un état à un autre, d'une position épistémique à une attitude par rapport au savoir comporte le risque d'une rupture, présente une discontinuité menaçante, et angoissante, pour l'équilibre psychique de l'individu apprenant » (p : 102).

C'est pour dire que dans le jeu entre un enseignant et des élèves, l'entre deux est physiquement et symboliquement représenté par un objet de savoir dont la matérialisation à travers un texte renforce la présence, mais qui garde, quel que soit le mode de présentification (Schneuwly, 2000), une place et une fonction active. Le statut du savoir n'est donc pas neutre (Thibergen et al, 2007 ; Thibergen et Layal, M., 2007 ; Seck, 2008), il se positionne comme un pôle complémentaire de la médiation dont l'importance conduit à parler d'un entre trois. Il s'en dégage l'idée que dans une relation didactique, l'étayage s'inscrit dans « un double agenda, agir en relation avec les élèves […] et agir en relation avec les objets de connaissance mis à l'étude » (Chatel, 2001 : p.185). Ces objets étant toujours et nécessairement matérialisés par divers instruments, « présentifiés » par des techniques d'enseignement (Shneuwly, B., 2000) largement influencées par la spécificité des outils qui les représentent, il nous faut décrire les outils médiatifs des activités de lecture-écriture de récits de fictions dans leurs principales caractéristiques. En didactique du français, la notion d'outil désigne communément « tout artéfact introduit dans la classe de français servant l'enseignement-apprentissage des notions et capacités » (Plane, 2000, p : 5) spécifiques à la discipline. C'est dire que par rapport à la didactique de la lecture-écriture de récits de fiction, l'outil renvoie à « un dispositif matériel » composé de textes littéraires ou autres que l'institution scolaire, représentée par l'enseignant, introduit dans la classe en se fondant sur leurs capacités présumées à modéliser les savoirs qui s'attachent aux genres narratifs et à soutenir les apprentissages des élèves. Pour fixer le cadre d'analyse des fonctions médiatives de tels outils dans un projet d'enseignement-apprentissage de savoirs et de pratiques narratifs, nous faisons appel aux théories de la structure compositionnelle et configurationnelle du récit développées en linguistique textuelle (Adam, 1985, 1990, 1999, 2005) et en analyse du discours (Weinrich, 1973 ; Ricœur, 1983, 1884, 1985 ; Genette, 1983, 1987) qui fournissent une description des structures conventionnelles du récit et un cadre d'analyse de leur effet sur les compétences textuelles. Il s'agira pour nous de présenter les caractéristiques qui peuvent aider à comprendre les fonctionnements du texte-référent dans les interactions didactiques. Ce cadre se complète par la convocation de la théorie des schémas de contrôle développée par la psycholinguistique (Fayol, 1994) qui s'est

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

penchée sur les fonctions cognitives de cette organisation normative et conventionnelle, et des théories didactiques fondées sur les approches génériques et typologiques qui se sont intéressées à l'impact des caractéristiques génériques et typologique du récit de fiction sur l'action didactique.

1.2.1. Le récit de fiction comme instrument de matérialisation des savoirs narratifs et de modélisation des compétences lecturales et rédactionnelles : les théories de l'organisation compositionnelle et configurationnelle

Le texte peut coïncider avec un mot, une phrase, un paragraphe, un livre. Nous nous intéressons à deux genres de textes régulièrement introduits dans les activités d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit des textes-référents et des textes procéduraux.

a) Présentation des textes médiateurs

Nous rangeons dans la première catégorie les textes littéraires ou tout autre type de texte (une bande dessinée) présent dans l'action didactique

« en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même des apprentissages » (Schneuwly, 2000, p : 23).

Objet ou prétexte de l'action didactique dans les activités scolaires de lecture littéraire ou de préparation à la production écrite dont il soutient la conduite, il est le plus souvent extrait d'une œuvre et se présente comme un morceau choisi parmi les propositions d'un manuel. Pour finaliser un processus d'enseignement-apprentissage de savoirs et de pratiques narratifs, ce genre textuel est présent dans la situation didactique en vue d'illustrer les compétences visées en même temps qu'il s'offre comme un modèle à partir duquel on peut définir les enseignables du récit. Mais le texte peut aussi être présent en tant qu'outil de « sémiotisation » du texte littéraire. Nous l'appelons alors texte procédural ou texte d'incitation à l'action. Celui-ci peut provenir de la noosphère, de l'appareillage didactique des manuels de lecture, tout comme il peut être produit par l'enseignant. Quel qu'en soit le concepteur, le texte procédural accompagne l'action didactique en contribuant à pointer les dimensions du texte-référent, à faciliter la transposition interne des savoirs, à renforcer les stratégies didactiques et l'étayage de la participation des élèves.

L'importance de ces deux genres de textes ne se mesure pas uniquement à leur effet médiatif sur le fonctionnement de la relation didactique et sur le déroulement des apprentissages. Elle peut également être analysée par rapport aux effets indésirables qu'ils peuvent avoir sur la conduite des activités. Par exemple, chaque genre de texte peut, par les difficultés de compréhension qu'il pose aux élèves, résister à la transposition didactique et empêcher de la sorte le déroulement normal de l'activité ou détourner les plans d'action de l'enseignant. Cependant, il faut convenir de différences fondamentales quand à leur prise en charge. Ils n'ont pas la même origine, celui-là provient de l'institution littéraire et se singularise par une visée esthétique, « une littérarité constitutive » (Genette, 2001), celui-ci est issu de l'institution scolaire ou éditoriale et se singularise par une visée didactique. Ils n'ont pas le même statut, celui-là en tant que porteur des contenus de savoir et des exemples de pratiques à s'approprier se positionne au centre du dispositif, celui-ci se situe à la périphérie de l'action qu'il relaie. Enfin, ils n'ont pas la même fonction, celui-là

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

médiatise des savoirs et des pratiques dont il est investi. Il est enrôlé dans les actions et traité pour inférer des compétences narratives. Celui-ci médiatise la didactisation du premier en contribuant à pointer les objets qu'il véhicule, à les dimensionner, à renforcer leur transposition interne et à accompagner l'étayage de l'action des élèves. Nous déduisons de ces différences que les deux outils ne peuvent pas avoir le même impact sur le déploiement du dispositif pédagogico-didactique. A titre indicatif, le texte littéraire annule par son absence les activités scolaires dont il est l'objet. D'ailleurs le protocole d'ouverture des interactions alimentées par sa lecture-écriture est constamment dominé par les négociations relatives à sa mise en disposition en quantité suffisante et l'organisation de modalités pratiques de l'action. Enfin, une disponibilité en faible quantité peut induire une organisation de classe pédagogiquement contraignante et relativement incommodante pour les acteurs, notamment les élèves obligés alors de se regrouper à plusieurs autour d'un texte. Cela signifie que même dans le cas d'une organisation de travail en groupe, la première condition d'efficacité de l'action didactique dans des activités de lecture et de préparation à la production écrite reste la possibilité pour chaque élève de disposer de son exemple. En la matière, le « pouvoir » du texte procédural reste moindre, l'enseignant pouvant en produire à tout moment, s'en passer lorsqu'il ne trouve pas la nécessité, et surtout devant être préparé à le retraiter, à l'ajuster aux situations qui ne manqueront pas d'émerger tout au long du déroulement de l'activité. En aucun cas, il ne devrait consister un obstacle à la co-action dans la classe.

b) Les caractéristiques compositionnelles du texte-référent : la séquence narrative encadrante

La consistance très marquée de la place et de la fonction didactique du texte-référent ou texte-modèle que représente le récit de fiction littéraire explique que nous nous centrons sur la description de ses caractéristiques notamment aux plans de sa composition en unités séquentielles, de la structuration conventionnelle de ces séquences et de son organisation configurationnelle.

« Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composants phonologique, syntaxique et sémantique, on en distinguera autant dans le texte sans cependant que ces composants soient situés au même plan. Ainsi à propos du texte on parlera de l'aspect verbal, qui sera composé de tous les éléments proprement linguistiques des phrases qui le composent (phonologiques, grammaticaux, etc.) ; de l'aspect syntaxique, en se référant non à la syntaxe des phrases mais aux relations entre unités textuelles (phrases, groupes de phrases, etc.) ; de l'aspect sémantique, enfin, produit complexe du contenu sémantique des unités linguistiques. Chacun de ces aspects a sa problématique propre, et fonde l'un des grands courants d'analyse du texte : analyse rhétorique, narrative et thématique. » (Todorov, 1972, p : 376)

Le parallèle permet de souligner l'une des caractéristique des récits de fiction que l'on peut présenter comme des type de textes, référés à un genre littéraire (un roman, un conte, une nouvelle etc.) et marqués par des systèmes réguliers d'organisation et de présentation de l'information, conventionnellement typifiés. L'identification de ce type de texte, de ses caractères compositionnels suffit à fonder une compétence lecturale et à espérer, du point de vue de la production, une compétence textuelle. On comprend pourquoi lorsque la linguistique textuelle et de façon générale, les recherches en analyse du discours étudient le récit, elles le font sous le double angle des activités de lecture et de production. En effet,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

les caractéristiques techniques qui le particularisent en tant que genre discursif spécifique, identifiable plus ou moins facilement par le lecteur, amènent à postuler l'existence chez ce dernier de compétences textuelles générales et spécifiques favorisant son rapport à ce type de texte.

« Il semble donc possible d'ajouter aux compétences encyclopédique, logique, réthorico-pragmatique, une compétence linguistique […] mais à décomposer en compétence textuelle générale d'une part, en compétence textuelle spécifique assurant la gestion des types de mise en séquence des unités d'autre part. » (Adam, 1988 : 24).

Cette hypothèse, nourrie des théories structuralo-sémiotiques, fonde une démarche d'analyse du récit à travers ses séquences les plus marquantes dont les dimensions normatives et conventionnelles sont retenues pour servir de grilles d'évaluation des compétences lecturales du texte fictionnel littéraire, et des compétences rédactionnelles du texte fictionnel scolaire. Ainsi, concernant la séquence narrative ou séquence encadrante, on apprend qu'

« au sens large, tout récit peut être considéré comme l'exposé de « faits » réels ou imaginaire, mais cette désignation générale de « faits » recouvre deux réalités distinctes : des évènements et des actions » (Adam, J.M 2005, p : 152).

Cette perception explique le constat que fait l'auteur de deux types de récits « à fort degré de narrativation » pour ceux dont la mise en intrigue est complexe, et « à faible degré de narrativation », pour désigner les récits composés juste d'une succession d'actions ou d'évènements. La singularité de la séquence narrative se trouve dans sa structure hiérarchique fortement marquée. Elle est seule à disposer de « macro-proposition de base » au nombre de cinq, correspondant aux cinq moments de l'aspect (avant, début, pendant, fin, après). Cette organisation est prototypique du récit à fort degré de narrativation, sinon, le schéma se réduit à son expression minimale et se distribue en trois actes typiques : un avant, un pendant et un après.

c) Les caractéristiques compositionnelles du texte-référent : les séquences descriptives encadrées

La prégnance de la description sur les pratiques narratives amène à considérer cette séquence comme une autre dimension fondatrice du récit.

« En sémioticien, nous constatons que les récits ne peuvent se passer d'un minimum de décors et d'acteurs : les évènements […] ont besoin de l'espace […]. En d'autres termes, la description semble avoir comme fonction essentielle de permettre le récit en assurant son fonctionnement référentiel.» (Adam et Petitjean, 1989 : p : 4).

Selon les auteurs, les insertions descriptives dans le récit se caractérisent par une typologie, des fonctions et surtout, une structure interne pour les plus visibles d'entre elles qui fondent la spécificité du genre discursif. Concernant la typologie, une insertion descriptive est dite virtuelle lorsque le discours est elliptique (Adam, 1991, 2005 ; Adam et Petitjean, 1989), juste signalé par une voix off, notamment dans un contexte de discours rapporté. Cependant, cette modalité peut aussi être le fait du narrateur. Par contre, elle est actualisée même dans le cas d'une construction par « simple(s) notation qualificative » (Reuter, 1998, p : 36). La différence entre les deux modalités se manifeste par l'absence de textualisation dans le premier cas, et la présence à travers quelques traces dans le second. Ici, la description

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

est juste constituée de mots ou de groupes de mots qui contribuent à donner un effet de visibilité (2000). Toutefois il est possible d'étendre cette catégorie aux insertions constituées de fragments brefs (2000), une phrase, quelques propositions. La « séquence descriptive » proprement dite renvoie à la forme d'insertion la plus scolairement répandue. Il s'agit le plus souvent d'« un fragment expansé qui produit massivement l'effet descriptif par le traitement d'un référent au travers d'une constellation de faits linguistiques et textuels » (Reuter, 1998, p : 36). L'analyse typologique des séquences descriptives permet donc de les classer en fonction de leur envergure, en type elliptique, annoté ou expansée. Mais quelle qu'en soit la dimension (un mot, une expression, une proposition, une phrase ou un paragraphe), en tant que composante du récit, une séquence descriptive a le plus souvent un statut d'unité compositionnelle encadrée. Elle est là pour assumer au moins une fonction mimésique dès lors qu'il s'agit d'un procédé de mise en place du cadre spatio-temporel de l'histoire, ou de présentation des acteurs de l'histoire.

« La description s'articule fondamentalement sur un référent construit pour faire voir, pour procurer l'impression au lecteur qu'il peut se figurer l'objet mis en scène. A ce titre, il possède trois caractéristiques majeures : la visibilité, la possibilité d'être catégorisé et le « statisme ». (Reuter, 1998 : 37).

Aussi est-il vrai que l'insertion descriptive joue une fonction sémiotique, concourant, aux côtés des autres séquences, à créer et à maintenir l'illusion du réel. Cependant, nous retiendrons surtout qu'elle a une fonction textuelle de mise en cohérence du récit du simple fait de sa présence. Le dernier élément de caractérisation de la séquence descriptive a trait à sa composition. Analysant la structure des séquences descriptives expansées, Adam et Petitjean posent la question de l'existence, comparativement à la séquence narrative, d'une superstructure descriptive conventionnelle. Certes, à la différence de la narration ou de l'argumentation, « la description ne comporte pas d'ordre de regroupement des propositions - énoncés en macro - propositions liées entre elles. Elle a de ce fait, une faible caractérisation séquentielle. » (p. 146). Ce qui n'empêche pas Appothéloz de faire l'hypothèse que « l'activité du sujet descripteur peut être décomposée en micro-activités qui constituent comme les unités discrètes du travail de description » (p : 1998) : 20). En effet, l'observation de séquences descriptives expansées a permis d'identifier trois occurrences majeures composées d'opérations d'ancrage et / ou d'affectation, d'assimilation par les comparaisons, métaphores, reformulations etc. d'aspectualisation à travers le développement de parties et / ou de qualités-propriétés de l'objet de la description. Elles forment la base d'une structure schématique assimilable à une organisation conventionnelle.

« Les descriptions présentent une régularité conventionnelle (un petit nombre de macro-proposition de base liées à des opérations élémentaires) qui nous incitent à parler d'une superstructure descriptive. Mais le caractère non linéaire de la hiérarchie de ce type de structure séquentielle explique l'existence de sortes de plans (de texte) destinés à garantir la linéarité de la séquence » (Adam et Petitjean, 1989, p : 82).

Les dimensions qui assoient cette régularité conventionnelle pourront être modélisées en indicateur d'évaluation de la compétence d'interprétation d'une séquence descriptive dans un récit littéraire ou de son insertion dans une activité de production d'un texte fictionnel.

d) Les caractéristiques compositionnelles du texte-référent : les séquences dialogales encadrées

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

La séquence dialogale dans le récit est sans doute l'unité qui a le moins fait l'objet de conceptualisation. On note toutefois quelques traits pertinents tendant à définir ses caractères particuliers. A ce propos, on remarque que comme discours rapporté, elle peut apparaître sous la forme d'un style direct ou d'un style indirect, le mode de présence pouvant avoir des incidences sur sa nature et sur sa fonction. Signalons que la nature de l'insertion dialogale, identique à ce que nous avons dit sur la séquence descriptive (elliptique, annotée, expansée), se mesure elle aussi à son envergure. Au-delà, le premier instrument qui s'impose au narrateur et que l'on retrouve dans tous les types de séquences dialogales, c'est le discours attributif. Considéré comme l'« équivalent romanesque de la didascalie théâtrale » (Berthelot, 2000, p : 135), il est constitué de verbes de paroles qui, placés devant, après, ou incises dans une réplique, constituent des outils narratifs d'escorte de la prise de parole dans le récit qui peut, de la sorte, être attribuée à des personnages. En même temps, ils permettent au narrateur d'accompagner cette prise de parole en précisant les gestes, les sentiments, les intonations, la manière, les circonstances qui l'accompagnent. Le style direct se particularise toutefois par l'usage de guillemets et / ou de tirets qui vont contribuer à réduire les incises à défaut de les faire disparaître totalement.

« La suppression du discours attributif préserve le rythme du dialogue, souligne son autonomie, le constitue en une séquence relevant d'un mode de structuration et de procédures d'intégration spécifiques. » (Durrer, 1994, p : 55).

Sous ce rapport, le maintien des verbes introducteurs devient une obligation dans la situation particulière du polylogue dont « la double multiplicité de parole et de locuteur » (Berthelot, p : 135) exige de procéder à l'indentification des personnages, à prendre le lecteur en charge par ses commentaires appréciatifs, évaluatifs, descriptif, explicatifs etc. Arrêtons-nous sur ce point précis pour dire que dans leur transcription de scènes polylogales, les élèves ont tendance à linéariser les interventions, sans tenir compte du principe de chevauchement inhérent à toute conversation, singulièrement à une conversation à plusieurs voix. Pourtant les éléments de syntaxe, notamment la ponctuation offrent des moyens commodes de signaler ces particularités et de rendre le récit encore plus vivant.

e) Les caractéristiques compositionnelles du texte-référent : conventions séquentielles et grilles de lecture et / ou d'évaluation

L'isolation des unités compositionnelles du texte par la définition de caractères différentiels permet de dégager des grilles de lecture du récit de fiction, voire d'évaluation de compétences narratives. Concernant la séquence narrative, Adam (2005) propose une grille à cinq entrées, faisant en sorte qu'on devrait pouvoir repérer dans un texte fictionnel cinq indicateurs de performances :

- une succession minimale d'évènements se déployant sur la ligne du temps selon l'articulation t puis t+n et où la planification des évènements obéit à la tension exercée par la situation final ;
- une unité thématique garantie par la présence d'au moins un acteur « individuel ou collectif, sujet d'état (patient) et / ou sujet opérateur » (p : 47) au centre d'un processus (état et / ou action) finalisé ;
- un prédicat « d'être, d'avoir ou de faire » (p : 48) ;
- une intégration des actions en un schéma actanciel organisé en un début, un processus et une fin ;
- une « causalité narrative d'une mise en intrigue » (p : 51).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

La grille d'analyse-évaluation de la séquence descriptive, qui n'est applicable qu'à une insertion plus ou moins développée repose sur deux principales entrées (Adam, 1990, 1991, 2005 ; Adam et Revaz, 1996 ; Apothéloz, 1998, Reuter, 2000, 2005).

- Une macro opérations de thématisation qui s'opère au moyen de la désignation de l'objet dans des formes plus ou moins explicites, précises, évaluatives et à des moments variés du discours. Dans une séquence descriptive plus ou moins développée, l'indexation du thème-tire qui permet de savoir de qui, de quoi on parle se poursuit sous diverses reformulations tout au long du parcours descriptif (Reuter, 2000) et suivant ses affectations successives. « On peut donc dire qu'en créant une cohésion sémantique référentielle, le thème-titre est un premier facteur d'ordre. » (Adam, 2005, p : 85). L'opération de thématisation a trois sous-indicateurs.
  - La pré-thématisation ou l'ancrage qui correspond à la procédure de référentialisation de la séquence par la désignation de l'objet de la description dès le début de la séquence.
  - La post-thématisation ou affectation qui est significative des exemples d'insertion descriptive où la dénomination de l'objet n'intervient qu'en fin de parcours.
  - la re-thématisation ou reformulation : c'est lorsqu'une nouvelle dénomination de l'objet intervient en fin de séquence.
- Une macro-opération d'aspectualisation, pendante à la première, qui permet de suivre le parcours à travers un regard successivement porté sur les dimensions ou aspects de l'objet de la description. En effet, « l'opération d'ancrage est responsable de la mise en évidence du tout et l'opération d'aspectualisation du découpage en parties » (2005, p : 89). Elle se manifeste par deux micro-opérations.
  - La partition que Reuter appelle la gestion de la progression thématique à travers des focalisations, des plans juxtapositifs, voire énumératifs (le premier, le second) lorsque la description porte sur des objets différents mais quelque peu liés. Le plan sera spatial (en haut, à gauche, à droite, en bas) pour montrer les dimensions ou les composantes de l'objet et leur distribution dans l'espace. En, revanche, la partition est temporelle (d'abord, ensuite) pour marquer par exemple des changements réels ou supposés de l'objet ou du point de vue descriptif durant le parcours. Enfin, le parcours descriptif peut se construire sur une relation d'analogie ou d'antagonie mettant en scène des objets différents avec toutes les modalités comparatives.
  - La qualification ou l'affectation de propriétés faisant que si la séquence descriptive s'organise autour d'unités minimales dont la partition correspond avec la mise en évidence des composantes de l'objet, l'indication de leurs propriétés et / ou qualités permet de poser la question de l'orientation évaluative et d'affiner la schématisation.

En résumé, la séquence descriptive expansée se présente comme une micro-structure dont l'organisation est le plus souvent soumise à un parcours ternaire schématisable en une phase de cadrage initiale, un trajet et une phase de cadrage finale (Reuter, 2000). Insérée dans un discours d'accueil (la séquence narrative) et destiné à produire un effet sur le lecteur, elle s'appréciera aussi en rapport avec les modalités de sa mise en texte et sa réseaunance avec les autres discours du récit. En général, ce sont les procédés linguistiques textuels pour faire voir (Reuter, 2000) qui sont couramment retenus comme

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

indicateurs (le lexique associé à la vision ou à la perception, les figures de styles qui permettent de concrétiser la représentation, les appels à l'activité figurative du lecteur, les présentatifs, les indices de construction du point de vue narratif, les indications des effets produits). A ce sujet, Reuter rappelle que la séquence descriptive peut être configurée de deux manières différentes. Dans le premier modèle, le schéma syntaxique est le suivant : un prétexte (entrée en scène d'un acteur, mise en place du cadre ou découverte d'un espace, d'un objet) + pause dans l'action + le présentatif « c'était » + une désignation générale de l'objet de la description + une caractérisation-propriété générale dudit objet. Dans ce cas de figure, la description se fait le plus souvent, du point de vue du narrateur. Le second modèle peut être considéré comme le scénario typique d'ouverture où la description se construit invariablement autour du mode du dire, du voir ou du faire d'un personnage. La construction se présente souvent selon le schéma suivant : personnage qualifié + pause dans l'action + milieu propice + verbe de perception ou d'action + objet décrit.

f) Les caractéristiques configurationnelles du texte-référent : les outils de textualisation

Mais comme on le sait, ce n'est pas parce que le récit comporte une séquence narrative encadrante, fut-elle à fort degré de narrativité, des insertions dialogales et descriptives expansées pour remplir aux conditions de textualité.

« Pour qu'un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à certains critères d'organisation. L'activité de production textuelle exige par conséquent d'autres habiletés que celles qui consistent uniquement à aligner des propositions en rapport avec un thème » (Charolles, 1988, p : 4).

C'est que tout écrit est une médiation langagière de soi à autrui dans une interaction « en absence » ou si l'on préfère, une interaction qui se réalise dans une « co-présence symboliquement figurée ». La contrainte qui se pose au sujet écrivant dans ces conditions, est celle de la gestion de la compréhension de la lecture. Celle-ci se construit à l'intérieur du discours par un aménagement qui lui permette d'interpréter les rapports entre les énoncés produits. Reprenons tout aussi « cavalièrement » qu'elle le fait, la question que Plane subodore comme soubassement des recherches sur la textualité et qui nous sert en même temps de définition minimale.

« Qu'est-ce qui fait qu'un texte est texte et non un tas (ou une simple suite de mots)? Ou si l'on veut, « qu'est-ce qui fait que ce lecteur / récepteur hic et nunc dispose des éléments qui lui permettent d'interpréter cet ensemble comme un texte et d'affecter une signification à ce texte ? » (2008, p : 39).

L'auteure propose une synthèse de travaux issus des champs de la linguistique textuelle, de l'analyse du discours et de la psycholinguistique en trois « propriétés » qu'elle appelle « extrinsèque », « transitionnelle » et « intrinsèque » sur lesquelles nous revenons en les développant d'avantage.

Les outils de marquage externe de la configuration

Les premiers éléments de textualisation car immédiatement perceptibles concernent les propriétés dite « extrinsèques » parce que dépendant de la sphère de réception. Elles tiennent aux principes d' « unicité » (le texte forme un tout), de « socialité » (il s'inscrit dans un système sociale et culturel qui le fait fonctionner par rapport à une tradition discussive, un genre), de performativité (le texte est au moins porteur d'une intention communicative). Les indicateurs de ce critère que nous présentons sans préjuger d'un ordre précis se situent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

à différents niveaux. Il s'agit d'abord des éléments paratextuels, autrement dit, des genres discursif auctoriaux et éditoriaux (Genette, 1987), de tout cet « ensemble de productions discursives qui accompagnent le texte ou le livre » (Lane, 1992, p : 171). Pour Genette, les productions paratextuelles sont des éléments d'accompagnement et de renfort dont la fonction est d'entourer et de prolonger le texte

« précisément pour le présenter, au sens habituel de ce verbe, mais aussi au sens le plus fort : pour le rendre présent, pour assurer sa présence au monde, sa « réception » et sa consommation […]» (p : 7).

Zone de transaction entre l'auteur et son lecteur, le paratexte est

« le lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, d'une action sur le public au service, bien ou mal compris et accompli, d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente […] » (p : 8).

En regardant les types de textes présents dans les activités scolaires de lecture et de préparation à la production écrite, nous nous concentrons exclusivement sur la sous-classe de paratexte. Nous pensons à ce que Genette appelle le péritexte et qui renvoie aux éléments discursifs ou de structuration spatiale entourant immédiatement la production de l'auteur ou de l'élève et faisant partie de son travail. Il s'agit principalement des titres, sous-titres, paragraphes, en somme, de toute cette périgraphie et de toute cette organisation spatiale qui se démarquent par leur fonctionnement textuel particulier et leurs enjeux argumentatifs. La présence de tels éléments dans les productions des élèves peut déjà être considérée comme le signe d'une compétence de planification textuelle et d'organisation de la circulation de l'information. Par contre, leur lecture est plus compliquée lorsqu'il s'agit des textes-référents. Il est important se rappeler que la plupart des textes alimentant les activités de lecture littéraire et de préparation à la production écrite sont des morceaux extraits d'œuvres et tirés de manuels où ils sont didactiquement traités pour leur usage en classe. Ce travail d'appareillage et de préparation de l'extrait littéraire pour qu'ils puissent jouer son rôle d'exemplification de la pratique de l'auteur et des savoirs narratifs se traduit par la mise en place de titres et d'autres éléments paratextuels comme le chapeau, le lexique, les questions d'exploitation. Faisant partie intégrante du texte, mêmes s'ils peuvent ne pas être produits par l'auteur, ces portes d'entrée du récit constituent ***«*** une première dimension du texte, - son nom, sa face, son intertexte, son retour sur lui-même » (Lane, 1992, p : 175). A ce niveau, on remarque que le titre, quasi présent dans tous les textes-référents et parfois dans les textes fictionnels scolaires lorsque le récit de l'élève vise l'imitation du modèle, suggère par sa transparence expressément voulue dans les productions littéraires ou tout simplement naïve dans les textes des élèves, le contenu thématique. Cette fonctionnalité fait dire à Genette que ces modèles de titre « désignent sans détour et sans figure le thème ou l'objet central » (1987, p : 78). A ce jeu, l'auteur peut aller jusqu'à suggérer le dénouement. Pour Charolles, « le titre constitue à lui seul une séquence détachée qui indexe l'ensemble du texte » (p : 10).

Liée au péritexte, la construction des paragraphes constitue pour nous un autre indicateur de la propriété externe de la textualisation. Elle correspond à ce Charolles appelle la séquentialité et qui manifeste une capacité d'organisation et de planification. « Il y a création d'une séquence lorsque le sujet, par exemple écrivant, indique comment il fractionne son texte » (1988, p : 9), ce qu'il fait rien que par la présence de paragraphes dans son texte. Ceux-ci sont repérables et définissables soit par une ponctuation assortie de l'aménagement interne d' « un blanc de l'alinéa prenant place parmi les différents signes diacritiques destinés à avertir le lecteur » (Bessonnat, 1988, p : 81), soit à travers les formes internes de structuration par lesquelles le sujet écrivant construit des blocs-informations

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

sous la forme d'unités textuelles disposant d'une autonomie relative. Quel que soit le dispositif, le paragraphe se défini par sa cohésion syntaxique, sa cohérence sémantique et son unité thématique. Les besoins de planification et de structuration de l'information selon des codes partagés par le lecteur convoquent le second principe de textualisation.

Les outils de marquage interne de la configuration

En effet, l'organisation du texte en bloque d'informations impose des propriétés « transitionnelles », c'est-à-dire des instruments de textualisation plus fins, situés de plus en plus au cœur du récit. Elles se structurent autour de ce nous appelons les outils de prise en charge du lecteur. L'intention de communication met le scripteur dans l'obligation d'aménager des espaces d'intersubjectivité, des moyens de construction d'une « complicité » avec le lecteur. Plane rappelle que ce principe passe par les critères de signifiance (amener le lecteur à partager la référence), d'informativité (assurer la transparence du discours), de connexité (guider l'activité du lecteur par des marques de segmentation et de jonction). On retrouve dans cette dernière catégorie, toutes les expressions qualifiant (exclusivement ou complémentairement) l'ordonnancement du dire et dont la fonction, à la fois planifiante et intégrative, est de garantir les principes de cohésion et de cohérence (Charolles, 1988, 1989, 2005).

Les marqueurs d'intégration linéaires

On sait à ce propos que si dans une relation d'évènements, procès auquel on ne saurait réduire le récit de fiction mais qui joue un rôle important dans la mise en intrigue, les marqueurs d'intégration linéaires (Turcot et Coltier, 1988) sont particulièrement usités, c'est en raison de leurs valeurs de structuration introductive (un jour), transitoire (cependant), et conclusive (enfin) qui favorisent l'organisation du texte au niveau macroscopique. Ces outils langagiers jouent aussi une fonction de signalisation de l'organisation mésoscopique par leurs valeurs temporelle et chronologique (longtemps après, le premier jour, à la fin), spatiale (en haut / en bas, à gauche / à droite). Enfin les valeurs numérative (en plus, en outre), hiérarchique (d'abord, ensuite), corrélative (d'un côté / de l'autre ; d'une part / d'autre part) de certains autres montrent les liens de cohérence au niveau microscopique de la mise en rapport des énoncés et des informations. Dans la même veine, on sait aussi depuis les travaux de la psycholinguistique (Fayol et al, 1994) que l'occurrence des connecteurs additifs dans la production du récit, qu'ils soient accumulatifs comme « et », déictiques marquant un changement d'épisode dans la continuité à l'image de « puis », « après », « ensuite » ; ou dans un processus de rupture brutale comme « soudain », « tout à coup », était symptomatique de la qualité et surtout de la complexité de la trame narrative. Ces mêmes connecteurs produisent des effets différents en situation de compréhension. En effet, les auteurs signalent que dans les activités de lecture, les connecteurs déictiques marquant un changement d'épisode sous la forme d'une rupture brutale, comme « soudain », « tout à coup », produisaient un effet d'accélération dans le traitement du segment subséquent. La variation des connecteurs constitue de ce point de vue un outil d'animation du récit, de gestion du rythme narratif, et d'entretien de l'intérêt du lecteur. C'est pourquoi, elle est considérée comme un indicateur de performances, d'un degré élevé de maîtrise de la sous-compétence configuarationnelle du récit. Le lien entre la propriété extrinsèque et la propriété transitoire est donc établi par les besoins de concilier les exigences de structuration de l'information, de cohérence externe et de cohésion interne qui passent par le travail de séquentialisation dont le paragraphe n'est qu'une manifestation. Vues sous l'angle de l'intention de communication, les

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

«marques de séquentialité sont les indices d'une activité métadiscursive chez celui qui les utilise. Elle dénote un travail explicite d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter le tâche d'interprétation » (Charolles, M., 1989, p : 9)

Ce faisant la séquentialisation participe de la stratégie interactive où elle joue un rôle de guidage dès l'instant qu'elle est censée rendre compte de la programmation des actions, faciliter leur intégration et permettre de dialoguer avec le lecteur. Aussi peut-on juger la qualité du récit par leur usage. Ainsi, la présence massive des connecteurs additifs impliquerait, certes une mise en relation des évènements constitutifs de l'action par la mise en évidence de ses phases successives, cependant, elle resterait significative d'une trame réduite à une simple juxtaposition de faits ou de séquences d'actions.

Les outils de focalisation narrative

Les propriétés transitoires montrent déjà que les propriétés « extrinsèques » du texte se combinent à des propriétés « intrinsèques », qui reposent sur les principes de cohésion et de topicalité, pour produire un discours. Ces dernières propriétés sont garanties par les opérations de contrôle de la verbalisation (Charolles, 1988) que l'auteur met en place tout au long de sa production. Suite à Charolles, (1989, 2005), nous définissons le principe de cohérence comme une activité du sujet écrivant qui se dédouble à son activité de planification pour la compléter en mettant en réseau les informations et les énoncés du texte dans une perspective de thématisation. Il s'agit donc d'un processus inhérent à toute production textuelle et qui se construit à l'aide de divers instruments appelés organisateurs textuels dont les plus connus sont les marqueurs de surface. Cependant l'exigence de cohérence peut impliquer des usages plus complexes allant jusqu'à des irruptions explicatives, des récapitulations partielles etc. Dans ce cas, on parlera de séquences explicatives. C'est aussi pour dire que même si les marques d'organisation textuelles ont toutes la même fonction de structuration, elles interviennent à des plans différents. Nous nous intéresserons particulièrement aux outils fondus dans le texte en commençant par les modes de gestion de l'information narrative dans le récit, autrement dit les techniques de focalisation narrative connues sous l'appellation de points vue narratif.

A la suite de Genette (1983) et avant Rabatel (1997, 2008), Ricœur (1985) s'est intéressé au point de vue dans le récit en posant la question de son incorporation au problème de la composition narrative dans le sens où il met en corrélation « les catégories de narrateur et de personnage ». Sa thèse est bâtie sur le modèle dichotomique monde raconté / monde commenté de Weinrich (1973) qui repose sur l'idée que, « le monde raconté est celui du personnage et il est raconté par le narrateur » (p : 166). Nous ajoutons que ce narrateur peut être le personnage qui met en perspective son vécu et raconte son propre monde ou un monde conventionnellement présenté comme tel, ce qui est quasiment la règle dans les récits de fiction scolaires, tout comme il peut être « étranger », un observateur averti. Le point de vue narratif est donc une des premières catégories d'analyse des instruments de la mise en intrigue, autrement dit, de la narration modale. Il est représenté de trois façons différentes chez Genette. Il y a focalisation interne lorsque les informations parviennent médiatement au lecteur par l'intermédiaire du personnage-acteur de son histoire. Par contre, la focalisation est dite externe dans le cas où les faits sont perçus sous le prisme du narrateur-observateur ou d'un personnage-spectateur et relais du narrateur. Enfin, on parlera de focalisation zéro, ou de point de vue omniscient lorsque le narrateur n'est pas physiquement matérialisé dans le texte et que sa connaissance des faits et des acteurs autorise les anticipations, des analyses psychologiques tendant à expliquer

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

le pourquoi des actions. Une autre représentation du point de vue narratif est proposée par Rabatel (1997, 2008) selon laquelle celui-ci se modélise sous deux formes : un point de vu du narrateur pour qualifier les situations où les informations parviennent immédiatement au lecteur par ses soins, et un point de vue du personnage dans le cas où l'information arrive médiatement par ce dernier. En tout état de cause, les problèmes que pose la gestion du point de vue sont liés à la mise en place des référents et à leur coordination par l'emploi correct d'outils linguistiques de reprise et de construction anaphoriques.

Le système temporel

La propriété intrinsèque de la textualisation se mesure ensuite au système temporel en usage dans le récit. Ricœur et Weinrich développent une théorie générale des temps verbaux en considérant que les fonctions temporelles doivent « être rapportées au texte ou à la situation de locution » (Weinrich, 1973 p : 109) tout en précisant que « les temps ne font pas le texte à eux seuls. Dans leur fonction de signal, ils entrent en concurrence avec d'autres signes de la langue, et c'est au jeu simultané de tous ces signes qu'un texte doit sa consistance » (p : 22). La démarche d'analyse des systèmes temporels préconisée introduit des éléments de rupture par rapport aux approches les plus courantes, souvent réduites à une lecture aspectuelle pour les textes d'auteur et normative pour les textes d'élèves, ne dépassant guère ici et là, le cadre de la phrase.

L'apport deux auteurs est donc dans l'option qu'ils font d'étudier les temps du verbe dans le récit qu'ils rattachent à « la fonction d'énonciation du discours plutôt qu'à la structure des énoncés qui restent séparés, soit du rapport à l'énonciateur, soit à la situation d'interlocution » (Ricœur, 1984 p : 116). En effet, « les temps du verbe contribuent à la narrativisation, non plus seulement par le jeu de leurs différences à l'intérieur des grands paradigmes grammaticaux, mais par leur disposition successive sur la chaîne du récit. » (p : 117). Le système temporel, perçu à l'intérieur du système global de la communication textuelle, est alors abordé sous un angle trichotomique constitué de « l'attitude de locution », de « la perspective de locution » et de « la mise en relief ». Le premier volet permet d'opérer la distinction récit / commentaire. Weinrich classe les temps en deux catégories selon un critère de récurrence aussi bien dans le langage parlé qu'écrit, mettant d'un côté les temps commentatifs ou temps du monde commenté (le présent, le passé composé et le futur), de l'autre côté, les temps narratifs ou temps du monde raconté. Composés du passé simple, de l'imparfait et du conditionnel, ils s'accorderaient mieux avec les récits en tant qu'instrument de « neutralité à l'égard du Temps ». Pour illustrer ce fonctionnement, l'auteur cite précisément l'exemple du conte dont l'histoire est ouverte par une formule initiale qui s'appuie généralement sur les temps du monde raconté comme pour introduire le lecteur-auditeur dans un monde fictionnel où les énoncés échappent à la règle de véricconditionnalité. Elle est fermée par une formule finale dans laquelle on délaisse les temps du monde raconté pour mettre en place les temps du monde commenté comme pour signaler la sortie du monde de la tromperie et le retour dans le monde « vrai ».

Quant à « la perspective de locution » que P. Ricœur définit comme le « rapport d'anticipation, de coïncidence et de rétrospection entre le temps de l'acte et le temps du texte » (1985, p131), elle permet de distinguer le temps du texte du temps de l'action. La première modalité désigne le système interne d'organisation du flux informationnel à partir duquel il est possible de classer les événements en un avant-pendant-après et d'aiguillonner l'attention de l'auditeur-lecteur. La deuxième modalité renvoie au « point ou le segment du Temps auquel correspond le contenu de la communication » (Weinrich, H., 1973, p68). Cette seconde dimension montre que l'information est soumise à trois modes de gestion

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

catégorisés en information rapportée, degré zéro, information anticipée. Ainsi, les temps du commentaire auraient des fonctions spécifiques de marquage de la rétrospection (le passé composé), de la prospection (le futur), tandis que le présent serait un temps non marqué. Pour les temps du récit, l'auteur affecte la fonction de rétrospection au plus-que-parfait et au passé antérieur, de prospection au conditionnel, alors que le passé simple et l'imparfait représentent le degré zéro du monde raconté.

Enfin le troisième volet, dite «mise en relief », désigne « le fait que les temps ont parfois pour fonction de donner du relief à un texte en projetant au premier plan certains contenus ou en repoussant d'autres dans l'ombre de l'arrière-plan »(p : 107). Elle permet donc de comprendre les types et fonctions des transitions temporelles. L'articulation globale de la théorie laisse apparaître deux classes de transitions.

· Les transitions homogènes qui se déclinent de la sorte :

  – du point de vue de la mise en relief : arrière-plan ↔ arrière plan ; premier plan ↔ premier plan,
  – du point de vue de la perspective de locution : Degré zéro ↔ Degré ; Informations rétrospectives ↔ Informations rétrospectives ; Informations Anticipées ↔ Informations Anticipées,
  – du point de vue de l'attitude de locution : Monde Raconté ↔ Monde Raconté ; Monde Commenté ↔ Monde Commenté.

Cette organisation primaire peut avoir ses qualités liées à la régularité de l'organisation et à la constance du système temporel. Toutefois, on admettra que les exemples de récit à temps unique et à gestion uniforme de l'information sont peu courants. En réalité, cette première organisation est symptomatique de ces récits à faible narrativité dont nous avons parlés.

· Les transitions hétérogènes qui se répartissent ainsi :

  – du point de vue de la mise en relief : arrière-plan → premier plan ; premier plan → arrière plan,
  – du point de vue de la perspective de locution : Degré zéro → Informations rétrospectives et/ou Anticipées ; Informations Anticipées et/ou rétrospectives → Degré zéro,
  – du point de vue de l'attitude de locution : Monde Raconté → Monde Commenté ; Monde Commenté → Monde Raconté

L'organisation plus complexe parce que parcourue de multiple variations signifie un niveau de construction assez élevé, c'est-à-dire un fort degré de narrativité

Le parcours rapide des théories les plus significatives du texte fictionnel, si nous faisons naturellement abstraction de la narratologie à laquelle elles se réfèrent, montre les différents systèmes et sous-systèmes du récit qui autorisent à dire qu'il repose sur un ensemble de conventions historiquement codifiées et culturellement partagées. Ainsi lorsque les recherches en linguistique textuelle stratifient les textes en récits à faible niveau de narrativité ou en fort niveau de narrativité, on peut compléter les régularités qu'elles mettent en avant par les éléments mis à jour par les recherches en analyse du discours. En effet, nous estimons que la caractérisation de la qualité du récit et l'indexation des performances doit tenir compte d'autres indicateurs comme l'emploi des connecteurs, la gestion du point de vue narratif, le système temporel. Dans notre démarche qui se veut synthétique, le texte fictionnel serait classé comme un récit à faible niveau de narrativité parce qu'il est constitué d'une succession élémentaire d'évènements sans ou avec quelques rares pauses

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

descriptives et dialogales annotées, configurés par des marqueurs accumulatifs avec un point de vue narratif unique et un système temporel marqué par des transitions homogènes. A l'inverse, le récit à fort niveau de narrativité se reconnaît à un mode relativement complexe de planification et de structuration des actions, à des insertions séquentielles plus ou moins expansées. Son organisation paratextuelle se traduisant par la variété des marqueurs de connexité, les changements de point vue, permet d'inférer un souci réel de séquentialisation et de communication. Comme on le voit, ces indicateurs de performances dans une démarche d'évaluation de compétences narratives épousent les contours de ce qu'il est convenu de considérer comme les savoirs conventionnels sur le récit. Cette qualité du texte fictionnel sera retenue par les recherches en psycholinguistique et en didactique du français pour expliquer les effets du récit de fiction sur la conduite des activités de lecture et de production écrite. C'est aussi à partir de ces éléments que nous élaborons notre grille d'analyse des performances narratives des élèves.

1.2.2. Conventions du récit et « performation » des compétences narratives : les théories du schéma de réception et de contrôle en psycholinguistique et en didactique du français

Les résultats des recherches en narratologie et en linguistique textuelle sont repris en psycholinguistique et en didactique du français pour expliquer la manière dont la mise en contact des apprenants avec des récits de fiction littéraires peut faciliter les apprentissages des savoirs narratifs. Ces recherches portent respectivement sur les activités cognitives de typologisation (Petitjean, 1989, 1991 ; Canvat, 1996) ou de jugement de généricité (Schaeffer, 1990, 1995, 2007 ; Canvat1992, 1994, 1999 ; Adam et Heidemann, 2007 ; Dufays, 2007) dont la fonction structurante sur le développement de compétences lecturales et rédactionnelles chez le novice est garantie sous l'effet d'un dispositif d'enseignement-apprentissage systématique.

a) Le principe du schéma d'histoire pour le contrôle des processus de réception et de production du récit en psycholinguistique

C'est la perspective psycholinguistique qui s'est le plus intéressée à la typologie du récit qu'elle considère comme un instrument d'analyse des processus cognitifs en compréhension et en production. Pour D. Gaona'ch, M et Fayol, (2003),

« Le récit présente un double avantage pour qui s'intéresse à l'étude de la compréhension. D'une part, il s'agit d'un produit langagier caractéristique des activités humaines usuelles. D'autre part, il apparaît comme une forme discursive relativement rigide et normée » (p : 29).

La compétence de lecture du récit, telle qu'elle se développe à travers les activités cognitives de typologisation, s'apprécie dans ce contexte par rapport aux capacités du sujet lecteur à identifier des régularités et à classer le texte dans une catégorie, un ensemble de textes présentant les mêmes caractéristiques. Le résultat donne lieu à une typologie textuelle, voire séquentielle fondée sur l'idée que la construction du récit et de ses séquences compositionnelles repose sur des schémas globaux et locaux que le lecteur peut reconnaître, même si c'est de manière intuitive, et qui lui facilitent la lecture. Il s'agit donc d'un processus de modélisation de l'hétérogénéité du texte (Petitjean, 1989, 1991 ; Canvat, 1996) autour d'invariants essentiels présentés comme les indices d'une convention d'écriture.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

S'appuyant sur ce principe, Fayol (1994) met en avant la notion de schéma d'histoires comme la norme conventionnelle minimale à laquelle on recourt spontanément pour analyser la construction d'un récit ou pour en produire un. Il considère que ce processus est sous-tendu par trois grandes règles que le lecteur-producteur intègre dans son système à force de manipuler des récits.

- Le récit « prend la forme d'un ensemble limité de catégories abstraites liées entre elles par des relations précises [...]» (p : 45).
- Il s'agit d'un mode d'organisation, une structure qui « opérerait en générant, face à un matériau narratif, un certain nombre d'attentes successives. Ainsi, après une complication, le sujet tablerait sur la survenue prochaine d'une résolution, et ainsi de suite. » (p : 46).
- Il en résulte un schéma qui, comme tout schéma d'histoire, « serait un compte rendu de l'organisation implicite des récits au niveau des structures mentales » (p : 45)

La conscience de ces règles chez le sujet lecteur-scripteur fait qu'il a la même représentation de l'organisation du récit aussi bien en situation de réception que de production. Cependant, les recherches en psycholinguistique ont fini d'établir que les processus cognitifs liés au traitement du schéma narratif sont fonction des activités de compréhension et de production du récit qui relèvent de classes de compétences différentes. Elles convoquent chacune des actions, des opérations et des stratégies spécifiques et non réductibles, même si elles se mènent simultanément et cumulativement. Dans une activité de lecture-compréhension, les actions sont marquées par un « traitement ascendant dirigé par données (data-driver) qui, partant des informations présentes dans le texte (oral ou écrit), élabore, petit à petit, une représentation. » (p : 46). Toutefois, le traitement de ces informations imposent, pour une bonne maîtrise du texte, la mise en œuvre d'un traitement local, descendant, « allant cette fois-ci, de la surface textuelle à l'organisation abstraite » (p : 130). Le processus se déroule autrement en situation de production.

« Contrairement à ce qui se passe en compréhension, le sujet n'a pas, en production, à inférer une intention, et / ou un contenu. En générale, il en dispose préalablement, au moins dans les grandes lignes. Et il s'agit pour lui de les communiquer en sélectionnant un ou plusieurs moyens dans un répertoire potentiel. » (Gaonac'h, D., Fayol, 2003 : 131).

Ici, l'opération fonctionne sur la base d'« un traitement descendant ou dirigé par concept (concept-driver) opérant du haut (structures cognitives abstraites), vers le bas (informations disponibles au niveau des stimuli) par remplissage (ou instanciation) de places » (Fayol, 1994, p : 46). Le schéma d'histoire constitue un instrument de réception en lecture et de contrôle en production qui opère sur des modes différents suivant l'activité, mais qui est soutenu par les mêmes règles de base.

Ainsi, deux grilles dites d'opérations associées (Gaonac'h et Fayol, 2003) sont proposées pour analyser les compétences lecturales séparément des compétences rédactionnelles du récit de fiction. Les opérations associées la compétence de lecture-compréhension du récit supposent à ce titre :

- le traitement des marquages linguistiques,
- l'interprétation locale en s'appuyant sur le traitement fait des marquages linguistiques,
- l'intégration des informations dans une représentation mentales, un modèle de situation unifié, cohérent et dynamique,
- la mobilisation de ses connaissances préalables de la forme, du domaine et de la langue,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

- la convocation d'une condition de contrôle, très souvent un schéma, une convention,
- la conduite intégrée de ces opérations en fonction des objectifs poursuivis.

Quant aux opérations associées à la compétence de production du récit, elles consistent en :

- la mise en place d'une situation d'énonciation définie,
- le marquage de la représentions qu'on se donne du destinataire,
- la disponibilité « d'une représentation mentale des principes d'organisation des séquences d'actions (but → plan ; raison → action ; événement → conséquences…) pour servir l'agencement des chaînes évènementielles et les expliquer » (p : 131),
- la mise en scène et la vivescence de l'action grâce à des moyens spécifiques (points de vue variés, mode de distribution des actions, procédés de suspension, système temporal, variation des genres discursifs avec l'insertion de séquences descriptives, dialogales, explicatives),
- la prise en charge des effets recherchés et la manière de les ménager.

En posant que la lecture-compréhension ou la composition d'un texte en général et d'un récit de fiction en particulier articule des processus d'inférence, d'anticipation qui suppose l'intériorisation d'une organisation « primaire » et de règles qui l'opérationnalise, l'utilisation de stratégies qui se sont avérées utiles et efficaces au cours d'expériences antérieures, les théories issues de la psycholinguistique soulignent la place fondatrice de la superstructure textuelle, des schémas conventionnels dans la conduite et le contrôle des activités de lecture et d'écriture. Pour illustrer ce phénomène, Vanderdorpe (1989) prend comme exemple « le schéma du double renversement » (état initial / état final), caractéristique du texte narratif et arrive à démontrer au terme d'une recherche expérimentale que des élèves de 5ème primaire, mis devant l'état initial d'une fable, parviennent sans difficulté à imaginer une fin cohérente à l'histoire. Cependant, la même recherche révèle que non seulement cette habileté croît avec un enseignement explicite et systématique du schéma, mais encore, cet enseignement motive les élèves à lire d'autres fables. Cette condition soulève la problématique de l'entre trois au centre de notre démarche dont les approches génériques en didactique du français nous donnent un aperçu du fonctionnement.

b) Le principe des conventions génériques didactique du français : la généricité discursive

Les recherches en didactique du français traitant de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la production écrite arrivent à peu près aux mêmes conclusions. Cependant, elles abordent le sujet sous l'angle de la généricité discursive pour certains (Schneuwly et al, 1985 ; Schneuwly, 1994 ; Schneuwly et Dolz, 1997 ; Maingeneau, 2004, 2007 ; Dolz et Gagon, 2008) et littéraire pour d'autres (Schaeffer, 1989, 1990, 1995 ; Canvat, 1992, 1994, 1999 ; Canvat et Vandendorpe, 1993). Par ailleurs, elles posent la problématique d'emblée dans un rapport à trois où le face à face entre l'élève et le récit est organisé et étayé par l'enseignant.

« Dans sa mission d'apprendre aux élèves à écrire, à lire et à parler, l'école a toujours forcément travaillé sur des genres puisque toute forme de communication, donc aussi celle qui est centrée sur l'apprentissage, se cristallise dans des formes langagières complexes. La particularité de la situation scolaire réside dans le fait suivant qui complexifie fortement la réalité : il y a un dédoublement qui s'opère, où le genre n'est plus seulement

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement-apprentissage » (Schneuwly et Dolz, p : 30).

Il convient de dire que les théories du genre relevant de l'analyse du discours se réfèrent aux travaux de M. Bakhtine dont la perception englobe les genres littéraires au sens classiques, les genres rhétoriques, les discours quotidiens. Pour lui, les genres discursifs, s'inscrivant dans notre patrimoine social, culturel et historique, se caractérisent par leur aspect prescriptif et normatif.

« Le genre apparaît ainsi comme une forme socio discursive conventionnelle, fixée par la tradition, plus ou moins codée et dotée de caractéristique distinctes et indentifiables, qui fonctionne comme une stéréotype » (Bakhtine, 1979, p : 270).

La congruence entre les niveaux de structuration des discours et leur sphère d'élaboration et d'actualisation conduit l'auteur à les classer en deux grandes catégories : les genres discursifs « primaires » appelés aussi genres « simples » qui concernent tous les échanges verbaux ordinaires et les genres discursifs « secondaires » ou « complexes », catégorie dans laquelle l'auteur place les discours littéraires, scientifiques, journalistiques.

« Dans leur grande majorité, les genres littéraires sont des genres seconds, complexes, qui sont composés de divers genres particuliers transformés (répliques de dialogues, récits de mœurs, lettres, journaux intimes, documents, etc.). Ces genres seconds, qui ressortent d'un échange culturel complexe, simulent, en principe, les formes variées de l'échange verbal premier » (p : 307).

La classification d'une production discursive dans une catégorie et non dans une autre peut avoir son importance, sachant que les genres seconds, en raison de leur construction moins spontanée, plus élaborée, auront des traits plus marqués que les genres primaires. Cependant, il reste constant que tout genre discursif obéit à une norme prescriptive qui a des fonctions de modération sur l'organisation des énoncés. Ces normes en font nécessairement une construction sociale contraignante imposant au locuteur-producteur, qui a le choix du répertoire des formes conventionnelles dans lesquelles il encode son énoncé, de les « signaler » à l'allocutaire-récepteur qui doit être en mesure des les décoder pour comprendre ces mêmes énoncés. Ce constat de coopération entre locuteur-énonciateur et allocutaire-récepteur médiatisée par des valeurs génériques partagées se traduit, d'un point de vue didactique, par un important changement paradigmatique. En effet, l'impact de l'organisation schématique et conventionnelle d'une forme discursive relativement normée comme le récit sur le développement de compétences lecturales et rédactionnelles est étudié selon une perspective socio-historico-culturelle en faisant l'hypothèse que les régularités discursives induisent une régulation de l'asymétrie entre les interlocuteurs et facilitent leur coopération (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Maingueneau, 2007 ; Dolz et Gagon, 2008). Il reste entendu que cette régulation sera obtenue grâce à une démarche d'ingénierie mettant les caractéristiques génériques en scène de manière à favoriser leur appropriation-intégration dans les outils conceptuels de l'élève et leur transformation en concepts opératoires.

c) Le principe des conventions génériques didactique du français : la généricité littéraire

Dans l'autre approche, on parle du genre au sens aristotélicien (Canvat, 1996), c'est-à-dire du genre littéraire dans son acception la plus classique et peut-être la plus scolaire : « une classe de textes supposés exemplifier les mêmes propriétés discursives (formelles

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ou thématiques) » (Schaeffer, 2007, p : 360). Ces réflexions semblent être à la base de l'interrogation de Dufays. « Existe-il des corrélations entre l'identification d'un type ou d'un genre textuel et les modalités de lecture, les connaissances et les valeurs mobilisées par le lecteur ? » (2007, p : 97). La question renvoie au jugement de généricité, autrement dit, aux liens que le lecteur établit consciemment entre un texte littéraire particulier et les conventions constitutives du genre auquel il est rattaché.

En référence à Schaeffer (2007) et à Dufays (2007), nous définissons le jugement de généricité comme un processus psychologique et cognitif porté par l'idée que tout texte littéraire « relève d'un type, c'est dire possède une certaine configuration de propriétés structurales» (Ducrot, 1972, p : 334) qui le relient à un système historique d'organisation du discours et de la pensée. Un système se caractérisant par un ensemble de régularités relativement stables, normées et spécifiques qui se donnent comme les règles du genre, il importe de connaître les différents codes génériques pour l'interprétation correcte des œuvres littéraires. Le fait que les textes entretiennent différentes relations avec les genres littéraires auxquels ils s'affilient, relations dites prototypiques (textes fortement représentatifs des lois de leur genre), typiques (textes présentant de légers écarts par rapport aux conventions génériques de leur catégorie) ou atypiques (textes présentant un grand écart, une marginalité générique), est alors perçu comme une difficulté fondatrice du jugement de généricité. C'est précisément ce principe d'analogie fait de similitudes et de différences perceptibles qu'actionne le lecteur pour produire des instruments de classification et de catégorisation des textes. En somme, le jugement de généricité, en tant qu'il fonctionne comme « une opération cognitive à la fois associative et discriminante » (Schaeffer, 2007) traduit une compétence textuelle de repérage des formes du discours littéraire, de leur interprétation ou de leur évaluation.

Aussi, dans les activités scolaires collectives et sémiotiquement médiatisées de lecture littéraire et de préparation à la production écrite de textes s'inspirant de modèles littéraires, la lecture générique ou architextuelle (Dufays, 2007) apparaît comme un macro-geste professionnel (Sensevy, 1998) spécifique, occupant une place essentielle parmi les stratégies d'enseignement-apprentissage des objets littéraires. En effet, la reconnaissance de stéréotypes organisationnels, langagiers, thématiques, etc. liés à tel ou tel genre est toujours le prétexte à une situation de co-construction de sens. Ce fonctionnement du genre littéraire dans les processus d'enseignement-apprentissage des savoirs et pratiques textuels s'explique par l'exigence fondamentale de ces activités qui impliquent une compétence culturelle permettant au moins de situer la part de conformité, d'innovation ou de subversion d'un auteur. C'est que l'action didactique autour de ces discours, souvent dominée par des opérations de catégorisation, de classification et de conformation, s'inscrit dans le sillage des dénominations et étiquetages héritées de la tradition scolastique dont l'école se sert pour appréhender leur réalité. Certes, les opérations de dénomination, d'étiquetage et de classification génériques portent en germe un problème de pertinence, notamment du point de vue de la scientificité des critères (Schaeffer 1989) qui devraient en fonder la recevabilité. Pour autant, elles restent pour les professeurs et leurs élèves, le seul processus tangible à partir duquel ils peuvent postuler l'existence de classes génériques, accorder leurs actions et construire un espace commun d'interprétation du texte en réception ou d'évaluation des compétences en production. La désignation d'un texte par un nom générique est donc l'aboutissement d'une action commune de reconnaissance et d'inférence d'un certain nombre de traits pertinents érigés en critères. Elle est la marque d'un processus de construction et de développement d'une compétence textuelle qui se déploie à l'intérieure d'une culture partagée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Sur un autre plan, cela signifie que le contact avec l'œuvre littéraire, qu'il soit individuel et socioculturellement organisé comme c'est le cas dans toute situation de classe, procède par l'activation de la part du lecteur-interprète, de ce que Todorov appelle un « ensemble de règles préexistantes qui orientent sa compréhension et lui permet une réception appréciative » (1972 p : 194). Du point de vue de la production, la référenciassion générique fonctionne comme une opération d'écriture permettant de positionner son texte par rapport à une catégorie donnée, c'est-à-dire, par rapport à un ensemble de codes normatifs. Aussi peut-on supposer que « la dimension relativement normative-prescriptive du genre fait de lui une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages, globaux ou sectoriels, de l'écriture » (Canvat, 1999, p : 275). Que le problème soit posé sous l'angle de la réception ou de la production, le genre littéraire fonctionne surtout comme un instrument d'activation d'horizons d'attente et de régulation de sa propre écriture. Voilà pourquoi on estime qu'il peut jouer un rôle facilitateur dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

Les approches génériques, qu'elles soient issues de l'analyse du discours ou des théories littéraires s'accordent à définir le genre comme une forme discursive normée, prescriptive et contraignante, se caractérisant par une certaine stabilité, une structure canonique malgré la souplesse qu'introduisent le style, la grammaire, le lexique propre à l'auteur-scripteur et à la situation de communication. Nous nous sommes focalisé sur le premier aspect en mettant l'accent sur le fait que tout texte (oral ou écrit) s'organise autour de codes culturels permettant de le classer au sein d'une famille de textes en fonction de paramètres spécifiants.

Cependant, on retiendra que certains genres discursifs comme les genres littéraires et les genres scolaires, produits culturels plus complexes, constituent des entités très marquées qui s'imposent à travers des mécanismes de contrôle linguistiques, architecturaux et architextuels dont l'acquisition passe par la médiation sémiotique d'un enseignant, de textes modèles et d'incitation à l'action. De telles médiations s'organisent dans un cadre institutionnel par le biais d'activités scolaires ouvertement orientées vers leur finalisation. Il s'agit le plus souvent d'activités de lecture littéraire et de préparation à la production écrite dont la conduite permet de mesurer la fonction modélisante des conventions génériques sur les enseignements-apprentissages. Ainsi, si nous prenons l'exemple du récit, les normes attachées à chacun de ses sous-genres sont convoquées en lecture-interprétation, pour agir comme des schèmes conceptuels communément partagés par les co-acteurs. Sur la base de cette relation de coopération, les règles seront érigées, malgré le caractère aléatoire du processus, en opérateurs de cadrage en vue de la reconnaissance / identification / discrimination du texte. Elles sont utilisées en outre comme des instruments de facilitation de la compréhension et de conditionnement de l'interprétation (Schaeffer, 1990, 1995 ; Canvat, 1994, 1999 ; Maingueneau, 2007). Par « cadrage », nous nommons l'activité sémiotique d'inférence d'informations catégorisantes, classifiantes et interprétatives à partir d'indices disposés à la périphérie du texte (dans le paratexte et le métatexte) et dans l'espace textuelle. L'étiquetage au terme duquel professeurs et élèves décident de classer un texte dans la famille de la fable, de la nouvelle, du conte merveilleux ou fantastique etc. qui n'est d'ailleurs que l'expression d'une tradition socio-culturelle et scolaire propre aux objets littéraires, est donc destiné à organiser son interprétation, par l'accord obtenu de la sorte sur ses propriétés formelles et thématiques. Concernant les activités de production, il est donné de constater que la structuration du texte est guidée par le genre qui exerce une tension sur l'organisation globale. En raison de cette double fonction, Schneuwly (1994) propose d'étudier le fonctionnement didactique du genre comme un outil psychologique au sens de Vygotsky. Médiative de l'activité scolaire qu'il représente et

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

matérialise, il la formate en imposant ses dimensions dans les composantes des dispositifs pédagogico-didactiques et dans les unités interactionnelles. Par ailleurs, il devient, une fois approprié, un facteur de « processus d'instrumentation » ouvrant la voie à de nouvelles connaissances et de savoirs, de nouveaux possibles d'actions, et un moyen de soutien et d'orientation de ces actions.

«Sur le versant de l'usage et de l'apprentissage, le genre peut être ainsi considéré comme un méga outil qui fourni un support à l'activité dans les situations de communication et un repère pour les apprenants » (Schneuwly et Dolz, 1997, p : 30)

Les apports des théories issues de la linguistique textuelle, des sciences du langage, de la psycholinguistique et de la didactique du français sur la fonction médiative du texte résident, à notre sens, d'abord sur le concept clé de structure conventionnelle. Ainsi, le récit, considéré comme une entité compositionnelle et configuarationnelle est constitué d'une combinaison de séquences narratives, descriptives, dialogales, explicatives etc., régulées par des normes de construction qui permettent leur représentation schématique. Cependant, si le principe de visibilité explique les focalisations séquentielles dans le récit, les exigences de lisibilité imposent le principe de textualisation qui n'est possible que dans le respect des règles de cohésion et de cohérence telles que les instruments linguistiques les rendent possibles. Le second point de convergence des différentes approches se trouve dans la notion de cadrage des activités de lecture et de production écrite à travers les opérations cognitives de typologisation et de jugement de généricité. Ces opérations cognitives soulignent le rôle facilitateur, en termes d'acquisition, reconnu aux formes d'organisation conventionnelle globale et locale des textes. Seulement, comme l'admettent Gaonac'h et Fayol (2003),

« (Le) bénéfice tiré de l'organisation conventionnelle de textes ne résulte pas d'un traitement établi consciemment et volontairement. Il ne se manifeste que quand les individus ont une expérience suffisante des organisations conventionnelles, qui leur permet de repérer des configurations de marques linguistiques. Ce sont ces derniers (ou des consignes explicites) qui permettent que l'organisation soit rapidement identifiée et que les manières particulières de traiter les informations soient mobilisées, faute de quoi, elles ne pourraient intervenir, ou pas suffisamment tôt. Ce repérage déclenche la mise en œuvre des modalités spécifiques de traitement qui sont à l'origine de la facilitation. » (p : 32).

Cet avertissement n'est que la reprise de l'une des conclusions contenues dans le rapport de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) (2000) où les auteurs affirment que

« les organisations conventionnelles de textes ne facilitent la compréhension que dans la mesure où les individus ont fréquemment l'occasion de traiter de telles structures au cours d'activités ayant pour eux une signification » (Fayol et al, 2000 : 170)

On soupçonne que les activités scolaires de lecture littéraire et de production écrite font partie de celles auxquelles les chercheurs font allusion. Cette conclusion conforte notre postulation selon laquelle le développement des compétences de lecture-production de textes fictionnels, tel qu'il peut être déterminé par la co-action entre un enseignant et des élèves autour des savoirs narratifs, est rendu possible, certes par la nature des objets d'enseignement, des textes qui les médiatisent, mais aussi et surtout, par les modes d'organisation et de fonctionnement de l'action didactique.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

C'est pour nous le lieu de revenir sur les problèmes posés par les théories socio-culturelles et historiques qui invitent à analyser les situations d'enseignement-apprentissage en ayant à l'esprit que ce sont des espaces d'organisation d'activités sociales que nous appelons activités scolaires. Médiatisées par des outils psychologiques élaborés à différents niveaux, ces activités sont ouvertement orientées vers la facilitation d'un apprentissage, d'une transformation cognitive. Ce faisant, elles prennent place dans une interaction particulière où s'instancie une relation définie comme une relation didactique (Chevallard, 1992) car impliquant un professionnel et un non professionnel unis par une intention d'enseigner et une volonté d'apprendre un objet de savoir. Pour la décrire, nous parlons d'une relation de coopération fondée sur un système d'attentes réciproques sous-tendu par un contrat (Brousseau, 1998). La règle du jeu voudrait que l'intervention de l'expert visant à favoriser le développement cognitif du partenaire non professionnel (hétéro-régulation) serve à créer les conditions d'une gestion relativement autonome de cette transformation (auto-régulation) (Pékarek-Doehler, 2005). Une idée que R. Goigoux (1998) essaie de représenter dans le schéma ci-après en l'appliquant à l'activité de la lecture littéraire, mais qui reste parfaitement valable pour une certaine conception de la lecture-écriture du récit de fiction.

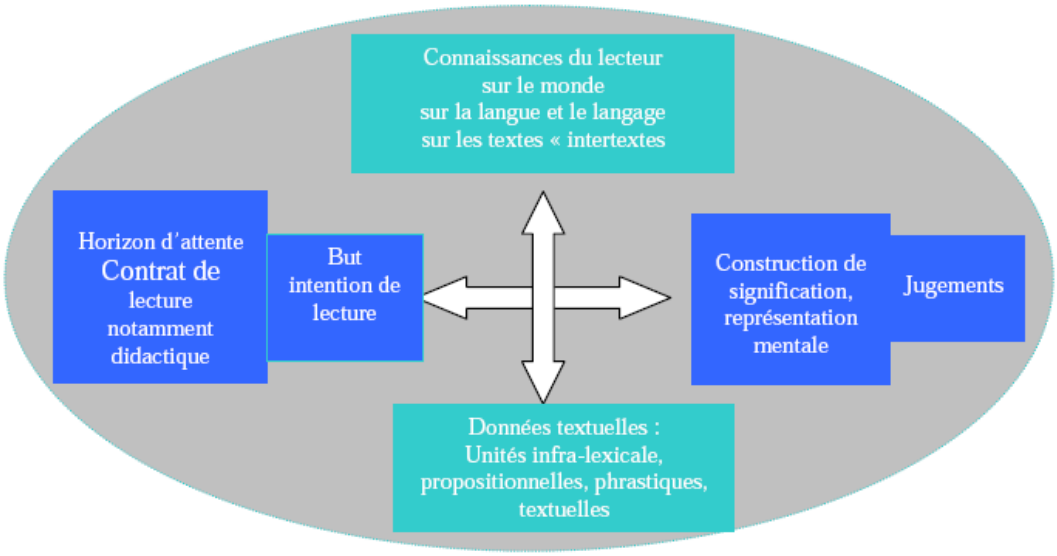


Figure 2 : Modélisation de la médiation sémiotique dans une activité de lecture (Goigoux, 1998)

Certes, son approche du processus de développement de compétences lecturales privilégie l'action d'apprentissage sous l'angle des interactions élèves / savoir (textes). Toutefois, le système repose, en toile de fond, sur la médiation enseignante. Celle-ci est suggérée dans le schéma par les notions de contrat didactique, de but et d'intention laissant entendre une organisation institutionnellement structurée se déployant au sein d'une activité scolaire. Peut-être pourrait-on même envisager des actions, voire des opérations. Que les inter-actions professeur / élève(s) soit placées en arrière plan des inter-actions élève(s) / textes pour mieux situer leur fonction médiative ne change pas grand-chose à la représentation. On peut rapprocher cette schématisation de l'équation posée par Léontièv pour résumer le processus médiatif de l'activité humaine où la modification des états présents est induite par l'association action de l'objet + activités du sujet + conditions + buts + moyens spécifiques à ces activités. Dans ce cas de figure, l'activité est déterminée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

par rapport à l'agir du sujet (la lecture ou l'écriture personnelle d'un élève même si elle s'inscrit dans un contrat didactique), sous l'impulsion d'un objet (un texte-référent qu'il soit littéraire ou non et un texte procédural qui peut être oral ou écrit), dans un contexte donnée (une situation d'enseignement-apprentissage). Elle implique certes un apprêt dès lors qu'elle est institutionnellement organisée, mais elle s'analyse principalement par rapport au fonctionnement d'un individu dans ses rapports aux objets de savoir médiatisés par des outils et des instruments spécifiques. Or, les situations d'enseignement-apprentissage de savoirs et pratiques normées comme le récit sont aussi, voire surtout, marquées par des interactions du sujet lecteur-scripteur avec des textes qui sont provoquées, organisées et accompagnées de l'extérieur. On pourrait alors reprendre l'équation de Léontiev qui serait posé de la sorte : système de connaissances antérieures + conditions + buts + moyens dont les textes référents et procéduraux et le dispositif de l'activité scolaire + co-action professeur / élèves → intégration de connaissances nouvelles et modification des états présents.

« L'acte d'apprendre est alors défini comme une expérience médiatisée d'un sujet qui développe des processus d'appropriation de nouvelles connaissances par une réorganisation de ses représentation antérieures grâce au système de relation aux objets à connaître susceptible d'être engendrées par le dispositif construit par les enseignants ou les formateurs » (Montadon, 2002, p. 33).

Cette conception nous pousse à reprendre l'interpellation de Coste invitant à penser la notion d'étayage « en tant que mouvement de la médiation » (2009, p : 167). Ceci équivaut à soutenir que les processus de développement de compétences lecturales et rédactionnelles doivent être décrites à l'intérieure d'une approche intégrative faisant l'hypothèse qu'ils prennent place dans des activités médiatisées, engageant contractuellement les partenaires élèves / professeur à travers des actions collaboratives et coordonnées. Voilà pourquoi les modèles d'interprétation des effets des processus médiatifs sur le développement de compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction demandent à être complétés par les théories permettant de comprendre les particularités du cadre interactionnel à l'intérieur duquel ils se manifestent et les modalités de l'action didactique qui les spécifie.

2. Médiations sémiotiques et cadres de la co-action autour des savoirs narratifs : de la pragmatique des interactions didactiques aux théories de l'action conjointe

Les effets des médiations sémiotiques s'actualisant dans une interaction didactique où un enseignant met en scène des savoirs, des pratiques pour en faciliter l'acquisition par un ou des élèves doivent s'appréhender par rapport aux spécificités de ce cadre particulier. Ces médiations caractérisent en effet un évènement pédagogique qui les inscrit dans une action collective et donc, qui les place sous le signe d'un processus coopératif. Pour désigner le cadre, on parlera d'interactions pédagogiques, d'interactions de classe ou d'interactions didactiques. A priori, ces concepts renvoient pro ou prou à la même réalité : un processus d'enseignement-apprentissage médiatisé par des outils sémiotiques appropriés. Cependant, ils sont porteurs de nuances liées à la posture descriptive du chercheur. Ainsi, le concept d'interactions pédagogiques veut mettre l'accent sur l'axe élèves-savoir en montrant que la relation se construit sur leur culture éducative scolaire, leurs habitudes héritées du passé, en somme, leur mémoire à court, moyen et long terme et la manière dont leurs inter-actions avec un milieu organisé peut aider à structurer les apprentissages. Derrière le concept d'interactions de classe, on s'intéresse surtout à la relation élève/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

élèves, c'est-à-dire à des situations d'enseignement-apprentissage où l'apprenant est mis en rapport avec des pairs, dans le cadre de groupes de travail restreints. On cherchera alors à décrire les stratégies déployées au sein de ces microgenèses situées (Saada-Robert et Baslev, 2004 ; Saada-Robert, et Baslev, 2006 ; Martinet, Baslev et Saada-Robert, 2007) ou si l'on veut, les conditions dans lesquelles «des microprocessus interactifs de construction des connaissances en situation d'enseignement-apprentissage » Saada-Robert et Baslev, 2006) contribuent au développement cognitif de l'apprenant. Le concept d'interactions didactiques, que nous avons adopté, cherche à décrire le fonctionnement global des trois pôles de la relation en privilégiant l'entrée par les gestes professionnels de l'enseignant.

« Les nuances entre interaction « didactique » et « pédagogique » est que dans le second cas, on postule que les contraintes inhérentes à l'action enseignante caractérisent les possibilités d'interactions de classe, en de ça d'éventuelles spécifications didactiques de second ordre, dues à des disciplines particulières (qui définiraient des sous-genres, de même que le font les ordres d'enseignement » (Bouchard, 2004)

Il faut simplement rappeler que suivant notre posture, la relation didactique repose sur les interactions entre un processus d'enseignement et un processus d'apprentissage. Celui-ci se construit au cours d'un évènement long à l'aide de stratégies pédagogiques et didactiques multiples et variées où se rencontrent et se combinent toutes sortes de schémas d'actions. De notre point de vue, les situations de travail mettant l'élève seul ou en groupe face au savoir font partie des techniques incorporées aux pratiques professionnelles. Par ailleurs, la problématique de l'angle de vue privilégié par le chercheur peut hypertrophier, en rapport avec sa propre rationalité, un des pôles de la relation, elle ne peut gommer les caractéristiques fondamentales de ces interactions.

2.1. Médiations sémiotiques et caractéristiques du cadre interactionnel : références théoriques pour une pragmatique des interactions didactiques

L'on a pu observer que l'analyse conversationnelle a connu, au cours de ces dernières années, un tournant décisif avec la présence marquée « de la problématique praxéologique dans les modélisations du discours » (Fillettaz 2004 : p. 10). En effet, la pragmatique des interactions s'est retrouvée, à un moment donné, dans l'obligation d'adapter ses méthodes à la nature spécifique des situations qu'elle est amenée à observer. Or, si certaines interactions, ainsi que le dit Bouchard, sont « à bâton rompu », se construisant donc dans l'instant, tour après tour, d'autres au contraire sont préconstruites. Soumises à des déterminations a priori, elles présentent une organisation séquentielle marquée par les actions qu'elles expriment. Les interactions didactiques sont de celles-là. La description de situations où le dire est étroitement lié au faire, où un professionnel dit et fait en même temps pour faire dire et faire faire un non professionnel amène à articuler les théories des discours institutionnels et professionnels (Borreix et Fraenkel, 2001 ; Bronckart et al, 2004 ; Fillettaz et Bronckart, 2005) aux théories des conversations ordinaires (Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2001, 2005 ; Vion, 2000, Traverso, 1991). L'enjeu, c'est de rendre compte des dimensions communicationnelles, relationnelles et actionnelles qui s'y imbriquent. Encore faudrait-il définir les caractéristiques par lesquelles ces interactions se singularisent.

2.1.1. Des interactions asymétriques et complémentaires

Les interactions didactiques se caractérisent avant tout par leur nature nécessairement asymétrique et complémentaire. Ce premier aspect induit une relation sociale dont les

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

places et les fonctions sont formellement institutionnalisées (un enseignant qui sait et dont la mission est de faire savoir a devant lui des élèves qui veulent savoir). Elles sont configurées dans des espaces matériellement « construits » (un bureau pour l'enseignant souvent contigu au tableau noir et faisant face à la rangée de tables, places des élèves). Elles sont marquées par les gestes d'un participant dominant (l'enseignant) qui tire sa légitimité de son statut social, institutionnel et des responsabilités qui vont avec. Il a le devoir de programmer les enseignables, choisir les activités, planifier les actions, organiser les modalités de leur réalisation et contrôler leur exécution effective. Certaines des actions et opérations émergeant in situ parfois sur l'initiative des élèves, il a le devoir de les cadrer par rapport au schéma d'actions qu'il ajuste régulièrement aux aléas de la relation. En résumé, il est responsable du dispositif d'enseignement-apprentissage, de l'initiation et du maintien des interactions, du pilotage des activités et de l'animation de la co-action. Cependant, le sens de son action ou la valeur de ses gestes dépend des comportements d'apprentissage qu'ils sont censés enclencher chez le ou les participants-élève(s). C'est dire que l'action didactique se réalisera dans le sens attendu si et seulement si les élèves, partenaires fortement concernés par la conduite des activités, sont effectivement impliqués dans la mise en œuvre des actions. Bouchard nous rappelle à ce sujet que « l'interaction de classe doit être interprétée comme un espace de dynamisation du travail socio-cognitif correspondant et dont on peut par ce biais, décrire le processus (Bouchard, 1993 : p. 181) ». Il s'agit donc d'un cadre interactionnel fondé sur une relation « qui donne des droits et des devoirs différents » (Bouchard, 2009, p : 75) aux co-acteurs.

2.1.2. Des interactions finalisées

La distribution institutionnelle des places et des rôles autour des objets de savoir entre un partenaire chargé d'organiser leur circulation et d'assurer les conditions de leur apprentissage et celui qui cherche à les approprier fait que les interactions didactiques se caractérisent aussi par leur finalité développementale. Pour Halté,

« l'étiquette « interaction à fonction didactique » prétend recouvrir celles des interactions langagières qui sont orientées par la visée d'un apprentissage quelconque. Elles se distinguent jusqu'à un certain point, des autres interactions à fonction écologique par exemple » (2005 : p. 62).

L'un des principaux éléments fédérateurs des différents courants d'analyse du discours est dans la place nodale reconnue au principe d'intentionnalité (Bange, 1987, 1992, 1995 ; Vernant, 1997, Roulet et al 2001 ; Fillettaz, 2002, Charaudeau, 2004) sur lequel repose les actions et les discours qui les accompagnent. Or, si la reconnaissance du caractère éminemment téléologique de l'action ouvre des perspectives intéressantes à l'analyse de l'agir humain en général, elle est principalement retenue comme une dimension fondatrice de l'agir professionnel et encore plus, des actions dans la classe. Nous somme tenté de dire à ce propos que les interactions didactiques alimentées par des activités scolaires de lecture littéraire et de préparation à la production en sont très certainement les exemples le plus significatifs. Certes, on admet à la lecture et à l'écriture une part importante d'individualité, de plaisir personnel et de relation psychologique au texte. Toutefois, les attentes sociales, l'impact de leur maîtrise, mais aussi de leur non maîtrise, sur le cours de la vie quotidienne et sur la vie professionnelle exercent une formidable pression sur leur enseignement-apprentissage. Elles déterminent la manière dont sont envisagées les actions didactiques tendant au développement de ces compétences. Le principe d'intentionnalité représente donc l'une des propriétés majeures des actions humaines et plus encore celles en matière

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

éducation qui relèvent fondamentalement d'« un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1991).

2.1.3. Des interactions oralographiques organisées

La caractérisation des interactions didactiques à l'intérieur des interactions de travail passe, en plus, par leur organisation quantitative et qualitative. Une interaction didactique constitue un évènement communicatif et actionnel long pouvant accueillir une à plusieurs activités (un cours de langue peut comporter des activités de lecture, de traitement de données linguistiques et / ou syntaxiques, de productions orales et/ou écrites). Cette organisation, qui n'est certes par un modèle standard, illustre malgré tout le caractère polypraxique de ce genre de rencontre. Pour cette raison, elle est fortement encadrée tant de l'extérieur que de l'intérieur. Le critère quantitatif porte sur la durée et le nombre de participants dans les interactions en classe qui sont administrativement prédéfinis. Le temps que doit durer une séance de cours, variable en termes de minutes, est généralement consigné dans un emploi de temps fixé en dehors des acteurs de la classe qui doivent s'y conformer. Tout comme il est rare que professeurs et élèves puissent décider de la durée d'une séance, il est peu courant qu'ils puisent décider du nombre de participants, déterminé ailleurs en fonctions de facteurs qui leurs sont étrangers. Les critères quantitatifs constituent donc des contraintes majeures avec des effets spécifiques à chacun sur le déroulement des interactions didactiques.

S'agissant des critères qualitatifs, nous les regroupons en deux catégories. La première concerne les modes d'enchaînement des séances. Il est important de noter qu'une situation d'interaction particulière, une séance donnée, est déterminée par son entour, notamment par les rencontres en amont. Autant il est possible de reconstituer à postériori l'organisation séquentielle d'une interaction didactique en vue « de suivre à la trace » les actions et les opérations mobilisées pour la réalisation d'une activité scolaire ou les dimensions d'un savoir telles qu'elles sont successivement introduites au cours d'une activité (reconstitution chronogenétique et topogenétique), autant on peut voir comment les enseignables d'un objet de savoir sont répartis sur une échelle temporelle plus longue (plusieurs séances). Une suite d'interactions didactiques apparaît comme une chaîne d'interconnexions d'activités et de processus de construction de savoirs dont chaque étape est conçue et conduite de façon à faciliter, voire à permettre la suivante qui elle-même est fortement définie par son amont. Restant dans le domaine des actions qui constituent l'entour d'une séance et qui influencent les stratégies de conduite des activités programmées, les modalités de la co-action et finalement les formes de l'interaction, il faut compter les préparations du cours par l'enseignant, les travaux préparés par les élèves à la maison, le travail de chacun en dehors de la classe. Une interaction didactique n'est donc jamais totalement spontanée, qu'on le dise ou pas, les partenaires sont toujours adossés à un antérieur, une histoire le plus souvent commune pour construire les transformations présentes. C'est la question de la mémoire didactique qui est ainsi posée et au delà, l'importance de la culture éducative scolaire et de son mode d'activation pour rendre effective la relation enseignement-apprentissage.

Dans la seconde catégorie de critères qualitatifs autorisant à spécifier les interactions didactiques par leur caractère fortement encadré, nous rangeons tous les instruments de travail de la classe, les objets intermédiaires parmi lesquels le tableau noir, les textes, les images etc., tout ce qui témoigne de l'importance de l'écrit et de l'inscrit. Il faut dire que cet événement est préparé par écrit, soutenu par l'écrit et l'inscrit, et très souvent sanctionné par écrit. Il n'est pas rare que l'écrit soit convoqué dans le pointage des actions, soit dans le but d'appuyer l'initiative, soit alors pour fixer les éléments à négocier, ou pour institutionnaliser les résultats d'une négociation. C'est dire que les interactions didactiques

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ont la particularité d'être oralographiques (Bouchard, 2004, 2005), axées pour celles qui portent sur des activités de lecture et de production écrite, sur l'écrit qui matérialise les objets de savoir et l'inscrit qui participe de l'agir des acteurs. Outils de structuration de l'action conjointe, d'introduction des savoirs à enseigner et d'institutionnalisation des savoirs enseignés, d'évaluation des connaissances construites, voir de leur transformation, l'écrit et l'inscrit fonctionnent comme des ressources professionnelles d'organisation et de pilotage de ce type d'interaction.

2.1.4. Des interactions oralographiques planifiées

Oralographiques, les interactions didactiques sont surtout planifiées (Dabène el al, 1998 ; Bru et al, 2004 ; Bouchard, 2005, 2009). « De manière générale, le fait de considérer l'action comme la projection d'un but renvoie clairement à une conception planifiante de l'agir « (Filliettaz, 2002 : p. 33). Il se trouve que cette dimension, reconnue à toute action, est essentielle à l'action didactique. Comme on le sait, la fiche de préparation de la séance de cours par l'enseignant est le dernier maillon, à l'échelle individuelle et professionnelle, d'une série de projections et de planifications enchaînées les unes aux autres et enchâssées les unes dans les autres. Elle va de la définition des finalités par le politique jusqu'à l'élaboration de dispositifs pédagogico-didactiques pour la conduite des activités, en passant par la séquentialisation des enseignables par la noosphère sous forme de programmes. Nous pouvons considérer que c'est le principe de planification qui confère aux interactions didactiques leur nature partiellement pré-organisée et éventuellement routinière (Bouchard et Rolet, 2003 ; Bouchard, 2004 ; 2005 ; Bouchard et Traverso, 2006). Mais c'est aussi là où gît leur paradoxe. Une interaction didactique ne peut fonctionner comme une conversation ordinaire. Elle s'organise autour d'un objet de savoir et est finalisée par un apprentissage d'où des exigences de rationalité et de construction plus ou moins logiques. Dans certains contextes didactiques, la planification est définie « a priori » par l'objet de l'activité, ou par les outils qui servent de support aux actions des partenaires, les méthodes héritées de la culture professionnelle, si ce n'est par l'union de tous ces facteurs. Cette remarque est surtout valable pour les activités scolaires se rapportant à la lecture-interprétation de textes ou d'images à l'exemple de la lecture littéraire, ou à des activités de préparation à la production écrite à partir de l'exploitation de textes modèles. Les observations de pratiques de classe ont permis de constater que l'organisation des interactions épouse régulièrement les contours des structures formelles, thématiques et actionnelles de ces différents outils. Dans le même temps, cette préorganisation s'oppose dialectiquement à la nécessité de laisser une liberté relative aux apprenants pour qu'ils participent effectivement à la co-action qui vise leur propre développement cognitif.

2.1.5. Des interactions polypraxiques, polylogales et polygérées

En relevant ce paradoxe, nous pointons les principes de coopération et de négociation qui viennent atténuer les tentations d'un schématisme primaire et inviter les méthodes descriptives des interactions didactiques à intégrer leurs dimensions sociales et intersubjectives. En effet, il faut bien concevoir les situations de classes comme un environnement humain, dynamique et ouvert (Rogalski, 2003), un espace de gestion des processus d'intercompréhension où la relation se construit sur des bases rationnelles associées à des valeurs relationnelles et coopératives (Vernant, 1997).

« On enseigne toujours à quelqu'un, et, par là-même, le discours d'enseignement se construit en fonction de l'indenté de l'autre. Il se construit aussi en coopération avec lui […]» (Cicurel, 1994 : p. 13).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

L'idée d'une construction de l'activité scolaire à dominante schématique viendrait donc de l'ascendance de l'agir du professeur, point focal auquel on lie la rationalisation des actions. Toutefois, c'est de la posture et de l'agir des apprenants que dépendent leur achèvement et la finalisation des activités. La perception des processus médiatifs qui se dégage de ce point de vue prend toujours en considération leur nature pluridimensionnelle mais envisage la question à travers un mécanisme d'actions coordonnées, ce qui soulève naturellement des principes de co-ajustement, de gestion souple des places et fonctions, de co-construction d'espaces de partage des significations. Polygérées en dépit de leur caractère asymétrique, les interactions didactiques reposent sur l'accord tacite entre les partenaires pour permettre le passage d'une action à une autre sur la base d'un mouvement ternaire et routinier : Initiation - Négociation - Evaluation / Institutionnalisation. Au regard de ce qui précède, on peut s'attendre à ce que l'initiative de l'action, très souvent laissée à l'enseignant, puisse venir des élèves à tout instant du déroulement de l'activité suivant la dialectique planification / émergence qui constitue une autre règles de fonctionnement des interactions en classe. Cet aspect permet de prendre la mesure de l'orientation collective, partagée et située des actions qui s'y déroulent, mais aussi du rôle de la communication. Comme le souligne Bouchard (2004), ce sont des interactions au cours desquelles les partenaires agissent pour échanger, échangent pour agir. Et donc si nous avons pu dire qu'elles étaient polygérées, c'est parce qu'elles sont polylogales pour traduire la participation du pôle apprenant à la construction des savoir, en tant que partie contractante de la relation didactique. Le concept de participation sera alors entendu dans le sens qu'il

«comprend les interactions, les coordinations, transactions, négociations entre personnes afin notamment de construire conjointement une compréhension partagée des normes, des valeurs, des significations attribuées aux situations et aux activités » (Lopez et Allal, L., 2004 : p. 65).

Evidemment, ceci est possible parce que les entités qui composent la situation de classe jouent conjointement un rôle spécifique et déterminant dans « la manière dont l'agir est organisé et dans la manière dont sont évaluées les conduites des individus » (Filliettaz, 2006, p : 76), que le style pédagogique de l'enseignant se prête à ce jeu, enfin, que les élèves sont préparés à jouer leur partition.

Pour faire la synthèse sur les caractéristiques des interactions didactiques, nous renvoyons à leurs dimensions pédagogiques et didactiques. La dimension pédagogique réfère à un espace de dynamisation du travail socio-cognitif qui s'y déroule. Elle fait appel aux entours de l'interaction et aux processus de la co-action qui rendent possibles ce travail. Quant à la dimension didactique, elle montre que ce travail, facilité par les médiations d'un enseignant et des outils sémiotiques appropriés, porte sur des objets de savoirs apprêtés à cet effet. Par ailleurs, notre perception du fonctionnement de l'interaction didactique souligne la participation de l'apprenant comme partenaire pouvant permettre, modifier ou empêcher les actions. L'importance du concept de participation et les implications qu'il autorise justifie que nous parlions des interactions didactiques comme d'un espace d'action conjointe dont il faudrait définir le cadre théorique préalablement à la description empirique de ses modalités.

2.2. La « grammaire de l'action conjointe » : références théoriques pour la modélisation de l'agir collaboratif en classe

Il existe différents cadres de conceptualisation de la co-action entre le professeur et les élèves parmi lesquels, ceux proposés par des recherches dans certaines didactiques disciplinaires (français, mathématiques) s'inspirant de la psychologie ergonomique

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(Goigoux, 1997 ; Rogalski, 2003) et ceux issues de la didactique comparée (Sensevy et al, 2000 ; Mercier et al, 2002 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008).

A l'origine, la perspective comparatiste, qui revendique son ancrage épistémologique dans la théorie anthropologique du didactique de Chevallard et la théorie des situations didactiques en mathématiques (TSDM) de Brousseau (1998), visait à produire un modèle de description de l'action du professeur dans ses dimensions génériques et spécifiques. C'est par la suite qu'elle a évolué vers une théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) bâtie sur le principe de l'insécabilité des pôles de la relation. Cette disposition conduit à penser l'action du professeur en relation avec celle des élèves et avec la spécificité des savoirs en jeu. De ce fait, elle explique largement l'enracinement dans la TAD que nous avons présentée ailleurs comme un instrument d'analyse des conditions d'élection des savoirs et des pratiques de référence en savoirs à enseigner et des processus de transformation auxquels ils sont soumis au contact des acteurs du système didactique (modalité d'inscription dans le curriculum et de présentification dans la relation didactique). Elle justifie aussi la place nodale de la TSDM qui, en cherchant à répondre à la question de savoir comment trouver des fondements théoriques à l'ingénierie didactique, autrement dit, à ce que fait l'enseignant pour transposer une démarche scientifique, apparaît comme une démarche explicative des conditions d'émergence des significations co-construites par les acteurs du même système à propos de ces mêmes objets. Nous nous rapprochons de ce schéma d'analyse dès lors que dans notre approche, les compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction réfèrent à un ensemble structuré de savoirs et de pratiques dont la transposition et l'acquisition s'opèrent dans un système dynamique marqué à la base par une triangulation des actions et au sommet par la transformation des apprentissages par les élèves. Nous nous en approchons d'avantage à travers l'hypothèse que nous posons que la fonctionnalité de la médiation enseignante et textuelle pour le développement de ces savoirs et pratiques passe par un processus de co-construction des significations (Saada-Robert, 2000 ; Saada-Robert et Baslev, 2004, 2006 ; Mondada et Doehler, 2000 ; Sène, 2006) qui régulent les échanges entre les partenaires. Ceci dit, il reste à modéliser le processus de l'action conjointe en didactique ce qui se fera à travers la présentation de ses fondements didactiques et de ses catégories essentielles.

2.2.1. Processus d'enseignement-apprentissage et transactions autour du savoir : les valeurs de négociation et de coopération de l'action didactique

La TACD envisage le processus d'enseignement-apprentissage comme une « transaction didactique » impliquant un enseignant et des élèves, dont les objets transactionnels sont constitués des objets de savoir (Sensevy, 2005, 2007) et dont le processus est une action didactique conjointe, « c'est à dire nécessairement coopérative » (Sensevy, 2007, p : 15). Cette présentation introduit le premier fondement de l'action conjointe entre le professeur et les élèves autour des objets de savoir que nous définissons comme « une action sociale réciproque » (Bange, 1995, p .71». L'action didactique est fondamentalement une action sociale partagée sachant qu'on peut lui rattacher un motif et une valeur au nom de laquelle elle est accomplie et qui « doit être reconnue par l'autre, doit pouvoir être partagée » (Charaudeau, 2004 : p. 263). C'est dire que l'action didactique, comme toute action sociale implique au moins un acteur qui s'identifie par une initiative, un but, qu'il se donne ou qui s'impose à lui, et un co-acteur dont la coopération rend possible la réalisation de ce but. Cet impératif en fait le lieu de relations et de négociations complexes où les co-acteurs et les objets de l'action se positionnent fortement. D'ailleurs, la métaphore de la transaction est interprétée dans un sens unique qui veut non seulement que l'action

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

didactique se réalise collaborativement avec un partenaire, mais qu'en plus, la stratégie d'organisation du processus tende à satisfaire les attentes du partenaire.

« La théorie de l'action conjointe en didactique tente, […] de décrire une grammaire fondamentale des actions didactiques. Pour cela, elle propose de considérer la relation didactique comme un jeu. Dans l'ensemble des pratiques humaines, ce jeu est bien spécifique, puisqu'il met en présence un joueur particulier, le Professeur, qui gagne si et seulement si l'Elève gagne, c'est-à-dire apprend (Sensevy, 2008, p : 107).

Il faut donc accepter l'idée que les règles de fonctionnement de l'action conjointe en didactique sont marquées par ce que nous avons appelé une relation à trois où domine les gestes médiatifs du professionnel qui a la responsabilité de créer ses conditions de possibilité et d'efficience. Pour autant, l'efficacité de ces gestes ne se conçoit que complémentairement à ceux du bénéficiaire.

Ainsi pour qu'elle ait quelque chance de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante, aussi partie guidée, et la partie enseignante, ou partie guidante, un projet commun (Cuq et Gruca, 2002) construit à propos d'un savoir, d'une pratique et articulé autour d'une intention d'enseigner et d'une volonté d'apprendre. Sans doute la communauté du projet n'est pas réductible à des intentions communes, ni à des intérêts communs, les motivations de l'enseignant n'étant pas identiques à celles des élèves et dans l'ensemble de la classe, les motivations des élèves étant relativement différenciées. Elle n'implique pas non plus une convergence des gestes, car dans le fonctionnement pratique du contrat, des attentes peuvent être déçues, des imprévus survenir, occasionnant des gestes divergents. Cependant, la communauté de projet, qui voudrait qu'il y ait un enseignant et des élèves pour inter-agir autour d'un objet de savoir exige une répartition des responsabilités relativement à sa finalité développementale. Revenant donc sur une de nos conclusions, nous pouvons affirmer que l'efficacité de la médiation de la partie guidante dépend principalement de deux facteurs. Le premier émane de la partie guidée et concerne la volonté, les connaissances préalables et les gestes par lesquels elle manifeste son engagement dans une co-action visant à lui faciliter l'appropriation des objets sus indiqués. Le second facteur dépend de la partie guidante et a trait aux conditions qu'elle met en place et aux actes qu'elle pose pour favoriser cette appropriation. Selon un mouvement continu de co-influence, la seconde catégorie de facteurs régule la première, qui, en retour l'informe et l'ajuste. Aussi soutenons-nous que l'idée de communauté de projet comme second fondement de la co-action dans la classe associe à la perspective didactique de l'action conjointe une dimension intersubjective portée, par de là les postures institutionnalisées des acteurs, par un contrat spécifique appelé contrat didactique (Brouseau, 1998). Il désigne l'intelligence des attentes que l'enseignant et les élèves ont respectivement de l'action de l'un et des autres, en ne perdant pas de vue que l'action des élèves dépend de celle du professeur à la quelle elle donne du sens.

« Une relation didactique suppose toujours une coopération fondée sur un système d'attentes réciproques qui constituent, avec le processus de leur production et de leur régulation, le point initial d'un contrat didactique : les élèves savent que le professeur attend qu'ils répondent à des questions dont ils ne savent pas la réponse, parce qu'en leur donnant la réponse (en les corrigeant) il pourra alors leur désigner le savoir qu'ils ignorent et qu'ils doivent étudier » (Mercier, 2001).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

On devrait ajouter que de son côté, le professeur sait que les élèves attendent de lui la mise en place d'un dispositif qui les rapproche de ce savoir et qui leur donne les moyens de construire leurs réponses.

2.2.2. Les dispositifs pédagogico-didactiques d'aménagement de l'action conjointe

Nous désignons l'outil d'aménagement du cadre de la rencontre entre le professeur et les élèves avec les objets de savoir et de leur collaboration par la notion de dispositif pédagogico-didactique (Montadon, 2002) que nous préférons à celle d'ingénierie didactique (Brousseau, 1998). Il s'agit de convoquer un outil descriptif de la co-action qui tienne compte de l'entour de l'activité scolaire, notamment de la préparation et de la planification (Altet, 1993), mais aussi de sa mise en pratique et des difficultés qui surgissent. Le concept de dispositif nous permet d'étudier la co-action dans sa structuration temporelle (chronogenèse) et didactique (topogenèse) prévue par l'enseignant et par rapport aux phénomènes interactionnels émergents qui viennent la modifier pendant son déroulement. C'est que le dispositif comme troisième fondement de l'action conjointe présente des caractéristiques pour préjuger de l'efficacité de la médiation enseignante en tant qu'il doit faciliter la participation des élèves.

En effet si nul ne doute qu'un cours doive être préparé par l'adulte qui en est responsable, dans le même temps, il existe un large consensus (au delà des didactiques particulières) sur le fait que tout cours doive aussi laisser des possibilités d'initiative à l'apprenant afin que ce dernier puisse prendre - momentanément au moins - la responsabilité de son apprentissage. Cette souplesse de l'organisation didactique est encore plus nécessaire peut-être dans le cas des langues, objets d'enseignement-apprentissage multiformes, dont différentes facettes se proposent toujours simultanément aux partenaires des activités didactiques, pour des informations ou des questionnements potentiels qui ne sont que partiellement prévisibles. De plus, personne ne nie que différents incidents et autres impondérables ne soient susceptibles de venir modifier de manière plus ou moins accentuée le « bon » déroulement d'un cours, indépendamment de la volonté de l'enseignant comme des élèves en particulier quand celui-ci met en jeu des objets ou des artefacts (Bouchard, 2009, p : 75).

En approfondissant l'idée, nous disons que les variables constitutives de la situation d'enseignement-apprentissage (les places et les logiques des acteurs, les objets d'études dans leurs natures et dans leurs spécificités, les enjeux des actions etc.), sont autant d'éléments porteurs de conflits de sens. La conséquence est faite de sorte que l'action didactique se constitue en un mouvement permanent et dynamique d'organisation et de réorganisation, de planification et de réajustement. Ainsi enseigner, c'est certes mobiliser un ensemble d'outils plus ou moins pré-construits, plus moins partagés en vue de modifier les modes de penser et d'agir des élèves, mais aussi et principalement pour cette raison, c'est savoir adapter ces outils aux circonstances, en construire d'autres en situation pour mieux répondre à ces circonstances.

« En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, et des normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Vinatier, I. et Altet, M., 2008, p : 12)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Au regard de ces questions, il faut s'attendre à ce que l'élaboration commune de significations entraine la transformation des intentions du professeur et des objets à enseigner. En effet, on ne peut ignorer qu'

« entre les significations que le professeur cherche à faire entendre et ce qui est effectivement enseigné, il y a l'épaisseur de la réalisation de l'enseignement. Malgré l'expérience du professeur, sa capacité à anticiper et, ce faisant, à canaliser l'incertitude de l'action d'enseigner, une part d'imprévu peut surgir et modifier le contenu du projet initial » (Chatel, 2001 : p.194).

Derrière le contrat didactique, il y a donc la nature et la qualité du dispositif qu'on peut considérer en phase avec une pédagogie de l'apprentissage (Altet, 1997) lorsqu'il est dynamique, stimulant et modifiant par-dessus tout. Centré sur les rapports de l'apprenant au savoir dont il favorise le conflit cognitif et l'expérience de déstabilisation ou d'altération, alors considérés par Vygotsky et Bruner comme des outils puissants de réorganisation et d'évolution des processus cognitifs, le dispositif situe l'importance de la médiation dans la construction commune d'espaces de partage des significations et, en dernière analyse, dans la structuration des connaissances. En ce sens, nous nous accordons avec Montadon pour qui aucun dispositif n'est neutre car, selon son organisation, il peut donner lieu à une co-construction des apprentissages « ou au contraire isoler, entrainer une juxtaposition d'informations, une accumulation de connaissances sans liens les unes avec les autres. » (2002, p. 32). De là, nous prétendons qu'une action est dite conjointe lorsqu'elle réfère à un ensemble d'opérations individuelles et / ou collectives, prévisibles ou émergentes, à la fois hétéro et auto-initiées, tendues vers la modification de l'état présent des rapports de son bénéficiaire au savoir. De par sa dimension médiative, le dispositif organise la collaboration des acteurs du système didactique complémentairement engagés dans la co-construction des savoirs.

« En quoi consiste cette co-construction ? D'une part, l'enseignant vise l'appropriation par les élèves d'un contenu de savoir défini au préalable, mais qu'il s'agit encore de faire fonctionner, par un guidage adéquat de l'activité, dans l'ultime étape de la transposition didactique ; d'autre part, les apprenants tentent de s'approprier ce savoir à travers la médiation signifiante de l'adulte et par une réorganisation intériorisée en connaissances stables ; quant à lui, le savoir progresse par une instanciation de sa forme présentée dans les plan d'étude, instanciation possible par le constitution d'une zone de co-construction partenariale » (Saada-Robert et Baslev, 2006, p : 503)

L'organisation de cette zone de rencontre renvoie à un ensemble de techniques que Brousseau appelle une ingénierie didactique et qui correspond à ce que fait l'enseignant pour permettre à l'apprentissage de se réaliser. Elle suppose un macro-geste d'aménagement du milieu (Brousseau, G., 1998), une mésogenèse assurée et maintenue par un objet de référence et structuré autour de gestes de dévolution, d'étayage et d'institutionnalisation. Ayant longuement parlé de l'étayage, nous nous contenterons de définir les concepts de milieu et les notions de dévolution et d'institutionnalisation qu'on lui associe.

2.2.3. Action didactique et aménagement d'espaces de co-construction et de partage des significations

Autre fondement de l'action conjointe en didactique, le milieu se définit comme un cadre interactionnel (Vion, 2000), un espace de co-action déterminé par des objets, un enjeu de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

savoir, un contexte, des artéfacts, des acteurs et des formes opérationnelles particulières. Au sens de Brousseau, il s'agit d'une situation marquée par une double exigence. D'un côté, il y a ce que fait l'enseignant pour gérer la tension entre les principes de réticence didactique et de maintien à tout prix de la relation qui lui demande de satisfaire aux exigences de son contrat d'enseignement. D'un autre côté, il y a ce fait l'élève, une fois qu'il accepte de s'engager dans le jeu, pour prendre la responsabilité de son apprentissage en s'impliquant dans le processus de construction du savoir alors même qu'il ne dispose pas de la connaissance nécessaire à cette effet, « celle-ci étant précisément l'enjeu de la situation didactique fixée par l'enseignant » (Sarrazy, 1995, p : 91). On voit transparaître la problématique de la relation angoissante aux objets et par conséquent, de la mise en sécurité des élèves. Entre ces deux situations, s'érige toute l'épaisseur de l'étayage. Cependant, dans la réalité de l'action conjointe, le milieu ne saurait agir tout seul pour permettre aux élèves d'apprendre. Le jeu du joueur-élève est étayé par le jeu du joueur-professeur de manière qu'il puisse tirer réellement profit des rétroactions de ce milieu (Sensevy, 2002). Cette contrainte pouvant aller de faible à drastique, nous caractérisons le milieu, ou mieux, la mésogenèse, selon une graduation proportionnellement égale au taux d'adidacticité des situations. On constate à ce propos qu'elle peut être à un état maximal, c'est à dire au sens défini par Brousseau où l'action des élèves est juste engagée par une consigne générale qui leur laisse une liberté de mouvement assez importante. Ces situations étant plutôt rares, l'adidacticité dans le cadre de l'action conjointe se marque plus fréquemment par la canalisation et le contrôle de cette liberté d'action. Ce faisant, les situations sont encadrées par les incitations du professeur. Enfin, nous avons des exemples de « dévolution » où l'adidacticité est proche de zéro.

Dans ces cas, les situations sont marquées par des opérations de guidage et d'étayage accrues conduisant le professeur à occuper entièrement l'espace topogénétique. Aussi, dans une approche assez large de la question, nous employons le concept de mésogenèse pour dire « tout ce qui entre dans l'environnement d'apprentissage de l'élève, tout ce avec quoi l'élève se trouve en relation au moment de l'apprentissage » (Sensevy, 2002, p : 29). Cela peut être constitué pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire ou de la production de textes se rapprochant de modèles littéraires, des textes modèles associés ou pas à des textes procéduraux, des actions et opérations initiées autour du texte (cadrage générique, typologique). Dans le déroulement des actions, les outils sémiotiques relèvent des procédés de convocation et d'activation de la mémoire didactique. Outil au service du fonctionnement des systèmes didactiques (Chevallard, 1992), la fonction première de la mémoire des objets en études (les savoirs ou les pratiques) est pour assurer la participation des élèves (Araya-Chacon, 2008). Rapportée à la théorie de la mésogenèse, elle se présente comme un outil essentiel de l'action didactique dont la co-construction de références communes représente une des conditions de possibilité. La mésogénèse se caractérise, en fin de compte, comme un espace d' « élaboration d'un système commun de signification entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (Sensevy, p : 2002, 30). Elle se modélise à travers deux gestes essentiels (Sensevy et al, 2000 ; Sensevy, 2005) : la dévolution et l'institutionnalisation.

L'organisation de conditions d'apprentissage suppose donc que soit prévue, au sein du dispositif pédagogico-didactique, une ingénierie se matérialisant par des opérations d'apprêt des savoirs, de leur présentification, de la dévolution de situations d'apprentissage aux élèves et de leur étayage. La fin du processus se traduit par l'institutionnalisation des connaissances ainsi co-construites. Brousseau désigne par cette expression la technique par laquelle l'enseignant place les élèves en autonomie par rapport à la responsabilité de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

leur apprentissage dans le milieu factice qu'il leur a construit. Selon l'auteur, les contrats implicites qui sous-tendent la dévolution supposent de la part des élèves, une série de « jeux » corrélés : action, formulation, validation. Pour sa part, l'enseignant devrait mettre en scène un savoir assez proche de l'état présent des élèves pour pouvoir soutenir leur action, mais aussi assez éloigné pour justifier d'un travail cognitif conséquent. L'opération d'institutionnalisation, indissociable de la dévolution, fait partie, à côté de l'apprêt et de la présentification, des situations didactiques. Elle correspond au moment où l'enseignant, garant de la vigilance scientifique, recouvre la plénitude de son statut et de sa fonction institutionnelle pour raccorder les résultats du travail des élèves au discours scientifique. Pour Brousseau,

« la prise en compte officielle par l'élève de l'objet de connaissance et par l'enseignant, de l'apprentissage de l'élève devient un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation » (1998, p : 311).

L'importance de cette opération tient donc aux fonctions qu'elle remplit potentiellement au cours d'une action didactique (Schubauer-Léoni et al, 2007). C'est toujours le moment pour l'enseignant de

- valider culturellement les nouvelles acquisitions,
- préparer les usages futurs des notions enseignées par une décontextualisation / recontextualisation,
- faire avancer le temps didactique,
- gérer l'incertitude (élève / enseignant),
- constituer une culture commune au sein de la classe et donc en mémoire du système.

Aussi pour les auteurs, la consistance de l'institutionnalisation se mesure au travail de validation qui la supporte. Elle peut s'opérer avec plus ou moins d'intensité selon le niveau de proximité au savoir visé ou de satisfaction consensuelle. Quoi qu'il en soit, l'institutionnalisation se présente comme une opération phare de l'action enseignante. En relation avec les objets de savoir, elle symbolise la situation didactique par excellence permettant au professeur de ponctuer le défilement des objets d'enseignement et de gérer la chronogénèse dans la transposition interne. Elle se matérialise en particulier par des éléments gestuels, actionnels et langagiers dont la reformulation reste l'expression la plus forte (Garcia-Debanc, 2006). En relation avec le pôle apprenant, elle signale, de manière officielle, l'obsolescence d'une négociation autour d'un objet de savoir, la transformation de la connaissance en un objet culturellement et socialement partagé et référencé, l'ouverture d'un « nouvel espace temps » pour des savoirs nouveaux. Pendantes complémentaires du même processus, la dévolution et l'institutionnalisation sont présentes tout au long de l'interaction. Elles représentent deux formes d'intervention typiques de l'enseignant (Forget, 2008) pour obtenir la participation des élèves en les impliquant directement dans la construction des savoir et pour réussir la transformation des connaissances élaborées en savoirs réutilisables. Voilà pourquoi la didactique comparatiste les considère comme des gestes professionnels génériques parce qu'indépendants de la discipline. Elle prouve, en association avec la dévolution, la présentification et l'apprêt, le rôle d'animateur de l'enseignant dont l'action peut être résumée en trois mots : « initier, établir et réguler la relation didactique » (Sensevy, 2002, p : 26).

En tant que cadre de co-construction de la référence, la compréhension de la mésogenèse s'avère une entrée prioritaire pour l'étude du fonctionnement du contrat

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

didactique, notamment au niveau de la gestion de la chronogénèse et de l'organisation de la topogenèse (Sène, 2009). A s'en tenir à sa première acception, la chronogénèse traduit la dynamique d'organisation (introduction, construction, institutionnalisation), sur une échelle temporelle, des objets sur lesquels le professeur s'appuie pour faire évoluer le projet commun. Or, comme on peut le comprendre, les objets en questions ne sont autres que ceux co-construits en collaboration avec les élèves au tout au long des actions qui jalonnent l'activité. Ce qui revient à dire que l'évolution du projet se calcule en fonction de la désuétude du premier moment constatée et acceptée par les co-actants. Co-construisant le savoir, professeur et élèves co-construisent à chaque instant le temps de l'inter-action didactique, le temps didactique. Aussi, dans une seconde acception, la chronogenèse décrit le mode de passage d'un milieu à un autre, le mode d'inscription du nouveau sur de l'ancien, la transition d'une zone de développement à la zone supérieure (Reuter, 1996). En somme, elle marque la « progression » de la relation par les ruptures / reprises du contrat à travers les nécessaires modifications du contenu et donc de la réussite de la transaction didactique. Pour ce qui est de la topogenèse qu'il faut associer à la mésogenèse, elle indique le positionnement des acteurs de la transaction par rapport au savoir et leur rôle respectif dans le jeu qui fonde l'action didactique. C'est donc une entrée privilégiée pour décrire l'évolution du partage des responsabilités et des tâches entre agents qui se modifie selon la nature du système d'objets qui vient occuper le devant de la scène dans la mésogenèse (Sensevy, G, 2002). Se pose le système des statuts doublés des places et fonctions interactionnelles.

Retenons que les fondements didactiques de l'action didactique conjointe reposent sur le principe d'un système relationnel où

« les élèves sont considérés comme des membres individuels qui participent et contribuent, conjointement avec l'enseignant, au développement des significations recelées par la microculture de leur classe » (Lopez et Allal, 2004 : p. 67).

Cette perspective ne nie pas le rôle de guidage dévolu au pôle médiatif ; toutefois, elle corrige la vision d'une relation triadique bâtie sur un schéma figé dans la transmissivité. L'élève récepteur passif et didactiquement transparent ne peut exister que dans la virtualité, car, même confiné à écouter et à prendre note de ce que veut bien lui servir l'enseignant, il n'en influence pas moins le cours de l'action. Et donc agir dans une relation d'enseignement-apprentissage, c'est s'inscrire de manière déterminée dans un contrat didactique où la première règle de fonctionnement exige des parties, la reconnaissance mutuelle des places, des rôles respectifs. C'est ce rapport qui légitime les actions des uns et des autres en les orientant vers la construction d'un espace commun de signification. Pour reprendre l'idée de Sensevy (2001), l'action du professeur ne peut s'expliquer indépendamment des attributions de sens qu'effectuent les élèves au sujet des objets qu'il leur présente et de la manière dont cette rencontre est mise en scène. Ce qui revient à dire que la négociation prend à partir de là une forme nouvelle, plus symbolique. C'est celle que décrivent Saada-Robert et Baslev.

« En effet, sous l'angle du système didactique culturellement ancré, l'apprentissage est dépendant de la rencontre possible entre la médiation sémiotique opérée par l'enseignant et la zone d'accommodation permise par les connaissances antérieures que l'élève active en situation. C'est précisément cette rencontre entre deux instances de signification, celle de l'enseignant et celle de l'apprenant, qui est la condition de l'acquisition de connaissance dans son moment intersubjectif » (2004 : p. 136).

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Il s'établit de la sorte une corrélation entre la théorie piagétienne de l'accommodation qui défend l'idée d'une dynamique individuelle de construction d'une connaissance nouvelle sur la base d'une réflexivité corrective et adaptative des connaissances antérieures et la thèse vygotskiennne de la zone proche de développement. Cette seconde théorie soulève elle aussi la problématique de la dynamique individuelle de l'évolution développementale mais en postulant qu'elle s'opère par l'interaction avec des co-acteurs (pairs et expert). Entre les deux systèmes s'érige en pont, le principe du conflit cognitif à réguler par l'élève et l'enseignant. La négociation peut, toujours dans ces conditions, paraître encore plus complexe dans le cas des objets à forte charge sociale et affective et / ou à accointance scientifique très marquée. Les objets littéraires sont affectés de ce double coefficient. L'activité de lecture littéraire est proprement scolaire ; mais elle relève du fonds culturel et est enseignée comme telle. Si non, ce sont ces finalités (développer le plaisir de lire, favoriser le développement culturel, façonner un type de citoyen et d'homme) qui s'en trouveraient dévoyées. Mais que signifient ces valeurs auprès du public culturellement, socialement hétérogène auquel cet enseignement est destiné ? Comment et avec quoi chacun aborde le texte et se positionne par rapport aux problèmes qu'il soulève ? Ce sont là les questions auxquelles le professeur de français doit répondre avec ses élèves et dans l'interaction.

Synthèse sur le cadre théorique

L'objet de ce chapitre a été de chercher à définir un cadre pour la description des processus médiatifs et des outils en usage dans des activités scolaires orientées vers le développement de compétences narratives. Il fallait aussi mettre en place un cadre pour la pragmatique des interactions didactiques qui servent d'espace d'opérationnalisation de ces processus et pour la modélisation de l'action conjointe qui les matérialisent. Pour désimbriquer et sérier les multiples questions que soulève notre projet nous avons convoqué un ensemble de théories en commençant par les approches socio-historico-culturelles en vue de poser les dimensions sociales et symboliques de la médiation sémiotique. Les théories de la linguistique textuelle, de l'analyse du discours, de la psycholinguistique et des approches textuelles et génériques en didactique du français nous on permit de spécifier les caractères des outils textuels médiatifs des activités scolaires dont nous avons pu voir que leurs effets sur les enseignement-apprentissages était supposé à partir de leur construction conventionnelle. Enfin, nous nous sommes appuyé sur les théories interactionnistes et de l'action conjointe pour installer les bases d'une pragmatiques de interactions didactiques et de l'analyse du fonctionnement de la co-action en didactique. De l'ensemble de ces références nous tirons un certains nombre de principes qui devraient guider notre analyse empirique des processus médiatifs en contexte didactique et de leur effet sur le développement de compétences narratives chez des élèves de collèges.

A ce titre, nous réaffirmons que toute action humaine qui vise un développement cognitif est amenée à apprêter les savoirs en jeu, à les mettre en forme pour les rendre " enseignables " et susceptibles d'être appris. C'est d'ailleurs à partir de cette règle générale, que Chevallard (1994) conçoit la théorie de la transposition didactique.

« En un certain sens, la transposition didactique nous renvoie à la nécessaire réorganisation des savoirs exigés par l'acte d'enseigner. La question de la réorganisation des savoirs peut être envisagée de deux ponts de vue, du point de vue du savoir lui-même, du point de vue de celui qui apprend. Le premier point de vue, […] place le savoir au centre de l'acte d'enseignement ; le second point de vue, aujourd'hui à la mode, place celui qui apprend au centre du

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

système éducatif. Le point de vue didacticien, quant à lui, se veut plus global lorsqu'il place le savoir au sein de ce qui constitue l'un des piliers de la pensée didacticienne, le triangle « savoir, élève, professeur » (Chevallard, 1996 : 14).

Nous avons dit notre ancrage à ce point de vue. Nous intéressant à ce qui ce passe dans la classe dont nous cherchons à comprendre jusqu'à quel point il peut déterminer ce que nous trouvons dans les productions écrites des élèves, nous centrons notre réflexion sur la transposition interne des savoirs qui touche au travail de l'enseignant. Sa caractéristique est d'être soumis à une contrainte chronogenètique en ce sens que l'acte d'enseignement s'inscrit dans une temporalité de sorte que le traitement fait des connaissances actuelles est lié à la fois, à un passé et à une projection. Ce travail est soumis aussi à une contrainte topogenétique en raison de la nécessaire participation à l'action des partenaires-élèves et donc de la définition des places de co-actants par rapport aux objets de savoir.

Au delà de la mise en scène du savoir (élémentarisation, planification etc.), il reste la question centrale que soulève Mercier sur l'organisation des interactions des élèves avec ledit savoir et à laquelle il répond en même temps. « Que peuvent faire les professeurs pour enseigner les savoirs de telle manière qu'ils aient du sens pour les élèves ? C'est à cette question que répond la théorie des situations proposée par Brousseau » (Mercier, 2001). Au sens restreint, une situation didactique est un environnement-outil que l'enseignant met en place, y installe l'élève et qu'il manipule pour permettre l'apprentissage. C'est une construction physique et symbolique spécifiée par des objets, une activité, des formes et règles d'interaction avec ce dispositif. L'ensemble donne une ingénierie didactique.

Une interaction didactique centrée sur des activités scolaires de lecture littéraire et de préparation à la production écrite actionne ces phénomènes qui ont fini d'être catégorisées comme des composantes génériques à toute action didactique, indépendamment des didactiques disciplinaires et des contextes. Mais Cette interaction se particularise par d'autres phénomènes comme nous le représentons dans cette figure.

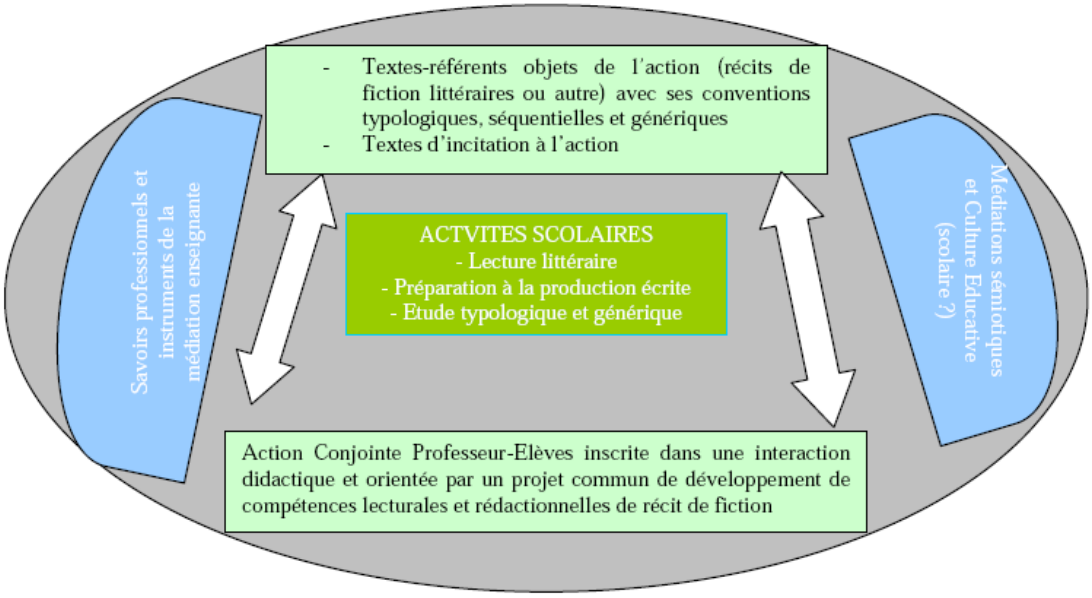


Figure 3 : Modélisation des processus médiatifs en contexte didactique pour le développement de compétences narratives

Notre approche pose le processus enseignement-apprentissage comme un jeu à trois. Elle renvoie à l'organisation du récit de fiction autour de conventions littéraires

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

et à la manière dont celles-ci sont transposées à travers la « métalangue descriptive scolaire » (Bouchard, 1997). Il s'agit des « normes » liées aux genres littéraires, aux genres discursifs qui se combinent dans le récit et à l'organisation typologique (structure compositionnelle et compositionnelle). Ces éléments agissent aussi bien en lecture qu'en écriture comme une sorte de « matériel fonctionnel qu'il est nécessaire de convoquer » pour différentes raisons (se comprendre, s'entendre pour agir, construire une référence, produire et partager du sens, résoudre un problème, etc.).Non seulement ces conventions sont utiles à lire le texte, à interpréter les fonctionnements ou dysfonctionnements du discours normativement à des codes établis que le lecteur doit connaître, mais en plus, elles servent d'outils de contrôle et de pilotage de l'activité d'écriture. C'est dire que les activités métalangagières d'étiquetage, de conduite explicative des discours (Chiss, 1996, 1998) vont permettre l'opérationnalisation de l'action conjointe dès lors qu'on admet que dans « une perspective interactive, l'activité métalinguistique est une activité collective réalisée avec des instruments sémiotiques de coopérations observables » (Dolz, 1998 : p : 15).

Cela revient à dire que nous mettons en avant de la fonction médiative du texte, sa mise en scène par l'enseignant. C'est une manière de dire qu'à l'exemple de Schneuwly, nous analysons l'enseignement comme un travail qui se fonde sur des outils qui le définissent et de le spécifient. Nous voulons dire par là qu'

« il s'agit d'un travail qui a la même structure que tout travail. Il a un objet : des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen, un outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés. Les systèmes sémiotiques sont précisément les instruments ou outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (puis des siennes propres) en vue des les transformer ; ruse de la raison, celle-ci utilise à cette fin un matériau qui par sa matérialité perceptible et significative est à la fois extérieur et intérieur et permet d'agir sur le psychique » (2000 p : 23)

Pour être plus clair, nous définissons le travail de l'enseignant comme une médiation consistant à organiser un milieu d'étude pour un collectif d'élèves, un cadre interactionnel au sens d'environnement technique et symbolique de co-construction et de partage des significations, où les dialogues de tutelle (professeur / élèves) et d'échanges (élèves / élèves) sont dominés par des explicitations, des confrontations de points de vue, des reformulations, aboutissant à l'inscription / réinscription de connaissances. Cette coopération est rendue possible par l'existence d'un contrat didactique (Brousseau, 1998). La conjonction milieu-contrat implique une modélisation de l'action de l'enseignant et des élèves autour de l'objet de savoir en suivant les fondements de l'action conjointe, c'est-à-dire une action commune construite sur la base de négociations. Ce faisant, l'agir de l'enseignant reste guidé par le maintien de la relation didactique, la création de conditions d'apprentissage, la mise en mouvement des élèves et l'interprétation de leurs actions, l'ajustement-réajustement de l'action commune. Dans le même temps, l'action de l'élève consistera à interpréter les intentions du professeur. Action conjointe et coopérative, il serait probablement plus juste de qualifier la situation induite par une interaction didactique comme une transaction autour d'un objet de savoir supposant la construction d'une référence commune pour la co-élaboration de significations partagées. Finalisée par l'apprentissage, l'action d'enseignement se caractérise en outre par une communication spécifique dominée par le principe de réticence, l'activation d'un déjà là, de connaissances anciennes et leur dépassement pour construire des connaissances nouvelles. Elle repose sur un certain nombre de règles consistant à définir et négocier les règles du jeu, à dévoluer aux élèves leur apprentissage, c'est à dire à leur construire un milieu adéquat pour qu'ils puissent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

s'engager dans le processus de construction de connaissance, à réguler leur comportement en vue de la production par eux de stratégies gagnantes, à institutionnaliser les savoirs produits, autrement dit, les légitimer. Il s'agit de reconnaître et faire reconnaître de la sorte les apprentissages « réalisés ».

Chapitre 2 : Un cadre méthodologique pour une analyse plurielle des effets de la médiation enseignante et textuelle

Après avoir défini les différents cadres théoriques auxquelles réfère notre approche, nous présentons notre méthodologie de recherche. Notre étude des conditions de développement de compétences narratives chez les élèves se fonde sur l'hypothèse que ces dites conditions dépendent des modalités d'organisation de l'action conjointe et du fonctionnement des pôles de la relation didactique. Or, une telle vision du didactique renvoie à la problématique des liens entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage. Nous avons conscience que ces relations sont aussi complexes qu'elles sont difficiles à déterminer (Bru et al, 2004). L'explication est qu'il y a autant de facteurs propres au jeu didactique capables d'impliquer le processus d'enseignement-apprentissage que d'éléments extérieurs qui interviennent dans l'apprentissage des élèves. Cependant, si on veut mesurer l'efficacité de l'action didactique (Thiberghien et al. 2007), voire intervenir sur ses causes, il est fondamental de pouvoir observer, décrire et interpréter, avec autant d'exactitude que le permet la situation, ce phénomène social malgré toutes les incertitudes qui le singularise. Considérant « qu'on se trouve ici face à un défi central pour une partie du projet de connaissances des didactiques qu'on ne peut régler simplement en opposant à la preuve, impossible à produire, la convergences d'indices », Reuter soutient que « cela ne saurait s'effectuer sans préciser les méthodes de recherche qui paraissent les plus adéquates ». Et comme pour insister sur le fait qu'aucune méthode ne suffit à elle seule, l'auteur ajoute qu'un tel projet « ne saurait s'effectuer sans déterminer les croisements des modes de constitution de documents, de construction de données, de traitement et d'interprétation qui s'avèrent les plus féconds » (2006 : p.24). La conception de démarches et la construction d'outils fiables représentent, par ailleurs, le seul moyen d'objectiver le regard porté sur les responsabilités de l'école, les pratiques d'enseignement d'une discipline, d'une méthode, quant aux échecs des élèves, d'autant que ce regard reste encore largement tributaire des jugements d'opinion. Certes, les résultats que l'investigation scientifique rigoureuse permet de révéler peuvent recouper les opinions, mais alors celles-ci seront libérées de leur manteau de lieu commun, de la polémique qui stérilise la réflexion et, accédant au rang de vérités scientifiques, elles pourront servir utilement la communauté.

En attendant d'expliquer notre démarche dans les détails et de présenter nos outils d'analyse, nous voudrions préciser que pour contribuer à l'étude des pratiques d'enseignement dans leurs effets sur les performances narratives des élèves, nous avons choisi de passer par deux voies. Il s'agit de la caractérisation des interactions en classe (Clanet, 2005), exercice auquel nous nous livrons en décrivant et en comparant des conduites d'activités scolaires médiatisées par des textes littéraires référents et des textes de consignes destinés à appuyer l'action du professeur et à inciter celle des élèves. Ensuite, nous procédons à l'analyse des transferts opérés par les élèves lorsqu'ils sont placés en situation de production autonome de récits de fiction. Cette partie de notre analyse

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

des processus de développement de compétences narratives en contextes scolaire se fait sur la base d'une approche longitudinale et comparative des compétences mobilisées pour prendre en charge les consignes de production. On imagine que cette méthodologie générale implique des démarches au croisement de plusieurs approches et des outils différents pour interpréter des données tout aussi différentes. Mais commençons par présenter ces données, les techniques utilisées pour leur recueil et pour la constitution du corpus.

1. Présentation des données : retour sur le processus de constitution du corpus

Notre corpus est constitué de données orales et écrites. Nous appelons données orales les enregistrements vidéo des séances de cours et les entretiens avec les enseignants que nous avons recueillis par simple prise de notes. Ce sont des entretiens individuels et libres, organisés avant le démarrage des enseignements-apprentissages systématisés par une séquence didactique, à travers lesquels nous visions des objectifs bien précis. Ils consistent à :

- négocier le protocole de recherche (recensement des remarques, des objections et des suggestions des enseignants pour sa validation),
- recueillir des informations sur les contenus déjà enseignés aux élèves ayant un lien avec le récit de fiction, le nombre de textes étudiés dans les activités de lecture littéraire, les types et genres privilégiés, la manière dont les activités scolaires sont organisées,
- amener les professeurs à « évaluer » le niveau général de leurs élèves, à apprécier leurs réussites et leurs difficultés en matière de lecture littéraire et de production écrite de récits de fiction.

Les données écrites se composent quant à elles, des productions des d'élèves et de questionnaires. A travers le questionnaire distribué aux élèves, nous cherchons à dessiner leur profil général par établissement d'un point de vue sociolinguistique. Autrement dit, notre but est de réunir des d'informations susceptibles de nous aider à avoir une représentation de l'épaisseur de leur littéracie, variable pouvant être importante pour comprendre leurs difficultés. En raison de cette orientation, le questionnaire-élèves ne peut intéresser que les élèves des classes que nous devions observer. A l'inverse, le questionnaire-professeur est distribué à l'ensemble des enseignants de français de chaque établissement. La finalité est de recueillir des informations relatives à leurs profils professionnels (statut administratif, formation académique et pédagogique, expérience professionnelle) en vue de disposer de plus d'éléments de comparaison entre les deux établissements et entre les différentes classes. Comme on peut le constater, les entretiens avec les enseignants et les questionnaires occupent une place relativement faible dans notre dispositif, ils sont justes utiles pour mieux cerner le contexte de notre recherche. Aussi ont-ils déjà fait l'objet d'une exploitation systématique dans la première partie de notre travail où le premier chapitre est consacré à la présentation de ce contexte. En conséquence, nous ne parlerons, dans les présentations à venir, que des enregistrements vidéo et des copies des élèves.

1.1 Les conditions pédagogiques et didactiques de recueil des données : présentation du cadre et du protocole de recherche

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Il est utile de revenir sur les conditions dans lesquelles les données ont été recueillies et les méthodes qui ont été utilisées. Quand nous parlons de conditions, nous pensons, en premier lieu, aux contextes dont nous limitons le paramétrage volontairement à certaines caractéristiques (type d'établissement, informations sur les acteurs de la classe). Nous pensons en second lieu, aux conditions pédagogiques et didactiques (le découpage de l'année scolaire et l'état d'exécution des programmes par les enseignants dans chaque classe, le processus de validation et d'intégration du protocole de recherche dans le dispositif pédagogique initial comme une séquence d'enseignement-apprentissage et les ajustements qu'il a entrainé et / ou subit).

1.1.1. Les conditions pédagogiques de recueil des données

S'agissant des conditions pédagogiques, nous rappelons que les données sont recueillies dans quatre classes contrastées : deux classes de sixième et de quatrième du lycée S.N. Tall situé au Point-E, un quartier résidentiel de Dakar, et deux classes équivalentes du collège d'enseignement moyen de l'Unité 19 situé aux Parcelles Assainies, dans la banlieue dakaroise. Les deux classes du LSNT, codées 4L ou 6L, comptent respectivement 56 et 54 élèves. Rares sont ceux qui habitent le quartier du Point- E. Cependant un grand nombre vient des quartiers environnants qui affichent un profil social, peut-être différent de ce qu'on aurait trouvé au Point-E, mais qui tiendrait tout de même la comparaison, ne serait-ce que sous l'angle de la place de l'instruction scolaire et du niveau de pénétration du français dans la famille. En effet, il ne faut pas oublier que les statistiques issues du traitement des questionnaires montrent que les élèves de ces deux classes évoluent majoritairement dans un environnement familial où l'instruction scolaire en français, relativement importante, concerne déjà au moins un des parents. Cette information n'est pas un simple détail dans le contexte de notre recherche, car nous considérons que la place du français dans le milieu familial et social peut être un indicateur de l'épaisseur de la littéracie d'un élève. Il s'y ajoute qu'en pensant aux conditions d'accès au LSNT, nous présumons du bon niveau des classes. Cette impression est largement confirmée par l'enseignante en 6L même si elle se dit « désespérée par quelques trainards qui auraient véritablement besoin d'une grosse mise à niveau ». Nous retenons de son témoignage l'image d'un professeur « contente d'être tombée sur un groupe qui n'est pas trop poussif et qui peut même être franchement ingérable tellement ils sont en perpétuelle compétition ». L'enseignant en 4L est moins satisfait du niveau global de ses élèves. A peine admet-il « quelques individualités intéressantes », « une motivation et une dynamique de groupe qu'on peut exploiter », mais de façon générale, il estime que le niveau de la classe « est juste moyen et pas plus ». Nous avons montré ailleurs que pour plusieurs raisons, on peut considérer les professeurs qui tiennent les deux classes du LSNT comme des enseignants experts. Ils se prévalent d'une longue expérience professionnelle, d'un niveau de formation très élevé et de plusieurs années de formation continue. Le statut de leur établissement en tant que lycée d'application leur confère le rang de professeurs de stage. Certes, il faut aujourd'hui relativiser ce critère depuis que la massification des effectifs de la FASTEF a contraint cette structure de formation, à laquelle le LSNT était pédagogiquement, voire administrativement rattaché, à s'ouvrir aux autres établissements de Dakar. Il reste que sur le plan individuel, les deux professeurs en questions font partie des enseignants de terrain régulièrement sollicités par le département de lettres de la FASTEF (responsable de la formation professionnelle initiale des enseignants de français) pour leur expertise. Ils interviennent alors dans la correction de tests d'entrée, l'accompagnement de stagiaires placés sous leur tutelle ou auprès d'autres enseignants, la participation à des jurys d'inspection pour les épreuves

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pratiques de fin de stage, la conduite des projets comme la recherche-action sur l'évaluation des compétences des élèves entrant en 6ème etc.

La situation se présente autrement au CEM-U19. Nous recensons 77 élèves en 4C et 75 en 6C, nom de code des deux classes, qui viennent presque tous de la localité des Parcelles Assainies. Ils sont majoritairement issus de familles où les parents sont peu ou pas scolarisés. Il est vrai que dans bien des cas, ce manque est pallié par la présence dans la famille d'un élève ou plus, inscrit à un niveau supérieur à celui du sujet et même parfois d'un étudiant. Cependant, ce critère étant aussi valable pour les élèves du LSNT, il ne peut être retenu pour nuancer les différences en faveur de ces derniers. Les deux classes sont tenues par des professeurs relativement jeunes, ayant en moyenne 05 ans d'expérience, et se prévalant d'un niveau de formation moyen. Les enseignants portent un regard différent sur le niveau de leurs élèves. C'est ainsi que le professeur en 4C juge que celui de ses élèves est assez hétérogène avec « tout de même près du quart des effectifs qui sont très bons et un autre quart qu'on peut tirer ». Ce qui veut dire que pour lui « la moitié des élèves sont franchement très faibles ». « Mais au moins ils sont très disciplinés, et studieux ; ce qui permet de travailler dans la sérénité ». Tout à l'opposée, l'enseignante en 6C trouve ses élèves «extrêmes faibles et peu motivés ». Parlant de la discipline, elle avoue se heurter « de tant à autre à quelques problèmes de comportement à la limite du convenable».

L'enseignante en 6C est le seul professeur qui a posé les conditions de travail, notamment les effectifs pléthoriques, comme un facteur de blocage de l'action didactique. Non pas que les autres ne se sentent pas stratégiquement limités dans leurs actions par ce phénomène, mais ils en parlent comme d'une situation normale, en tout cas contre laquelle ils sont impuissants, une donnée pédagogique qui s'impose à eux et qu'il faut apprendre à gérer. Pour le reste, nous résumons le sentiment le mieux partagé par les mots du professeur en 4L pour qui, même si les conditions pédagogiques ne sont pas des meilleures, « la réceptivité des élèves » encourage à tenter des choses.

1.1.2. Les conditions didactiques de recueil des données

Derrière l'expression « conditions pédagogiques et didactiques », il faut lire l'intégration de notre protocole de recherche aux activités des enseignants. Là aussi, il convient d'apporter un certain nombre de précisions. Nous nous sommes prescrit d'analyser des pratiques de classe en les comparant. Considérant que leur caractérisation ne peut se faire en ignorant la spécificité des savoirs en jeu, et s'il y a lieu, celle des outils qui les médiatisent, nous avons pris comme exemple la conduite d'activités scolaires orientées vers la lecture et la production de récits de fiction. En plus, nous avons voulu observer ces pratiques sur le temps d'une séquence didactique, c'est-à-dire donc sur un certain nombre de séances suivies car il ne fait aucun doute que pour un tel projet, c'est dans la durée qu'on peut espérer arriver à des résultats acceptables. Par ailleurs et toujours pour des raisons de rationalité, nous observons 4 classes à des niveaux différents. Nous pensons que cette option nous permet de réunir le maximum de variables en vue d'une approche évidemment descriptive, mais aussi comparatiste. Cette démarche qui articule plusieurs orientations nous paraît incontournable si nous voulons nous donner les moyens d'une vérification correcte de nos hypothèses.

a) Les raisons d'un « protocole » de recherche

Pour conduire notre recherche selon cette ligne directrice, il nous fallait choisir entre deux postures. Il est possible de penser que ce travail n'a d'intérêt que lorsque le dispositif

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pédagogico-didactique est conçu, élaboré et exécuté par les enseignants eux-mêmes, sans une intervention extérieure d'aucune sorte, et surtout pas du chercheur. C'est la posture de l'observateur totalement neutre. Il est vrai qu'il est très instructif de commencer à analyser les pratiques enseignantes dès les entours des interactions en classe, à travers les choix et le montage des textes-référents. En effet, la mise en place et la conduite d'une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur des activités scolaires de lecture littéraire et de préparation à la production écrite des élèves, elles-mêmes alimentées par des savoirs spécifiques à l'image des savoirs narratifs, suppose une action didactique où les gestes en amont (préparations des enseignements) et en aval (évaluation des apprentissages) sont aussi importants que les gestes en situation. Le premier de ces gestes est dans le choix et l'appareillage des textes, la structuration et la programmation des activités. Toutefois, nous savons qu'en soumettant notre projet à toutes les conditions que nous venons d'exposer, nous réduisons nos chances de trouver 4 enseignants qui, comme par hasard, s'apprêteraient à mettre en place ou seraient en train d'exécuter un dispositif du genre qui nous intéresse. Le fait est que même si, conformément aux programmes officiels d'enseignement du français au collège, les activités scolaires de lecture littéraire et de préparation à la production écrite occupent une place importante et que l'essentiel des contenus porte sur les savoirs liés aux récits de fiction (le roman, la nouvelle, les récits merveilleux et fantastiques), l'organisation de leur enseignement-apprentissage est laissé au choix de l'enseignant. Ce dernier doit associer ces enseignements à d'autres préoccupations didactiques dont l'enseignement des faits de langue (grammaire, orthographe, conjugaison). Au regard des pratiques d'organisation les plus courantes dans les classes de collège au Sénégal, confirmées par les enseignants que nous avons observés, le professeur de français consacrent plus des ¾ du temps hebdomadaire réservé à sa discipline, soit 5 heures par classe, à des activités de lecture littéraire (2 heures) et d'étude de la langue (2 heures). Le principe d'une concertation et d'une progression commune par des professeurs d'une même discipline et d'un même établissement étant peu répandu- d'ailleurs il n'est appliqué par aucune des cellules pédagogiques de français des établissements que nous avons ciblés- chaque professeur travaille dans son coin. Aussi, aux questions de savoir comment les activités sont planifiées et à quel rythme elles sont organisées ? S'il y a un lien organique immédiatement perceptible et compréhensible par les élèves entre la lecture et l'écriture et sur la base de quels critères les textes sont-ils choisis ? Selon quelle logique sont-ils programmés et par rapport à quelle activité ? Dans quelle mesure l'exploitation des textes est combinée en pensant à une articulation des compétences ? Les réponses des professeurs restent presque toujours évasives. De façon constante, on peut dire que les pratiques en la matière obéissent à une culture faisant que les dispositifs pédagogico-didactiques sont dictés par l'ordonnancement des savoirs à enseigner tel qu'il peut être indiqué dans les programmes ou proposé par le manuel. Or, on remarque à ce propos que les besoins de structuration d'un objet de savoir et d'adaptation au niveau supposé des élèves peuvent expliquer la répartition de ses dimensions sur l'année, voir sur le cycle. Si on l'applique à la lettre, ce qui est très souvent le cas, cette exigence de rationalisation, qui répond à des soucis pédagogiques compréhensibles, peut ne pas favoriser l'enseignement systématique et suivi de savoirs pourtant étroitement liés. A titre d'exemple, les programmes disposent, concernant l'enseignement-apprentissage de la production écrite de récits de fiction, d'insister sur la séquence narrative en classe de 6ème, autrement dit, sur la construction de l'intrigue. En présentant le contexte, nous avons montré la modélisation de l'enseignement-apprentissage par les conseillers pédagogiques chargés de la formation continue des enseignants. Les descriptions et les dialogues dans le récit sont traités plus en détail en classe de 5ème et généralement comme des unités autonomes,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

coupées de l'unité encadrante. Ce n'est qu'en classe de 4ème que le récit est traité dans toutes ses composantes. Malheureusement, les contenus du programme à ce niveau sont tels (initiation au résumé, la correspondance, le compte rendu, initiation à l'argumentatif, le texte instructif ou injonctif, le texte poétique, le texte ludique) qu'ils ne laissent pas assez de temps pour approfondir l'apprentissage de la construction du récit. Il est donc clair pour nous que le risque était grand, en choisissant la posture de l'observateur neutre, de n'avoir rien correspondant à notre projet, ou de nous retrouver face à des enseignants traitant chacun une dimension particulière du récit, naturellement selon un dispositif qui lui serait propre. Or, pour pouvoir comparer les pratiques de classe, il faut pouvoir observer les mêmes contenus dans des conditions à peu près identiques. La posture alternative est alors celle d'« une méthodologie inspirée de l'ingénierie didactique », (Garcia-Debanc et Sanz-Lésina 2008). Elle consiste pour ce qui nous concerne, à concevoir une séquence d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture des récits de fiction (choix des textes, montage de la structure et appareillage didactique, planification des activités scolaires et des séances). Ce dispositif est ensuite proposé aux enseignants qui ont accepté de se prêter à notre regard pour qu'ils le valident. Cela suppose qu'ils reviennent, sous forme de bilan, sur les enseignements qui ont été dispensés, qu'ils évaluent les possibilités de conformation de nos propositions à leur schéma de travail et aux niveaux des élèves et qu'ils envisagent les aménagements qu'ils jugent utiles. Ce n'est qu'après que nous avons négocié avec eux la mise en œuvre dans la classe. Il faut dire que si nous avons choisi les établissements, les enseignants nous été désignés par le proviseur du lycée et le principal du collège sur la base de notre demande d'autorisation non assortie d'un quelconque critère que celui de suivre deux professeurs de français officiant dans des classes de 6ème et de 4ème sur une dizaine de séances. La posture inspirée de l'ingénierie didactique nous semble donc la mieux indiquée car elle offre un double avantage. Elle nous permet de satisfaire aux conditions scientifiques de réalisation de notre projet d'une part, elle nous permet d'autre part, de réduire les inévitables disparités professionnelles au moins au niveau du choix et des outils textuels dont les statuts et les fonctions sont essentiels à la conduite des activités et à l'animation de la co-action entre le professeur et les élèves. A travers la planification de ces instruments, ce sont les savoirs narratifs qu'ils médiatisent qui sont dimensionnés et programmés. Nous appelons ce dispositif un protocole de travail.

b) Présentation de la séquence didactique de lecture-écriture du récit

Comment est construite la séquence didactique pour chaque niveau et comment est-elle concrètement mise en place ? Le tableau ci-après donne un aperçu du dispositif retenu pour les classes de 6ème.

Tableau 5 : Synthèse de la séquence didactique en classe de 6ème

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Composition Séances	Activités scolaires programmées	Textes supports	Objectifs
1		« La légende baoulé » un récit de B. Dédié extrait du recueil collectif *Légendes africaines* Le récit peut être lu comme une légende, ainsi que le suggère le titre, il peut aussi et surtout être lu comme un mythe de fondation expliquant l'origine de la communauté ethnique baoulé de Côte d'Ivoire. Cette nature laisse entre des conventions génériques et typologiques. S'agissant de ces dernières, la structure compositionnelle se caractérise par une forte propension à la narration des actions, ce qui n'empêche pas des insertions descriptives et dialogales même si elles restent très brèves	Analyser le texte pour ressortir les conventions génériques et textuelles. Il s'agira de dégager les éléments du récit qui réfèrent à la légende. Le traitement des conventions textuelles, voire séquentielles, portera sur la structure narrative dont elle visera à repérer la distribution actancielle, et à reconstituer le schéma quinaire. Le travail sur la dimension compositionnelle et configuarationnelle du récit sera complété par le repérage des insertions descriptives et dialogales encadrées et les moyens d'articulation des séquences.
2		1- « La légende baoulé » un récit de B. Dédié extrait du recueil collectif *Légendes africaines* 2- « Le voleur » un récit extrait des *Nouvelles histoires* de Bérard Friot. Les conventions génériques diffèrent de celle du texte précédent. Mais l'intérêt de ces récits est dans leur structure compositionnelle avec une séquence narrative présentant les 5 composantes de l'intrigue, quelques insertions dialogales et un remarquable marquage textuel du point de vue narratif dans le second texte dont le comique de situation donne à l'histoire une allure extraordinaire qui fait penser au conte	Connaître la composition séquentielle du récit de fiction (caractériser la séquence narrative, descriptive et dialogale) Connaître les moyens de composition d'une intrigue, d'insertion de séquences encadrée et de configuration du récit (les points de vue narratifs, le système temporel)
3		« L'arrivée du patron », extrait de *Le rescapé de l'éthylos*, un roman de Mamadou Gologo L'organisation séquentielle est marquée par une démarche assez classique avec un cadrage narratif et explicatif pour introduire une séquence descriptive expansée.	Texte choisi exprès pour analyser de façon systématique la séquence descriptive dans le récit (formes de présences, construction schématique, fonctions, modes d'insertion et techniques de configuration)
4		« Grand-mère », extrait de *Le messager*, un roman de Charles Wright. Le récit présente les mêmes caractéristiques typologiques que les textes précédents avec une séquence narrative encadrante représentée par les incursions du narrateur et des insertions dialogales et descriptives textuellement démarquées.	La brièveté du récit et la lisibilité des séquences textuelles devraient être mises à profit pour organiser des exercices de repérage, d'analyse et de définition des critères conventionnelles des dites séquences en lecture, et pour en construire et en insérer dans un récit en production écrite
5		1- « L'arrivée du patron », extrait de *Le rescapé de l'éthylos*, un roman de Mamadou Gologo 2-« Grand-mère »,	Connaître les formes, modalités de présence, le schéma de construction et les fonctions des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SELEM Mayer-Lumière Lyon 2 - 2010

La relative homogénéité des contenus des programmes en lecture littéraire et en production écrite au niveau de la 6ème explique que la séquence d'enseignement-apprentissage du récit réservée à ces classes soit moins complexe, pour ne pas dire plus simple dans sa conception que la séquence en 4ème. Le programme officiel de lecture littéraire en 6ème porte sur l'étude du conte avec une suggestion de choix d'extraits et d'œuvres intégrales appartenant à la littérature africaine (*Le pagne Noir* de B. Dadié, *Les contes d'Ahmadou Coumba* de B. Diop, *Contes et Légendes d'Afrique* de O. Socé, *Les aventures de Leuk-Le-Lièvre* de L.S. Senghor et A. Sadji), mais aussi à la littérature française (*Les contes du chat perché* et *Le Passe-Muraille* de M. Aymé et *Les milles et une nuits* d'A. Galland, *Les légendes canaques* de G. Baudoux). Ce programme indique en même temps l'étude du roman et d'autres récits à travers un éventail de choix d'extraits et d'œuvres intégrales (*L'enfant noir* de L. Camara, *De tillène au plateau* de N. Diallo, *Le Boucher de Kouta* de M. M. Diabaté, *La gloire de mon père* de M. Pagnol, *Voyage au centre de la terre* de J. Verne). Parallèlement, d'autres genres littéraires comme la poésie, la chanson, le théâtre doivent être enseignés. Cependant, les enseignantes des deux classes expliquent que devant l'impossibilité à prendre en charge un programme aussi important, à quoi s'ajoutent, d'après le professeur en 6C, l'indisponibilité des textes et les difficultés des élèves à comprendre certains auteurs, le choix est vite fait de s'en tenir à certains contes et certains romans. La séquence que nous avons proposée s'accorde donc à leur préoccupation d'autant plus que les contenus du programme d'expression écrite riment avec ce choix. Ceux-ci portent sur l'enseignement de la prise de notes, de la lettre personnelle, du récit (structure, personnages, actions, circonstances, chronologie, temps de la narration, points de vue), de la description et du portrait (les procédés de caractérisation), de la restitution de courts textes de dialogue (conversation téléphonique, histoires drôles). Ainsi, le dispositif validé par les deux professeurs comporte dix séances et s'organise sur un mouvement continu, c'est-à-dire sans autre variation que celle qu'impose une planification des savoirs dans une démarche aussi progressive qu'elle permettra des récursions, des répétition et des synthèses. A l'exception de la séance 6 où l'activité de lecture-écriture s'organise autour d'une bande dessinée et dont les objectifs incluent la maîtrise des caractéristiques de ce genre particulier, les conventions génériques sont rarement mises en exergue comme il en sera le cas dans l'étude du récit fantastique au niveau des classes de 4ème. Les savoirs narratifs effectivement au centre de l'action didactique renvoient à la composition séquentielle et configuarationnelle du récit. Autrement dit, les visées restent limitées à ce que nous appelons les compétences matricielles de lectures-écriture du récit de fiction (la construction d'une intrigue comportant les cinq étapes du schéma quinaire, l'enrichissement du récit par des insertions dialogales, explicatives et descriptives, la textualisation qui passe par une configuration de l'ensemble des composantes). A ce titre, on se rend compte, au regard des caractéristiques des textes-référent et de leur planification en fonction des activités et des séances, de la logique de progression qui sous-tend le dispositif. Jusqu'à la séance 7 durant laquelle une activité d'évaluation est tenue, les savoirs narratifs sont traités en mettant l'accent sur une dimension essentielle. La séance 5 introduit une difficulté particulière : l'exploitation de la bande dessinée. Cependant le plus important est dans l'intérêt pédagogique (le côté ludique du genre) et didactique (les possibilités qu'offrent les planches, les didascalies, les dialogues pour s'exercer à la reconstitution de l'intrigue, à la description et la construction de dialogues). Les activités au cours des séances 8, 9 et 10 permettent d'apporter des remédiations aux difficultés mises à jour par l'évaluation à mi-parcours.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Le dispositif soumis aux professeurs des classes de 4ème, que nous présentons dans le tableau qui suit, obéit à une logique légèrement différente même si les contenus des programmes et l'organisation temporelle de leur enseignement-apprentissage demeurent les principaux instruments de cadrage, de négociation et de validation.

Tableau 6 : Synthèse de la séquence didactique en classe de 4ème

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Composition Séances	Activités scolaires programmées	Textes supports	Objectifs
1		« Accident dans les Andes » : extrait de *Le miracle des Andes*, un roman d'Hector Suanes La structure compositionnelle du récit est marquée par la surdétermination de la séquence narrative et la présence d'insertions descriptives, dialogales et explicatives annotées. La problématique de la convention générique nous paraît de moindre importance.	Développer des compétences d'analyse la structure narrative du récit, de repérage de séquences encadrées et d'analyse de l construction configurationnelle du texte
2	Préparation à la production écrite : réécriture du texte étudié dans la séance précédente	-	Définir des critères ou normes relatives à la construction conventionnelle du récit Définir des critères relatifs aux convention de construction et d'insertion de séquence descriptives, dialogales, explicatives
3	Lecture-Interprétation d'un texte littéraire	« Athènes attaquée » : extrait de *Le soleil d'olympie*, un roman de Jean Séverin La structure compositionnelle laisse voir une séquence narrative encadrante portée par les incursions informatives, explicatives et organisationnelles du narrateur. En revanche, on note une présence marquée d'insertions descriptives expansées.	Décomposer une séquence descriptive en la schématisant et en expliquant les moyer de construction Identifier et interpréter les éléments de configuration de la séquence du texte (point de vue narratif, linéarisation progression …)
4	Préparation à la production écrite : réécriture du texte étudié dans la séance précédente	-	Définir les marques de présence d'une séquence descriptive dans un récit (formes, modes d'insertion, fonctions) Dégager la composition schématique d'un séquence descriptive Définir des critères de configuration d'une séquence descriptiv (textualisation, point de vue narratif, structu temporelle)
5	Lecture-Interprétation d'un texte littéraire	« J'ai à te parler », extrait de Sous-l'orage, un roman de Seydou Bandian. La structure compositionnelle est marquée par l'effet de dominance de la séquence dialogale. La discussion entre les deux personnages de l'histoire est juste interrompue par des irruptions narratives et descriptives à valeur d'organisation du dialogue, de dramatisation de l'histoire et de textualisation du récit	Etudier les caractéristiques du et les fonctions du dialogue dans un récit Etudie les fonctions spécifiques des narrations, descriptions et explications par rapport au dialogue

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

On peut constater que la séquence se subdivise en deux parties avec la séance 7 qui sert de tampon. Dans les séances 1 à 6, le travail est centré sur les conventions typologiques du récit, graduellement focalisées tout au long de cette étape du parcours. Pour autant, jamais aucune des composantes séquentielles du récit prises isolément ne fait l'objet d'un traitement entièrement à part et totalement coupé des autres. C'est dire que quels que soient les centrations didactiques de la séance (sur le récit ou particulièrement sur un type de séquence), le travail aboutit toujours une approche globalisante mettant l'accent sur la configuration du texte. Cette précision est importante pour lire la logique d'agencement des séances dans la première partie du parcours. Si donc les séances 1 et 2 ont servi d'introduction pour poser la problématique de la structure conventionnelle du récit de fiction (tel est le sens du choix du texte référent), les séances suivantes sont conçues pour approfondir chacune des dimensions du récit, sans toutefois perdre de vue les principes de connexité sans lesquelles on ne peut parler de texte. Ainsi le texte des séances 3 et 4 focalisent la description dans le récit, tandis que celui des séances 5 et 6 donne l'occasion de traiter du dialogue dans le récit. Dans la seconde partie du parcours, le travail est centré sur l'étude du récit fantastique qui apparaît comme une sous-séquence à l'intérieur de la séquence didactique d'enseignement-apprentissage de la lecture et de la préparation écrite de récits de fiction. Cela veut dire que l'objectif général de développement de compétences narratives qui sous-tend le dispositif pédagogico-didactique est spécifié, voir modifié à partir de la 8ème séance. Le sous-but clairement défini est d'amener les élèves à produire un récit fantastique dans le respect des conventions génériques et typologiques qu'ils auront contribué à définir et à modéliser sous forme de critères tout au long des activités programmées au cours des quatre dernières séances et dans les séances précédentes. De ce moment, les actions et opérations mobilisées pour la réalisation des activités alimentant les séances 8, 9, 10 et 11 et les textes-référents proposés pour leur conduite doivent compléter et approfondir la mise en place des conditions de développement de compétences narratives, sachant que la maîtrise des conventions du récit fantastique serait un indicateur de performances plus élevées. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'orientation du projet didactique vers le développement de compétences narratives très particulières n'est pas dictée par la simple curiosité du chercheur, quoique l'introduction d'une difficulté supplémentaire ne peut que permettre de mesurer avec plus de finesse et de profondeur l'efficacité de l'action didactique. En vérité, la centration des activités sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la production écrite de récits fantastiques est plutôt dictée par un impératif didactique : la nécessité de répondre à la demande, notamment du professeur en 4L, de conformer notre projet au niveau d'exécution du programme. Et effectivement nous avons entamé ce travail auprès des enseignants dans le courant du deuxième semestre, à une époque où ce thème venait d'être introduit en 4L et que le professeur en 4C projetait de faire de même « si le temps le permettait » selon ses explications. Nous avons alors ajusté le dispositif en ajoutant les activités et contenus des séances 8, 10 et 11.

Pour compléter l'exposé du protocole de recherche, nous ferons remarquer que les séquences didactiques sont exécutées au même moment, entre les mois d'avril et de juin, c'est-à-dire donc quelques semaines après les « compositions » du premier semestre et juste quelques jours avant celles de second semestre. La composition étant organisée pour procéder à l'évaluation sommative des enseignements-apprentissages de la période correspondante, les épreuves de productions écrites du dernier semestre ont porté sur l'évaluation des savoirs narratifs enseignés dans le cadre de la séquence didactique. A ce propos, nous pouvons déjà annoncer que même si les sujets donnés pour l'occasion aux deux classes de 6 ème sont restés classiques dans leurs formulations, le contrat

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de production expressément stipulé dans les consignes montre que le texte fictionnel attendu doit respecter les conventions typologiques du récit (composition séquentielle et configurationnelle). A l'inverse, le texte de consigne en 4ème oriente le contrat vers la production d'un texte fictionnel combinant les conventions typologiques du récit aux conventions génériques du fantastique. Il importe aussi d'indiquer que les textes-référents sont extraits de manuels (Le français en 6ème, Le français en 4ème, La 6ème en français, La 4ème en français, Nouvelles méthodes en français) en usage dans l'enseignement moyen au Sénégal. Aucune consigne, nulle indication n'est donnée aux enseignants sur la manière de conduire telle ou telle activité, de traiter tel ou tel texte, tel ou tel contenu de savoir. L'ingénierie didactique est donc totalement sous la responsabilité des professeurs, souverains quant aux choix des stratégies de conduite des activités, l'initiation, le maintien et le pilotage des interactions, les méthodes, les formes d'organisation de classe, d'animation de la co-action, la gestion des outils médiatifs textuels dans l'action didactique et le traitement des savoirs narratifs dont ils sont porteurs ou dont ils favorisent la didactisation dans leurs différents aspects et dans leurs dimensions. Il leur était loisible de modifier le schéma à leur guise, de l'adapter aux situations, d'ajouter ou de retrancher des activités. La seule contrainte, c'est que les professeurs de chaque niveau doit travailler avec les mêmes textes. Parallèlement aux textes-référents, des consignes identiques d'exercices de lecture-écriture, que nous appelons textes procéduraux ou textes d'incitation à l'action, sont remises aux élèves pour qu'ils puissent préparer les activités avant la séance. Naturellement, les mêmes documents sont donnés aux enseignants à qui il est bien expliqué que les consignes sont principalement destinées aux élèves et qu'il leur revient de décider si cet entour doit être intégré à l'activité et le cas échéant, de quelle manière. La question de la pertinence et de l'opportunité des exercices à la maison peut être discutée. Cette situation ne risque-t-elle pas de phagocyter les choix de l'enseignant, ou au moins, de réduire sa marge de manœuvre ? Est-il certain que les élèves vont faire les exercices et les faisant, cela suffira-t-il à les préparer à participer à la réalisation des actions ? Notre hypothèse qui constitue en même temps la justification de notre démarche est de considérer que l'une des causes principales des difficultés du dialogue didactique, voire de sa rupture au cours des activités scolaires de lecture littéraire, d'exploitation de documents est dans l'immense déséquilibre entre l'enseignant et les élèves au moment où ils s'engagent dans l'action commune. Le premier dispose du texte qu'il a eu le temps de préparer lorsque les seconds doivent le découvrir, se l'approprier et contribuer à son exploitation dans la situation. L'ampleur de ces tâches est à mesurer par rapport à la situation d'un grand nombre d'élèves dont nous avons montré que les conditions pouvaient ne pas être favorables à un exercice optimal de leur métier (Perrenoud, 1994). Aussi, leur permettre de se préparer à jouer leur rôle dans la co-action en préparant l'activité, c'était, d'une certaine façon, les aider à réduire leur insécurité herméneutique (Sène, 2007) et à leur donner les moyens de participer à la co-construction des savoirs.

Nous avons conscience que les dispositions que nous avons prises, pour utiles qu'elles soient, ne peuvent gommer les disparités entre les niveaux, les classes et les établissements. Ceci n'est guère notre objectif. Ce que nous souhaitons, c'est mettre les classes dans les mêmes conditions didactiques, c'est-à-dire les faire travailler sur les mêmes textes, avec le même dispositif. Par ailleurs, le protocole négocié et mis en application dans les classes constitue un instrument de focalisation de l'action didactique sur les savoirs narratifs et de leur enseignement-apprentissage systématique.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1.2. Les techniques de recueil des données et de constitution du corpus : un premier niveau de traitement

Les entretiens avec les enseignants ciblés se sont tenues avant le déroulement de la séquence pour les raisons que nous venons d'exposer. Ils se font séparément, de manière individuelle et leur exploitation n'a pas nécessité de méthodes particulière. Quant aux questionnaires, ils ont été distribués à la fin de la séquence sans que cela soit lié à une règle scientifique particulière. Les données obtenues grâce à ces instruments et qui constituent la troisième composante de notre corpus, sont intégralement exploitées et leur interprétation a largement nourri notre approche théorique (présentation du contexte, la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire et de la production écrite dans les collèges au Sénégal, la lecture des différents cadres théoriques que nous avons convoquées en rapport avec les particularités du contexte). En plus, nous nous référons constamment aux résultats du questionnaire dans notre analyse empirique pour interpréter certains phénomènes, certains évènements contribuant à modéliser les dimensions spécifiques de l'action dans les 4 classes. Ce sont plutôt les enregistrements vidéo et les productions écrites des élèves qui ont fait l'objet de traitement particulier.

1.2.1. Enregistrements vidéo et technique de constitution du corpus oral

Les séances sont enregistrées à l'aide de deux caméras : une caméra-professeur parce que fixant perpétuellement l'enseignant quel que soit son positionnement dans l'espace de la classe, et une caméra-élèves essayant de mettre en évidence leurs actions (prise de parole, prise de notes, écriture au tableau, travaux de groupes, jeux de scène etc.). Sur les trois possibilités qui s'offrent (Quivy et Van Campenhoudt, 1995) pour analyser les interactions didactiques, nous avons opté pour la troisième. En effet, il semble aller de soi que l'observation du jeu didactique se fasse sur la totalité des 41 séances enregistrées. Mais cette stratégie s'impose au chercheur intéressé par des données globales, des informations qui, sans être forcément précises, donnent la vision la plus complète de toutes les situations, de tous évènements intervenus dans l'exécution de la séquence didactique. Or, de façon pratique, nous estimons que l'étude de toutes les séances est non seulement assez fastidieuse, mais encore, elle pose un problème de pertinence pour nous qui cherchons des informations précises, significatives de l'action didactique dont elles soulignent les caractéristiques tout en marquant l'évolution des enseignements-apprentissages. C'est pour la même raison de pertinence que nous avons écarté la seconde alternative basée sur le principe de l'échantillon représentatif établi par des techniques aléatoires ou loi du hasard. Nous ne cherchons pas à déterminer des séances strictement représentatives, l'aurions-nous voulu que nous serions confronté à un problème irrésoluble de critérisation. Il nous reste comme dernière solution l'étude de séances non strictement représentatives, mais juste caractéristiques des aménagements opérés par les enseignants sur le déroulement de la séquence, des dispositifs mis en place pour la conduite des activités, du fonctionnement de l'action didactique conjointe vue à travers le prisme des médiations textuelles, enseignantes et les comportements d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser 18 séances ainsi réparties : 4 séances en 6C, 6L et 4C, et 5en 4L. La technique employée pour la constitution de cette composante du corpus repose sur un échantillonnage non probabiliste (Aymotte, 1996, Martin, 2005). On parlera de démarche arbitraire en ce sens que même si elle se réclame d'un choix raisonné, elle exclue a priori certaines séances de la possibilité de figurer dans le corpus. Une lecture des enregistrements, combinée à l'analyse des dispositifs, permet de dire que toutes les séances n'ont pas le même effet sur l'exécution du projet. On peut remarquer que dans les

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

faits, nombre d'entre elles sont programmées soit pour cibler un aspect, une dimension du savoir narratif (la description ou le dialogue dans le récit, un modèle de récit fantastique ou de nouvelle), soit pour revenir sur des enseignements déjà dispensés en vue d'approfondir les connaissances des élèves, d'apporter des ajustements etc. Aucune des séances classées dans cette catégorie n'est retenue, malgré l'intérêt qu'il peut y avoir à les analyser. Cette option s'explique par le constat de redondance particulièrement forte qu'elles peuvent avoir avec d'autres. Par exemple, l'observateur peut voir que si la séance 7 du dispositif en 6ème a une place à part à cause de sa fonction d'évaluation, les séances 8, 9, 10 sont des reprises, des retours sur contenus. D'un point de vue pédagogique, il serait plus juste de les considérer comme des moments de récapitulation, de synthèse et de renforcement. Les séances 3, 4, 5 et 6 de la séquence soumise aux classes de 4ème présentent quasiment le même caractère à l'exception près que la révision des compétences matricielles du récit s'accompagne de la fixation de savoirs narratifs spécifiques pour une approche plus systématique. Au vu de ce qui précède, on pourrait croire que l'originalité, la nouveauté des savoirs mis en scène seraient les critères d'éligibilité des séances. S'ils devaient en être ainsi, ces « critères » s'annuleraient d'eux-mêmes, sachant que les savoirs narratifs sont un tout indissociable, malgré le fait que leur didactisation se traduit par une séquentialisation et une programmation à travers des unités d'enseignement-apprentissage. En outre, ces « critères » seraient d'autant moins opérationnels que l'observation des pratiques permet de dire que la focalisation d'une dimension ou d'un objet précis dans une séance donnée ne se fait presque jamais au détriment des autres composantes du récit dont les enseignants ont à cœur de montrer la manière dont l'ensemble se configure pour produire du texte. Le choix des séances qui composent notre corpus repose donc sur le principe de la maquette (Amyotte, 1996). Autrement dit, la raison fondamentale pour qu'une séance soit retenue comme élément du corpus, c'est sa place dans le dispositif, parce qu'elle marque un moment essentiel dans l'évolution du projet et dans la progression des enseignements-apprentissages. Le tableau ci-après permet de mieux comprendre cette fonction.

Tableau 7 : Présentation des séances constitutives du corpus oral

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Classes	Séances retenues	Codes	Activité(s) Programmées(s)	Principaux savoirs narratifs mis en scène	Durée
	4C1	4C1	Lecture-Interprétation	- La séquence narrative encadrante : analyse du schéma quinaire, du statut et rôle des personnages - Les séquences descriptives encadrées : interprétation des types, techniques d'insertion, fonctions) - Les séquences dialogales encadrées : interprétation des types, modes de construction et outils d'insertion) - Les instruments de configuration : analyse des points de vue narratifs, du système temporel)	60mn 55s
	2	4C2	Réécriture-Enrichissement du récit	- Le schéma quinaire : repérage d'étapes manquantes et complémentation - Les séquences encadrées : analyse des caractéristiques des insertions descriptives et dialogales, expansion et / ou insertion de séquences, définition de critères conventionnels de construction et d'insertion de séquences descriptives et dialogales dans un récit - Le point de vue narratif : modification et prise en charge des changements conséquents	38mn 36s
	8	4C3	Etude générique Lecture-Interprétation	- Les sous-genres du conte (le merveilleux, le philosophique, le fantastique) : définition des conventions génériques (caractéristiques formelles, thématiques et pragmatiques), - Définition de critères de différenciation des sous-genres du conte - Critères de lecture-interprétation et de production d'un récit fantastique - Les genres du roman et de la nouvelle : définition de conventions génériques et de critère de différenciation - Exemple de lecture d'un récit fantastique	99mn 45s
	10	4C4	Lecture-écriture	- Repérage et analyser des indices du fantastique dans un récit - Repérage et analyser les composantes séquentielles du récit (structure narrative, séquences encadrées, configuration - Analyse les caractéristiques particulières du descriptif et du dialogale par rapport au fantastique - Construction d'un canevas pour produire un récit fantastique	46mn 29ss
	4L1	4L1	Lecture-Interprétation	- La séquence narrative encadrante : analyse du schéma quinaire, du statut et rôle des personnages - Les séquences descriptives encadrées : interprétation des types, techniques d'insertion, fonctions - Les séquences dialogales encadrées : interprétation des types, modes de construction et outils d'insertion) Les instruments de configuration : analyse des points de vue narratifs, du système temporel)	63mn 04s
	2	4L2	Réécriture-Enrichissement du texte étudié dans la séance précédente	- Typologie du texte - La séquence descriptive encadrée : analyse des caractéristiques, définition de critères conventionnels de construction et d'insertion dans un récit - Le point de vue narratif : modification et prise en charge des changements conséquents - Le système temporel	47mn 51s
	7	4L3	Lecture-écriture : évaluation à mi-parcours	- Analyse de la structure narrative, identification des étapes manquantes et proposition de suite - Repérage et analyse des séquences encadrées, - Les moyens et méthodes expansion d'une séquence descriptive - Les techniques de construction et d'insertion d'une séquence dialogale	48mn 27s
	8	4L4	Etude Générique	Les sous-genres du conte (le merveilleux, le philosophique, le fantastique) : définition conventions génériques (caractéristiques formelles, thématiques et	40mn 49s

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

On retiendra en substance que les séances choisies ont la particularité de fournir des repères permettant de redessiner les intentions qui sous-tendent les actions didactique. En les mettant bout à bout, on parvient à reconstituer les étapes incontournables du cheminement de chaque classe vers la co-construction des savoirs visés.

La dernière chose à noter à propos du premier niveau de traitement des enregistrements vidéo, c'est que les séances du corpus sont intégralement transcrites selon la convention ICOR légèrement modifiée. C'est ainsi que nous avons adopté juste la notation des phénomènes verbaux et vocaux. Selon ce système, toutes les productions verbales sont transcrites en minuscule (y compris les sigles et abréviations). Les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles. Voici notre adaptation de la convention.

- Les participants : Professeur est noté P, un élève E et 2 à plusieurs élèves parlant en même temps sont notés Cl, qui veut dire classe. Les participants élèves sont aussi codifiés en fonction de l'évènement qui singularise leur intervention. C'est ainsi qu'un numéro est parfois affecté à un élève (E1, E2…) lorsque qu'il s'inscrit dans un dialogue qui justifie de noter ses interventions à la suite. Le(s) élève(s) peu (ven) t aussi être identifié(s) par un évènement. Dans une séance où l'enseignante organise une lecture théâtralisée du texte nous distinguons le groupe d'élèves proposés à cette tâche par le sigle GEA (Groupe-Elèves-Acteurs) et les « acteurs » sont individuellement identifiés suivant leur ordre d'intervention, ce qui donne EA1, EA2 (pour Elève-Acteur). Un élève désigné par le professeur pour l'assister dans la réalisation d'une tâche est identifié par cette mission (EAS). Enfin, l'intervention de personne étrangère à la classe nous amène à coder le participant par son statut (élève ou professeur) suivant de la précision étranger (EE).
- Les phénomènes liés aux tours de parole : Les chevauchements sont signalés par des crochets ouvrants et fermants. Nous marquons la rupture d'une intervention et la reprise-continuation de l'énoncé par son auteur du signe &. Enfin, les silences valant tour de parole sont notés par un chiffre entre parenthèse (1.9s) indiquant la durée du silence au $10^{ième}$ de seconde près. Les silences d'une durée inférieure à 0.2 secondes sont notés par (.).
- Les phénomènes liés à la structure segmentale et à la prosodie : les structures segmentales incompréhensibles ou inaudibles sont représentées par (inaud.). Le son allongé est noté par des « : » (e:uh), ce signe étant répété en fonction de la durée perçue de l'allongement (e::t).Les intonations montantes sont symbolisées par \, tandis que les chute sont représentées par le signe inverse / (mais une gare d'attente \ ça n'existe pas/). Enfin, les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules (CHU ::T\).
- Les actions à valeur de tour et les productions vocales : les descriptions des actions des participants qui ont valeur de tour, qu'elles soient accompagné de paroles ou pas sont mises entre double parenthèse et le texte mis en italique ((*un élève lève la main*)). Le même code est employé pour présenter une production vocale sauf que l'ensemble est compris entre chevrons < ((*interpellations des élèves demandant à être interrogés*))>

1.2.2. Le recueil et la constitution du corpus écrit

Les productions écrites, seconde grande composante de notre corpus, sont prélevées en deux temps. Avant le déroulement de la séquence, nous avons recueilli les productions

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

à la composition du premier semestre (février-mars). Le résultat donne 251 copies ainsi réparties : 54 en 6L, 70 en 6C, 77 en 4C et 50 copies en 4ème L. A la fin du déroulement des séquences, nous avons recueilli les productions faites lors de la composition du deuxième semestre. 262 copies sont récupérées dont 54 en 6 L, 75 en 6C, 77 en 4C et 56 en 4L. Au total, 513 copies sont recueillies qui se répartissent ainsi :

- 6C : 145 ;
- 6L : 108
- 4C : 154
- 4L : 106

Toutes les productions écrites prélevées ne sont pas traitées. Elles sont soumises à un système d'échantillonnage pour la raison évidente que nous ne cherchons pas l'exhaustivité, mais à disposer d'une somme d'informations suffisantes pour décrie le niveau de performance général des élèves de chaque classe par rapport aux sous-compétences narratives. A la différence des enregistrements vidéo, la partie du corpus constituée des copies des élèves est construite à partir d'un échantillonnage aléatoire simple (Quivy et Van Compenhoudt, 1995 ; Amyotte, 1996, Martin, 2005), c'est dire que les productions sont choisies de manière à offrir à chaque auteur la possibilité de faire partie de l'échantillon. Cependant, du moment que nous envisageons le développement cognitif comme une transformation, la modification d'un état premier sous l'effet conjugué de facteurs internes et externes, nous cherchons identifier, à travers les productions écrites des élèves, des indicateurs d'un processus évolutif tendant à la maîtrise des compétences narratives. Aussi, ce sont les productions de la première composition qui nous servent de base de travail pour procéder à l'échantillonnage des copies. La taille de l'échantillon de chaque classe est définie suivant le principe des échantillons exemplaires qui s'établit en fonction du point à partir duquel le chercheur estime avoir atteint la saturation. En clair, la taille de l'échantillon exemplaire est fixée en référence au point au delà duquel le chercheur estime que le cas n'apporte plus rien de nouveau. A ce tire, nous pensons que l'échantillon représentative de chaque peut être fixée ainsi :

- 6C : 40 copies / 70,
- 6L : 35 copies / 54
- 4C : 45 copies / 77
- 4L : 32 copies / 50

Le degré de proximité de la taille des échantillons avec les quantités sur lesquelles ils sont prélevés (environ 20 point en 6L et 4L, autour de 30 points en 6C et 4C) dépend de celle-ci. Nous voulons dire que plus la quantité est faible, plus la taille de l'échantillon s'en approche pour garantir la validité des informations et leur généralisation. Par ailleurs, la possibilité des élèves en 4C de choisir entre deux sujets à la composition du premier semestre nous a contraint à un aménagement qui est à l'origine du chiffre affiché pour cette classe. Pour terminer, nous faisons remarquer qu'une fois la copie d'un élève de la première composition est choisie pour figurer dans l'échantillon, la copie du même élève est choisie parmi les productions du second semestre. Au bout du compte, nous nous retrouvons avec un corpus de productions écrites ainsi composé :

- 6C : 80 copies / 145,
- 6L : 70 copies / 108
- 4C : 90 copies / 154
- 4L : 64 copies / 106

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

2. Démarches d'analyse et modélisation des catégories : un second niveau de traitement du corpus

Nous réaffirmons le triple ancrage de notre recherche. Elle s'inscrit dans le sillage de la didactique descriptive et explicative (Bouchard, 1993, 1999 ; Schubauer-Léoni et Dolz, 2004) ouverte à l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes dont elle cherche à comprendre les effets sur les conditions d'apprentissages. Cette option, avons-nous dit, convoque le paradigme interactionniste qui articule les variables enseignant, élèves, savoirs et situations (Vinatier et Altet, 2008). Il convient toutefois de noter que notre démarche implique l'analyse de deux objets : les modes de fonctionnement de la co-action entre le professeur et les élèves autour du texte et les indices permettant de situer, à travers les productions écrites des élèves, le processus de transformation des savoirs narratifs co-construits dans les interactions didactiques en connaissances opérationnelles. Cette double orientation implique deux entrées méthodologiques : l'observation de l'agir dans la classe à partir de données empiriques d'une part, et d'autre part, la pratique de l'inférence qui vise à « obtenir de façon rationnelle une information qui n'est pas directement lisible à partir de donnée observées » (Sensevy et al, 2008, p : 106). Comme nous l'avons dit, il est possible de considérer le travail des élèves dans leurs productions avant et après le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de récits de fiction, non comme des preuves de l'efficacité de l'action didactique, mais comme des indicateurs des effets de cette action. Et puisque nous nous intéressons à l'agir dans quatre classes assez différenciées, nous voulons codifier les pratiques en vue d'« opérer une distinction séminale entre le caractère spécifique et le caractère générique des phénomènes didactiques » (Mercier et al, 2002, p : 29). Ceci suppose une approche comparatiste (Schubauer-Léoni et al 1995 ; Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2003, 2005 ; Sensevy et al, 2000, 2008 ; Mercier et al, 2002 ; Sensevy, 2002 ; Venturini et al, 2002 ; Amade-Esco et Terrisse, 2002). Notre démarche se nourrit donc aux sources des « analyses didactiques in situe des pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (Sensevy et al, p7). Elle vise, par la mise à jour des fonctionnements singuliers des systèmes didactiques, mais aussi de leurs « configurations communes », à expliquer la manière dont les formes de co-gestion des interactions et de l'agir des acteurs, de co-construction des significations, en favorisant ou en interdisant la modélisation commune d'instruments de lecture et de production de récits, rendent possible ou empêchent le processus de développement de compétences narratives. Face à la multiplicité des données et des variables à observer, on peut naturellement s'attendre à la construction de catégories d'analyse très variées inspirées directement de notre cadre théorique ou par analogie (Van Der Maren, 1996). Nous voudrions présenter les catégories qui nous servent d'instruments de description et de comparaison.

2.1 Outils d'observation des interactions en classe et modélisation des catégories d'analyse de l'action didactique : une intégration d'instruments issus des théories de l'activité, de la pragmatique des interactions et de la théorie de l'action conjointe

Qui dit pratiques d'enseignement-apprentissage dit une combinaison de procédés, de choix et de décisions dans la mise en œuvre d'une activité scolaire. Il dit aussi un ensemble d'actes observables et qui sont empiriquement et sommairement catégorisables en actions / réactions impulsant une dynamique de co-conduite de cette activité (Altet, 1991). Cela signifie que même si l'enseignement nomme une activité professionnelle spécifique et suggère donc pour cette raison une manière de faire personnelle, il reste une activité de service,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

en partenariat avec un ou des apprenant(s), dont elle vise à favoriser l'acquisition des savoirs en jeu. Il s'agit donc, pour être plus près de la réalité du phénomène didactique, du versant d'une activité collective et commune régulièrement marqué d'une double dimension personnelle et publique, professionnelle et sociale. On a pu dire que le processus d'enseignement-apprentissage repose sur des gestes, des conduites, des valeurs, des règles, des procédures, une culture partagée qui peuvent être tout aussi génériques que spécifiques. Il faut compléter cette description en ajoutant qu'il se manifeste aussi à travers des situations particulières, toujours inédites. C'est que l'activité scolaire au sein duquel se nouent les relations d'enseignement-apprentissage se manifeste à travers des actions impliquant des partenaires et des objets de savoirs qui s'influencent mutuellement. On suppose dans ces conditions que si ces actions et les opérations mises en œuvre pour leur réalisation manifestent la même finalité : permettre le développement cognitif des élèves, elles ne peuvent être de même nature, n'ayant pas la même origine. En effet, certaines portent trace de la planification de l'enseignant et justifient du caractère schématique de l'organisation des interactions, tandis que d'autres émergent naturellement d'une relation sociale négociée et co-pilotée en dépit de son caractère asymétrique. En partant de ce principe, il est possible de construire un certain nombre de catégories applicables sous forme de grille de lecture des interactions en classe. Encore faut-il que cet instrument s'inscrive dans « une approche praxéologique du discours appliquée à l'étude des situations éducatives » (Filliettaz, 2006). La grille à l'aide de laquelle nous analysons les interactions didactiques fait la synthèse des multiples exigences que pose « la mise en interface » de conceptualisations émanant des théories de l'action, des sciences du langage et de la théorie de l'action conjointe en didactique. C'est le prix si on veut disposer d'un instrument d'analyse permettant l'étude des productions langagières attestées dans les situations de classe.

« Lorsqu'on étudie une séance d'enseignement (une leçon, un cours), on est frappé par la succession de moments à la fois connexes et clos sur eux-mêmes. Ces moments connexes qu'on pourrait caractériser comme des « scènes » en suivant la métaphores théâtrale, se délimitent en générale par une « entrée en matière » - qui annonce la nouvelle scène et la démarque de la précédente, et par une «conclusion » (Sensevy, 2007, p : 26)

Cette lecture pose deux dimensions de la professionnalité de l'enseignant : la planification et la gestion de la chronogenèse. Bru et al (2004) définissent la planification, plusieurs années après Dabène et al (1990), comme une composante de l'action générique de l'enseignant. Par sa dimension pédagogique, elle correspond à l'agencement des séances pour constituer une séquence, au choix et à l'organisation des activités au cours d'une séance donnée. Dans son volet didactique, la planification se manifeste dans la structuration et la distribution des contenus de savoir dans l'activité, la mobilisation des actions et même parfois des opérations devant permettre la réalisation de l'activité. Il est donc utile de définir ces « moments connexes et clos » en fonction de ce qui les spécifie. Voilà pourquoi, revenant sur le principe de planification mais en lui associant le principe d'émergence, Bouchard (1998, 2000, 2004, 2005, 2009) puis Bouchard et Rolet (2004), enfin Bouchard et Traverso (2005) parlerons d'unités a priori et d'unités émergentes. En considérant cette perception en relation avec ce que Léontièv (1974) appelle le niveau élémentaire des opérations et qui correspond à la réalisation concrète de l'activité marquée par les actions, méthodes et procédures, on peut concevoir qu'une interaction didactique soit décrite à travers deux classes d'unités organisationnelles.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

2.1.1. Interactions en classe et organisation a priori : une lecture de l'action didactique sous l'angle des plans d'action de l'enseignant

On peut considérer les interactions en classe à travers leur organisation a priori. Cette première entrée renvoie principalement à une organisation macroscopique avec des composantes qui relèvent pour l'essentiel du pouvoir et de l'autorité de l'enseignant. Nous retenons trois grandes unités.

a) L'unité globale

Equivalente de l'incursion, l'interaction se définit comme une unité sociale textuelle et praxéologique impliquant une rencontre inter-individuelle (Roulet, 1985 ; Filliettaz, 2002). Elle coïncide, dans le cadre d'une séquence d'enseignement, avec la séance de cours. Celle-ci se définit comme une unité pédagogico-administrative non décidée par l'enseignant, programmée par une autorité compétente, le chef d'établissement dans les cas qui nous intéresse, et fixée par un emploi de temps. La séance de cours marque la rencontre entre un maître et des apprenants, durant un temps donné, dans un espace défini, caractérisé par ses artéfacts, au cours de laquelle sont développées une ou plusieurs activités.

b) L'unité intermédiaire : l'activité

Les activités scolaires sont programmées pour ponctuer la séance ou l'interaction. On peut les définir à deux niveaux. En didactique du français, elles apparaissent d'abord et communément comme des unités pédagogico-didactiques marquées par des pratiques professionnelles routinières. On parlera, s'agissant de la discipline « Français » au collège, d'activités de langue, de lecture, de production écrite. Leur organisation et leur conduite expliquent qu'on les présente comme des sous-disciplines du français. D'ailleurs, il est improbable que l'enseignant « crée » les activités, par contre leur programmation est de son ressort. Les activités se définissent aussi d'un point de vue interactionnelle comme des unités hiérarchiques, programmées par l'enseignant. « Elles se réalisent dans l'action par un marquage fort, cumulant des consignes, des actions et des objets à pouvoir encadrant ». Les activités se réalisent par ailleurs, « de manière globale, sans enchâssement ni résurgence, en entretenant entre elles une relation séquentielles (A précède B et le prépare) » (Bouchard et Traverso, 2006, p : 194)

c) Macro et micro- unités de planification de l'activité : les phases et les sous-phases

Pour rester dans le cadre de ce que P. Bange appelle « le savoir pratique disponible sur le déroulement prévisible de l'action (1992 : p. 76) » et qui porte trace de la planification de l'activité, il semble important de démarquer, dans la saisie du processus de la co-action, et aussi clairement que la dimension textuelle permet d'en attester, les actions et sous-actions qui sont du ressort de l'enseignant et qui relèvent de sa programmation. Nous employons les notions de phases et de sous phases (Bouchard 2004, 2005, 2009, Bouchard et Traverso, 2005) pour désigner ces actions. En effet, la structure globale des interactions didactiques ne déroge pas au schéma généralement observés dans les interactions institutionnelles « souvent caractérisées par une succession de phases standardisées fonctionnelles à l'activité en cours » (Mondada, 2002, p : 54).

Du point de vue des pratiques d'enseignement-apprentissage, les phases peuvent donner lecture à des routines professionnelles (Altet et al, 2002) qui se sont sédimentées en méthode de conduite d'une activité donnée. Elles traduisent, dans ces conditions, une

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

culture professionnelle partagée (Tardiff et Lessard, 1999 ; Durand, et al 2002). C'est certainement cette culture partagée qu'il faudrait interroger pour comprendre, par exemple, les étapes de conduite d'une activité de lecture littéraire dans les collèges au Sénégal qui se distribue en des phases de contextualisation, d'explications détaillées et de conclusion. La distribution peut aller jusqu'à un niveau schématique plus accentué, celui codifié par la tradition dite SLIPEC (Situation du texte, Idée générale, Plan, Explication détaillée, Conclusion). Mais le marquage des actions et des sous-actions relevant de l'organisation a priori des interactions en classe peut se faire par d'autres éléments de l'action didactique, notamment au moyen des textes-référents et procéduraux dans les activités médiatisées par ces instruments didactiques. C'est ce que Bouchard et Traverso nomment « des objets à pouvoir encadrant ». Dans ces conditions, les unités épousent les contours du (narratifs et / ou thématiques) texte-référent, ou les exercices et les actions induites par le texte procédurale, si ce n'est les deux en même temps. Mais quoi qu'il en soit, l'organisation séquentielle et hiérarchique de l'interaction se fait à partir d'unités qui s'« imposent » aux acteurs. Enfin, n'oublions pas que les interactions didactiques portent sur des contenus de savoirs et traduisent des pratiques professionnelles. Il faut donc envisager les savoirs comme des instruments de scansion de l'activité par leur séquentialisation en unités thématiques et l'introduction de ces dites unités à intervalles réguliers, selon un mouvement parfaitement programmé (Tiberghien et al, 2007, 2008 ; Tiberghien et Malkoum, 2007, Seck, 2008). De même, on doit considérer que si on qualifie certains gestes professionnels de génériques, c'est parce qu'ils relèvent de pratiques rituelles communes à toute situation d'enseignement-apprentissage. La fonction structurante de certains de ces gestes comme par exemple la dévolution ou l'institutionnalisation peut leur donner, selon la démarche de l'enseignant et surtout son style pédagogique, le statut d'unités a priori.

d) Une macro-unité de planification de l'activité : la tâche et les sous-tâche

La tâche correspond à la dévolution (Brousseau, 1998) à laquelle procède l'enseignant en construisant artificiellement un milieu où il place les élèves en vue de les amener à prendre en charge leur apprentissage. L'importance de cet aménagement justifie que nous marquions un temps d'arrêt pour le définir. Dans une situation d'enseignement-apprentissage, la tâche se définie selon Rogalski, (2003) du point de vue des élèves et désigne un des composants de l'action de l'enseignant consistant à leur donner « un travail » à faire. Elle répond à un certain nombre de caractéristiques : elle est choisie par l'enseignant en fonction de ses objectifs, elle est réalisée par un seul ou plusieurs élèves dans le temps de l'activité ou en dehors, elle est évaluée dans le fond et dans la forme. Ces quatre paramètres ont la particularité d'être non négociables et de transformer la tâche en une macro-unité prévisible et sécable au moins en trois sous-actions correspondant à la sous-tâche de dévolution, la sous-tâche d'exécution, la sous-tâche de validation-institutionnalisation.

2.1.2. Interactions didactiques et actions ou opérations émergentes : les épisodes et les étapes

Les relations didactiques sont caractéristiques des situations que Rabatel présentent comme dissensuelles, car reposant « sur des inégalités », cependant qu' « au terme desquelles émerge malgré tout une parole collective, sinon commune, et une référence unique, sinon partagée » (2005, p : 29). Cela veut dire que c'est dans la co-action que se construisent les espaces d'inter-compréhension pour que puissent s'élaborer les significations qui seront partagées. L'explication de cette complexité est à chercher dans le fait que la relation didactique, pour asymétrique qu'elle soit, tant au niveau institutionnel,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

que dans les rapports au savoir, n'en est pas moins complémentaire. Derrière ce caractère fondamental, il faut percevoir le principe d'une organisation méso et microscopique qui laisse émerger des actions, mais surtout les opérations équivalant aux procédés, aux techniques de mise en œuvre des actions, voire de mise au travail des élèves, de régulation des connaissances ou des comportements. Selon la terminologie que nous empruntons à Bouchard, ces unités qui peuvent être des actions, mais dont la plupart sont des opérations, sont des épisodes ou des étapes.

a) Une unité émergente prévisible : l'épisode

L'étiquette d'épisode étant d'usage assez courant dans la pragmatique des interactions didactiques sans toujours désigner la même réalité, nous précisons notre emploi qui s'inscrit dans la terminologie de Bouchard (2005, 2009). En effet, dans une acception très générale, l'épisode est décrit comme « un évènement d'une durée variable dont l'étendu temporelle est définie par le fait que le milieu créé reste identique, tendu vers un même objectif didactique » (Shneuwly, 2000, p : 25). On sait que pour l'auteur, la notion de milieu renvoie à « la « présentification » sous une forme quelconque (texte, fiche, enregistrement, formule, schéma, notation au tableau noir), de l'objet enseigné ou de l'une de ses dimensions et la définition d'une activité à propos de cet objet ». On peut interpréter cette analyse en disant que l'épisode y est perçu comme unité didactique se délimitant sémantiquement par exemple par les thèmes (Tiberghien et al 2007, 2008) (introduction-traitement-évaluation) et/ou pragmatiquement par les actions ou opérations : « les épisodes se repèrent sur la base de marques énonciatives, entités ou unités retenues pour le repérage des épisodes comme indices de changement de thématique ou pragmatique » (Thévenaz-Christen, 2002, p : 58). De ce point de vue l'épisode désigne n'importe quelle séquence d'enseignement délimitée par une ouverture et une clôture. Le problème de cette définition, c'est qu'elle repose sur des critères minimaux qui ne permette pas une discrimination qualitative des unités pourtant essentielle quand on sait qu'elles sont de caractères différentes.

Une acception déjà plus spécifiante voudrait que les épisodes soient définis comme des unités interactionnelles et didactiques variables, émergeant de l'action dont ils marquent le processus de réalisation. Ils sont « définis par les changements de focalisations des intentions de l'enseignant » et sont « repérables en analysant ses verbalisations et ses comportements qui visaient à infléchir les comportements ou attitudes des élèves » (Goigoux, 2002, p : 128). En considérant qu'on ne peut réduire l'enseignement à la simple exécution d'un plan défini a priori, Altet va plus loin et propose « le concept opératoire d'épisode » comme une unité dont la caractéristique est de permettre la mise en relation, à un niveau de granularité relativement fine, des « interactions venant du maitres et celles venant des élèves avec des stratégies pédagogiques retenues par l'enseignant » (1994, p : 131). Repérables à partir « d'indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels identifiables », on peut identifier et discriminer ces unités selon des critères quantitatifs « par le mode de communication mise en œuvre » (p : 130) qui en fait des « unités de discours réciproques en interaction, […] collectives, duelles, de groupe » (p : 131), ou par des critères qualitatifs suivant la fonction qu'ils jouent dans la progression de la séance. Ce second critère dépend donc des contenus « conceptuels disciplinaires », « logiques : connaissances et remarques procédurales en liaison avec les opérations cognitives ou les savoir-faire », « régulateurs de gestion » que véhicule l'épisode. De là l'auteure dégage une typologie l'amenant à classer les épisodes en trois catégories. Elle appelle épisodes inducteurs les unités dominées par l'enseignant qui exerce par ce biais les fonctions de présentation, de régulation, d'information et d'institutionnalisation liées à sa place. Les épisodes médiateurs sont ceux « qui comprennent plusieurs échanges suivis

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

venant des initiatives et contributions des élèves » (p : 132). Enfin les épisodes adaptateurs «sont des épisodes régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode de communication interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque, où chacun réagit à l'autre » dans « un processus de type compréhension-adaptation ». Cette seconde approche tente une spécification de l'épisode qu'elle considère comme une action ou une opération émergente, c'est-à-dire non prévue, mais qui reste prévisible. La difficulté c'est que les actions et les opérations mobilisées dans la réalisation d'une activité scolaire sont de trois ordres : celles qui sont programmées et prévues, celles qui sont prévisibles, et celles qui sont imprévues et imprévisibles. L'approche que nous venons de voir ne fait pas clairement cette distinction

Dans une troisième approche beaucoup plus spécifiante, les épisodes, toujours conçues comme des unités didactiques situées et variables, se singularisent par leur caractère émergent (Bouchard, 2004 ; Filliettaz, 2001, 2002, 2004). « Leur ordre et même leur réalisation dépendent de l'importance que leur accorderont, à chaud, les participants de l'interaction, c'est-à-dire non seulement l'enseignant mais aussi et surtout les élèves. Ajoutons que ces épisodes peuvent être abandonnés momentanément pour être repris plus tard contrairement aux activités et aux phases qui se réalisent d'un seul tenant » (Bouchard et Traverso, 2006, p : 196).Lorsqu'il est sous le contrôle de l'enseignant, l'épisode participe des modes opératoires qu'il se donne pour susciter l'agir des élèves et de la sorte, favoriser la co-construction des connaissances. C'est le genre d'actions ou d'opérations à travers lesquelles s'expriment, à l'échelle meso et microscopique, les compétences *in situ* de l'enseignant, celles qui naissent des contextes actionnels particuliers, ainsi que la logique des interactions les impose aux partenaires. Si nous prenons l'exemple d'un enseignant de français conduisant une activité de lecture ou de préparation à la production, les épisodes pourraient principalement consister en des « stratégies sémantiques » orales et gestuelles mises en œuvre à travers l'usage multiple et varié des activités métalangagières, des mécanismes de reformulations, des gestes déictiques et mimétiques ou iconiques orientés vers la construction d'espaces d'intercompréhension et de partage des significations. Il demeure vrai que l'organisation d'un enseignement-apprentissage suppose une mise en présence de ses objets, une élémentarisation des savoirs, des stratégies d'animation et de régulation, de guidage et d'étayage, en somme, des stratégies interactionnelles tendant à placer les élèves dans des postures participatives effectivement actives pour jouer leur rôle dans une démarche de construction commune de connaissances. Toutefois, les gestes seraient différents d'une discipline à l'autre, d'une activité à une autre, d'un professeur à l'autre. L'épisode peut être peut aussi s'appréhendé du point de vue de / des élève(s). Auquel cas, il est significatif d'une forme de dévolution en ce sens qu'à l'image de la tâche, il s'agit d'une opération conjointe.

Il correspond en effet à une certaine « dévolution » organisationnelle : l'enseignant laisse des possibilités d'initiative interactionnelle aux élèves. Pour ce faire, il construit un « milieu » contre lequel les élèves vont devoir (inter)agir, mais dans le cadre duquel ils ont le loisir de s'organiser de manière variable, individuellement ou collectivement. Ce cadre n'impose pas en particulier une organisation séquentielle de l'action, mais propose simplement - de manière plus ou moins implicite - de passer par un certain nombre d' « épisodes », potentiels, prévisibles, centrés chacun sur un élément de ce milieu, matérialisé par un texte, une image, ou simplement cerné par un thème... (Bouchard, 2008, p : 82).

Le non-engagement de l'élève ou de la classe pour quelque raison que ce soit est suspensif du jeu. A la différence de la tâche, l'épisode-élève(s), la marque grammaticale désignant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

une action ou individuelle ou collective, est marqué par une liberté « encadrée ». Cette proximité de l'enseignant qui pilote l'opération par son guidage explique d'ailleurs que nous employons l'étiquette d'épisode mixte pour désigner certaines situations où le professeur participe de la réalisation par ou exécute une opération concomitante.

b) Une unité émergente non prévisible : l'étape

Bouchard (2005, 2008) décrit l'étape comme une unité marquée par une négociation latérale. A l'initiative de l'enseignant (étape-professeur) ou de l'élève (étape-élève), elle relève de ce que Perrenoud (1999) nomme « la gestion des imprévus » en ce qu'elle produit une bifurcation (Bange, 1982, 1987, 1992), une détopicalisation au sens où Cicurel (2005) emploie cette notion, c'est dire une modification du topic par l'introduction d'une digression. Pouvant être à l'origine d'une négociation parfois complexe, l'étape se construit selon une trajectoire communicationnelle et actionnelle en trois temps : la manifestation d'un phénomène pendant qu'une action ou une opération est en cours faisant interrompant le fonctionnement normale de la relation, son traitement-résolution et le retour à l'action ou à l'opération. Il donne lieu à diverses régulations dont les plus courantes sont les régulations pédagogiques (pour gérer une disposition spécifique, un problème de discipline, organiser le groupe-classe), didactiques (introduction d'une nouvelle focalisation par le traitement d'un objet de savoir annexe à celui en cours). Ce qui fait dire que l'étape a vocation à favoriser les ajustements sans lesquels le problème émergent peut constituer un obstacle au fonctionnement l'interaction. Cependant, lorsqu'elle recouvre une orientation didactique, l'étape pourrait s'inscrire alors dans la perspectives de ces séquences considérées comme « potentiellement acquisitionnelles » (de Pietro et Py, 1989), en ce sens qu'elle joue un rôle fondamental dans l'accomplissement de la compréhension mutuelle, dans la co-construction d'espaces de partage des significations et dans la mise à disposition d'objets de savoir pour l'apprenant.

Partant donc de l'idée que les séquences n'ont pas les mêmes caractères, n'étant de même nature, qu'elles se distinguent quantitativement et qualitativement, nous leur affectons des étiquettes pour les spécifier. Les unités correspondant aux actions et aux sous-actions sont alors appelées phases ou sous-phases. Elles ont la particularité d'être programmées par avance et donc de manifester la planification de l'enseignant. Les opérations, qui pour la plupart émergent des situations sont appelées épisodes ou étapes. La différence tient au fait que les épisodes sont plus ou moins prévisibles alors que les étapes désignent des évènements totalement imprévus. Sachant que l'interaction didactique est polypraxique, polygérée et que qu'on ne peut concevoir son fonctionnement sans la participation complémentaire des élèves, nous distinguons les opérations en fonction du pôle dominant dans leur exécution. Aussi, employons-nous les expressions épisode-professeur, épisode-élève(s), épisode mixte ; étape-professeur, étape-élève(s) pour signaler non seulement le caractère émergent, mais aussi l'agir ascendant. Il reste à savoir comment saisir toutes ces informations, les réunir tout en les différenciant et en les mettant à distance. La reconstitution-configuration de l'interaction se fait par le biais d'un tableau synoptique, une sorte d'économie des informations sur une séance donnée.

En résumé, on pourrait assimiler les épisodes et les étapes lorsqu'ils fonctionnent comme des opérations, à des unités de procéduralisation de l'action, de définition et de mis en pratique des stratégies de réalisation, en somme, à des microgenèses situées Saada-Robert et Baslev (2004, 2006). C'est à ce niveau que l'observateur peut réellement rendre compte aussi bien de la construction des connaissances que de la manière dont le savoir est mis en scène par le partenaire plus expert, et dont il se transforme

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

en connaissances intériorisées par l'apprenant. Sur un autre plan, nous disons que le principe d'émergence n'entre pas en concurrence avec le principe de planification. Il s'agit d'une conception du processus d'enseignement-apprentissage qui permet d'affiner les interprétations du fonctionnement de l'action conjointe par des focalisations et des grossissements d'unités didactiques de différentes natures (résolution de problème dans une situation a-didactique ou fortement encadrée, mais dans tous les cas étayée, situation fortement didactique). Remarquables par leur souplesse, ces unités dynamisent la transformation des connaissances dans une modélisation très métaphorique de la règle des trois unités. En effet, dans un espace-temps réduit, s'enclenche et se conclut une co-action impliquant les pôles enseignant/apprenant(s) pour la construction d'un espace commun de partage de significations sur un objet de savoir, voire un aspect, une dimension, et peut-être même une sous-dimension de cet objet. Les résultats formulés au terme du processus et institués en tant que savoir, peuvent alors être considérés comme des connaissances co-construites après de multiples actes de questionnement, de tentative plus ou moins réussies, d'étayages, de reprise, de reformulations etc.

En analysant les fonctionnements de la co-action à travers la modélisation de l'organisation des interactions didactiques, nous mettons en place une stratégie d'interprétation des gestes de l'enseignant et de l'agir complémentaire des élèves qui vise à réduire les risques d'une analyse hasardeusement explicative des effets des médiations enseignantes et textuelles sur le développement de compétences narratives des élèves.

2.2. Outils d'observation des productions écrites et modélisation des catégories d'analyse des compétences narratives des élèves : une intégration d'instruments issus des théories du récit et de la didactique de lecture-écriture

Notre analyse des productions des élèves articule les niveaux textuels et discursifs. La première forme correspond à une analyse ascendante qui considère le texte comme un enchâssement d'unités hiérarchiques composées des propositions-énoncées constitutives des périodes et /ou des séquences textuelles, elles mêmes constitutives des plans de texte. (Adam, 2005). Le second niveau est une démarche descendante qui étudie « les régularités que les situations d'interactions, les langues et les genres imposent aux composantes de la textualité » (p : 14). La notion de texte déduite de cette représentation veut qu'il s'agisse du produit de la rencontre de contraintes discursives et textuelles ressenties tant à la production qu'à la réception.

« Pour qu'un effet de texte soit produit, il faut certes que des forces centripètes en assurent la cohésion, mais tout texte-et en particulier le texte littéraire- est travaillé par les forces centrifuges de la polysémie et de l'intertextualité » (Adam, 1999. p : 14).

Dans le champ de la littérature, et par voie de conséquence, des productions qui s'en inspirent, le texte s'inscrit dans un réseau de conventions génériques par rapport auxquelles il se définit. C'est le principe d'architextualité théorisé par Genette (1979). Partant de ces présupposés nous définissons une grille à trois entrées pour évaluer des performances des élèves à travers leurs productions écrites.

2.2.1. La sous-compétence de construction et de structuration de la séquence narrative encadrante.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les cinq critères dégagés par Adam (2005) pour caractériser le récit, largement inspirés des travaux de Brémond (1973), nous paraissent surtout appropriés pour refléter le prototype de la séquence narrative. Suivant cette approche, pour qu'il y ait récit, il faut qu'il y ait une succession d'évènements survenant selon une certaine temporalité, mais aussi que cette « temporalité de base soit emportée par une tension : la détermination rétrograde qui fait qu'un récit est tendu vers sa fin (t+n), organisé en fonction de cette situation finale » (p : 46). A ce critère s'ajoutent une unité thématique, un prédicat d'être, d'avoir ou de faire, une intégration des actions en une unité actionnelle marquée par un début, un processus et une fin selon le principe de mise en intrigue tel que défini par P. Ricœur (1983, 1984). Ce principe permet de faire la différence entre un récit et une simple description d'action. Sur cette base, il possible de considérer que la structure narrative d'un récit peut s'apprécier à partir aspects suivants :

- La contextualisation que nous présentons comme le protocole d'ouverture du récit et de lancement de l'intrigue et qui est conçue pour anticiper les questions qui, où, quand, quoi, comment, pourquoi du lecteur.
- La structuration du récit qui se manifestant à travers l'organisation des Etapes Narratives, la structuration et la planification de l'Action (chronologie des évènements), l'aménagement d'une clôture.

2.2.3. La sous-compétence d'enrichissement du récit qui se mesure à la capacité à construire et à insérer correctement des séquences encadrées.

Les performances narratives de l'élève se mesurent par ailleurs à sa capacité à construire à insérer des séquences encadrées en vue d'enrichir son récit. Nous ne retenons que les deux types de séquences les plus courantes

- Ce sont les séquences descriptives. Reuter, (2000), caractérise la séquence descriptive comme une unité compositionnelle du texte à visée spécifique : « donner l'impression au lecteur qu'il peut se représenter ce qui est décrit » p : 7. Elles se singularisent par des modes de présences spécifiantes qui se lisent à travers leur statut et leur envergure. Ainsi, les séquences sera dite annotées lorsque les insertions descriptives tiennent à quelques mentions qualificatives portées par des outils lexicaux (adjectif) ou au plus propositionnels). Elles sont semi- complètes ou semi-développées dans le cas des insertions assurées par une à deux phrases portant sur un point précis où un aspect général mais dont la présentation n'est pas rigoureusement structurée). Enfin, la séquence descriptive est dite complète lorsqu'il s'agit d'une expansion ayant l'envergure d'un paragraphe. En tant qu'unité encadrée, la mise en texte de la séquence descriptive doit obéir à des contraintes spécifiques perceptibles comme les signaux démarcatifs mettant en parallèle le cadrage et le trajet où le trajet sert de développement informatif et d'introduction du cadrage, soit alors, de justification du cadrage, des plans, des fonctions textuelles informatives, explicatives, ou évaluatives.
- Ce sont ensuite les séquences dialogales. Elles sont configurées dans le récit selon quatre modes d'insertion. Le style narrativisé dans lequel le narrateur s'abstient de donner la parole aux protagonistes, se contentant d' « un survol global des propos des personnages sans que leur contenu soit autrement détaillés. On a alors affaire à un résumé succinct, le temps du récit opérant une forte condensation par rapport à la durée (hypothétique) de l'échange dans l'histoire » (Berthelot, 2000, p : 135). La deuxième modalité est dite style indirect. Les propos du personnage sont narrativement mis à distance comme dans le cas du style narrativisé, mais

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

rapportés dans un style proche du dialogue réel. Le narrateur a recours dans ce cas à des verbes de parole assortis de subordination (il dit que). La troisième technique correspond au style indirect libre, une variante que l'on peut situer entre le style narrativisé et le style indirect et qui se caractérise par l'abolition partielle de la distance narrative. Le style direct, dernière modalité, se manifeste par l'abolition totale de la distance narrative et donc l'expression des personnages sans la médiation du narrateur. Comme toute unité encadrée, la séquence dialogale se caractérise par des formes de présence. Nous parlons de séquences dialogales annotées pour les insertions comportant une réplique, voir un échange binaire, ou qui apparaissent sous ces trois premières modalités. Elles sont dites semi- développées lorsqu'elles comptent un échange ternaire suivi d'une réplique, voire un échange binaire soit au total, 4 à 5 tours de parole au maximum. Nous classons dans la rubrique séquences dialogales développées les insertions où on rencontre plus de six tours de parole. Sur le plan de la construction, même si la séquence dialogale n'est pas aussi structurée que la séquence descriptive, nous considérons qu'elle n'obéit pas moins à un certain nombre de contraintes qui vont agir comme des critères d'appréciation. Ce sont les moyens d'insertion notamment le discours attributif (verbes de paroles et tout autre outils narratifs d'escorte de la prise de parole dans le récit) l'usage de guillemets et/ou de tirets).

- La sous-compétence de mise en cohérence du récit. Nous centrons notre réflexion sur la pertinence et de la logique du point de vue adopté en relation avec la formulation du sujet et sur l'emploi des pronoms. S'agissant du système temporel, nous faisons l'option de l'étudier en nous appuyant sur les théories du temps du verbe dans le récit rattachées « à la fonction d'énonciation du discours plutôt qu'à la structure des énoncés qui restent séparés, soit du rapport à l'énonciateur, soit à la situation d'interlocution » (Ricœur, 1984 p : 116). En effet, « les temps du verbe contribuent à la narrativisation, non plus seulement par le jeu de leurs différences à l'intérieur des grands paradigmes grammaticaux, mais par leur disposition successive sur la chaîne du récit. » (p117). Nous faisons alors attentions aux transitions homogènes ou hétérogènes.

Synthèse sur la méthodologie d'analyse du corpus

Récapitulons notre démarche et les outils d'analyse des médiations enseignantes et textuelles. Les recherches sur « les interactions professionnelles » (Filliettaz, 1999) développent un des aspects de notre hypothèse en soutenant que les « activités pratiques ainsi que les pratiques interactionnelles qui en permettent la coordination jouent un rôle constitutif dans l'organisation du travail » (Mondada, 2002, p : 48). Nous rappelons que le second aspect de cette hypothèse consiste à penser qu'en retour, la structure de ces interactions dont la dimension textuelle s'articule à une dimension actionnelle, peut être dictée par l'organisation des activités autour desquelles elles se déploient (Roulet, 1998 ; Roulet et al, 2000 ; Bouchard, 1995, 2005). Cependant, si le jeu de cette influence réciproque fonde le caractère professionnel des interactions en classe, il reste insuffisant à décrire toutes leurs caractéristiques. En effet, du fait qu'elles sont finalisées par un apprentissage, nous proposons de compléter l'hypothèse sur leur organisation, par la prise en compte des paramètres qui en font des interactions de service. Nous incluons alors parmi les éléments de configuration, les effets de la participation du pôle apprenant, bénéficiaire de la relation didactique et co-gestionnaire contractuel des situations, et l'impact des objets d'enseignement.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Ces paramètres posent les limites du modèle « verbo-centré » (Bouchard, 2005) de l'analyse conversationnelle en cinq rangs (Roulet, 1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001 ; Traverso, 2005). Aussi, pour analyser une organisation si complexe sur le plan de sa structuration hiérarchique et séquentielle et sur le plan de ses caractéristiques didactiques, nous estimons, suite aux travaux de Bouchard (2003, 2004, 2005, 2008), qu'il importe de définir des unités de rangs intermédiaires entre l'échange et l'incursion. A partir de notre posture d'observateur à postériori cherchant une intelligence du système didactique, nous définissons des unités de nature et d'envergure différentes. La première catégorie est constituée d'unités planifiées et prévisibles qui correspondent globalement aux unités de plus grande taille (la séance proprement dite, la ou les activités programmées, les actions et sous-action dites phases ou sous-phase). Précisons que la préorganisation peut se constater jusqu'au stade des opérations. Ce sont les unités que nous appelons sous-phases, voire sous-sous-phases. La seconde catégorie recouvre des unités émergentes, non planifiées mais prévisibles et des unités imprévisibles. Nous les appelons épisodes quand il s'agit de la première classe d'opérations émergentes en les indexant à l'acteur dominant d'où l'usage de trois types d'étiquètes : épisode-professeur, épisode-élève(s) et épisode mixte. La seconde classe d'opérations émergentes est dite étape, unité par ailleurs indexée au participant initiateur ce qui donne des étapes-professeur ou des étapes-élève(s). La compréhension de la structure de l'interaction se combine avec la description du fonctionnement des acteurs. Et sachant que nous nous focalisons sur l'agir enseignant, nous identifions ses gestes dans leurs formes invariantes (Clanet, 2005 ; Sensevy, 2004, Sensevy et al 2000 ; Schubauer-Léoni et Dolz, 2004), mais aussi dans leurs formes stratégiques pouvant être spécifiquement liées à une discipline ou des circonstances pédagogiques. On peut rappeler que les premiers sont dits génériques parce qu'ils ancrent l'agir du professeur dans sa place et ses fonctions institutionnelles. Les catégories correspondant à ces fonctions sont entre autre présentifier, dévoluer, régulé, étayé, institutionnalisé. Il reste à savoir comment saisir toutes ces informations, les réunir tout en les différenciant et en les mettant à distance. La reconstitution-configuration de l'interaction se fait par le biais d'un tableau synoptique, une sorte d'économie des informations sur une séance donnée. Cet outil se situe à l'intersection de l'approche synoptique telle que vulgarisée Dolz et Schneuwly (2006), Dolz et al. (2006), Ronveaux (2009), et du tableau synoptique (Schubauer-Léoni et al, 2007, Assude et Mercier (2008), Ligozat (2008).

Ce premier volet de notre démarche se complète par les grilles d'analyse des performances narratives des élèves à travers leurs productions écrites. Une deuxième grille est alors utilisée pour analyser les performances narratives des élèves. A partir des conventions typologiques du récit de fiction (les composantes séquentielles et les instruments de configuration), nous évaluons les productions écrites des élèves sur la base d'une modélisation des compétences narratives en macro-variables que nous appelons sous-compétence de constructions et de structuration de la séquence narrative encadrante et sous-compétence de construction-insertion de séquences encadrées et de configuration du récit. Quatre entrées sont retenues à cet effet : la construction paratextuelle du texte de l'élève, l'organisation narrative, les caractéristiques des insertions descriptives et dialogale, la configuration du récit (gestion du point de vue narratif et système temporel).

L'inclusion des dimensions textuelles et actionnelles des interactions didactique, à quoi il faut ajouter l'analyse des performances des élèves justifie que nous ayons recours à « une pluralité d'analyse » (Sensevy, G. 2001) ou plus exactement, à une « approche plurielle » (Canalas-Trévisi et al 1999) faisant appel à « plusieurs voies d'explorations

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

basées sur des méthodes provenant d'horizons disciplinaires différents ». Cependant, la démarche repose globalement sur une approche descriptive et comparatiste.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Troisième partie : Des inter-actions professeurs/élèves autour de modèles de récit aux productions de textes fictionnels scolaires

Quels dispositifs pédagogiques sont mis en place par les enseignants en fonction des activités scolaires, des caractéristiques des textes objets ou prétextes de ces activités, et des enjeux de savoir pour favoriser le travail cognitif des élèves ? Quels liens peut-on établir entre les enseignables du récit de fiction privilégiés par les enseignants au cours d'une activité donnée, les modalités pratiques de leur transposition interne, l'ingénierie didactique associée et les performances des élèves par rapport aux différentes sous-compétences narratives ? Finalement, dans quelles mesures peut-on convoquer les effets de la médiation enseignante et textuelle pour expliquer les compétences narratives des élèves ? L'analyse empirique de nos données, organisée en deux chapitres, vise à répondre à ces questions. Le premier chapitre propose une description interactionnelle et didactique de la co-action professeur / élèves en focalisant les activités scolaires ouvertement orientées vers le développement d'outils pour la lecture du récit littéraire et la production de textes fictionnels scolaires. Le deuxième chapitre est une analyse des productions écrites des élèves organisées en amont et en aval de la séquence d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de récits de fiction. Sur la base d'une grille modélisant la compétence narrative en différentes sous-compétences, nous proposons une interprétation longitudinale et comparative des performances à l'échelle de la classe pour mesurer les effets-textes et les effets-dispositifs sur l'évolution potentielle des apprentissages. L'objectif n'est certainement pas de fonder une théorie de l'imputabilité des apprentissages sur les enseignements, sachant qu'en l'occurrence, les élèves sont seuls responsables. Cependant, cette démarche qui postule que « ce qui se passe dans la classe » peut être retenu, jusqu'à une certaine mesure, pour expliquer « ce qu'on trouve dans les productions des élèves », veut aider à mieux comprendre les facteurs internes qui favorisent la règle du « gagnant-gagnant » à la base du jeu didactique. Ce faisant, elle contribuera subsidiairement à mieux cerner l'efficacité de l'action enseignante.

Chapitre 1 : Dispositifs de conduite des activités et inter-actions autour du texte : une étude de cas des modalités de gestion de l'action conjointe

Notre objectif, dans ce chapitre, est de comprendre la manière dont les médiations artéfactuelles, combinées aux stratégies pédagogiques et didactiques de mise en contact des élèves avec les objets de savoir, favorisent le développement de compétences

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

lecturales et rédactionnelles de récits de fiction. Il s'agira, pour nous, de mettre en regard l'agir enseignant et le comportement des élèves sous l'impulsion des textes référents et procéduraux en vue d'« identifier des processus qui médiatisent la relation enseignement-apprentissage » (Bressoux et al., 1999, p : 99). En effet, nous étions parti de l'hypothèse que c'est à partir de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves que s'instancient les conditions d'acquisition et de développement des compétences de réception et de production des textes. Pour faire système, nous avions couplé cette hypothèse avec celle que nous inspirent les théories issues de la didactique de la lecture littéraire sur l'approche générique et la typologie textuelle, de la linguistique textuelle sur la structure compositionnelle et configurationnelle, enfin de la psycholinguistique sur le principe du schéma de contrôle. Elle postule que l'apprentissage de la lecture et de la production des textes est facilité par leur structure canonique et conventionnelle et par la manière dont il est étayé par un expert. Certes, nous n'ignorons pas que dans une relation d'enseignement-apprentissage,

« les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir ; « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves ; « apprendre » qui privilégie l'axe élève-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalemment les trois axes, il faut en tenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui » (Houssaye, 1993, p : 16).

Voilà pourquoi notre observation de la conduite de l'activité dans les classes focalise l'agir enseignant. Mais nous n'ignorons pas non plus que l'agir enseignant s'inscrit dans une action didactique collaborative impliquant des objets de savoirs, des partenaires-élèves et, dans le cas de la didactique de la lecture-écriture, des outils cognitifs spécifiques représentés par les textes référents. Cela signifie que nous ferons attention aux sous-ensembles constitués des tâches dévolues aux élèves (la manière dont elles sont conçues, dont ils s'y investissent, et dont leur réalisation est étayée) et leurs rapports aux outils. Aussi, quand nous parlons de styles didactiques (Altet, 1993), de stratégies de l'enseignant (Jorro, 1993), d'outilsprofessionnels (Schnewly, 2000) ou de techniques au sens où Sensevy (1998), puis Sensevy, et al. (2002), emploient ce mot pour désigner les gestes d'organisation du jeu didactique, c'est pour évoquer les démarches et modes opératoires mise en œuvre par les professeurs pour dynamiser la relation en focalisant les enseignables du récit et en organisant la participation des élèves.

1. Les artéfacts textuels et les savoirs narratifs comme ressources de l'action didactique

Nous avons dit que l'activité scolaire était le domaine de définition des rapports entre les actions d'enseignement et les actions d'apprentissage. Ces rapports sont délimités par les composantes ou les dimensions de l'objet enseigné telles qu'elles sont introduites au fur et à mesure de l'évolution de la chronogenèse. C'est pourquoi l'activité scolaire peut être analysée selon les paramètres que proposent les théories de la médiation sémiotique dès lors que qu'on fait appel, dans sa conduite, à une somme d'actions elles-mêmes orientées vers des buts, dont la réalisation passe par des opérations, des moyens, en somme, des « modes d'exécution spécifiques » (Goigoux, 2002, p : 128). Aussi parlons-nous de dispositif parce qu'il existe une structure schématique, tenant lieu de plan d'actions ou d'instrument de pilotage de l'activité. Il est suffisamment ordonné pour laisser voir la programmation des actions et des opérations, mais aussi suffisamment souple pour permettre l'émergence d'actions et d'opérations en situation. La réalisation de l'activité

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

scolaire, située et distribuée ainsi qu'on peut le supposer dans une interaction polylogale, polypraxique, et polygérée (Bouchard, 2004, 2005, 2009), tient finalement de l'agrégation du prévu, du prévisible et de l'imprévu. Par ailleurs, cette activité qui se met en scène dans une relation didactique constitue le prototype de l'activité médiée. A ce sujet, nous précisons que nous avons modélisé cette médiation autour de deux aspects en interactions constantes. Ce sont, d'une part, les médiations des outils socio-culturellement construits, partagés et transmis comme les types et formes de discours matérialisés par les textes référés dans la relation professeur / élèves. Il s'agit des textes littéraires, modèles imposés de l'extérieur et véhicules des pratiques et savoirs en jeu, et donc, objets et / ou prétextes de l'action didactique ; des textes scolaires, imaginés et postulés de l'intérieur ; enfin des textes procéduraux qui, s'insinuant entre les deux, servent de relais au discours professoral et d'incitation de l'action des élèves. Ce sont, d'autre part, les médiations des pratiques sociales interactives (Pékarek Doehler, 2005) qui dépendent ici des outils textuels et de la connaissance que les enseignants ont des savoirs qu'ils véhiculent, de leurs savoirs et savoir-faire professionnels, eux-mêmes constitués des pratiques de référence ancrées dans une culture didactique et donnant naissance à des modes opératoires routinisés par l'expérience. Ainsi la connexion des caractères de l'activité scolaire et des formes de la médiation nous permet de dire que, dans sa dimension praxique et sociale, celle-ci renvoie à ce que fait l'enseignant en se servant de textes appropriés pour rendre les apprentissages possibles. Elle s'opérationnalise par la proposition de la part de l'enseignant, d'activités, de méthodes, d'outils et de situations qui placent un apprenant en position d'exercer le travail cognitif susceptible de favoriser son évolution conceptuelle, c'est-à-dire, si on veut schématiser la théorie vygotskienne de la zone proche de développement, son passage d'un état ou niveau de connaissance des caractéristiques du récit et de sa pratique, à un nouvel état. Fort de ce principe, nous nous proposons d'étudier l'organisation et le mode de gestion des inter-actions autour des textes en interrogeant les ressources professionnelles privilégiées dans le pilotage de chaque type d'activité et chez chaque professeur. Nous pensons arriver ainsi à identifier les facteurs dont l'influence est plus déterminante sur la conduite de l'activité, mais surtout, à indexer, à travers le fonctionnement de la topogenèse, les modalités pratiques de prise en compte des rapports des élèves aux textes, aux savoirs qu'ils véhiculent et d'impulsion de son évolution.

1.1. Les effets des médiations textuelles sur le dispositif de conduite des activités et le fonctionnement de l'action conjointe

Analysant l'enseignement comme un travail, nous estimons donc qu'il se fonde sur des outils qui le définissent et qui le spécifient. De fait, les interactions didactiques mettent en scène des activités scolaires médiatisées par des instruments didactiques.

« Qu'il s'agisse du choix des tâches et de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de sa réalisation, l'activité d'enseignement est en effet largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres » (Goigoux, 2007, p : 60).

L'une des caractéristiques majeures de ces instruments, c'est d'être des artéfacts matériels ou symboliques configurant a priori par leur forme, et a fortiori par les opérations qu'ils rendent possible, les fins pour lesquels ils ont été conçus ou introduits dans la classe. Concernant notre étude, ces artéfacts sont de deux catégories. Nous avons, d'une part, les textes littéraires ou d'autres genres textuels comme la bande dessinée dont la fonction didactique est de servir de support aux activités, d'instruments au service de l'agir enseignant et de modèles aux apprentissages des élèves. Il y a les textes de consignes,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

d'autre part, ou textes procéduraux qui ont pour fonction de montrer les dimensions ou composantes des textes supports, d'aider à décomposer l'activité en programmant des actions pour sa réalisation, d'inciter les élèves à agir tout en leur facilitation cette action. Nous cherchons à savoir comment cet outil, si important dans les activités de lecture littéraire et de préparation à la production écrite, marque son identité ou la perd, influence ou subit le processus de co-action ? A ce stade, nous faisons les précisions suivantes :

- toutes les activités scolaires programmées par les enseignants sont rigoureusement alimentées par un texte support et la participation des élèves est préparée par des consignes (un texte d'incitation à l'action) ;
- quelle que soit l'activité, le texte procédural avait initialement le même statut d'objet périphérique susceptible d'être soumis à la libre transposition de l'enseignant et une fonction unique de soutien du travail des élèves en permettant un premier contact avec le texte référent, c'est-à-dire avec les objets de savoir sans « l'aide du professeur » et en préformant leur représentation par rapport à au savoir ;
- la différence entre les deux genres textuels se situe au niveau de la flexibilité du statut du texte littéraire référent que les variations font faire fonctionner comme un texte-objet lorsque les interactions sont centrées sur une activité de lecture-interprétation, de texte-prétexte quand il s'agit d'une activité de réécriture, que nous appelons aussi activité de préparation à la production écrite, de texte objet et prétexte à la fois dans les activités de lecture-réécrite.

Mais quel que soit la nature ou le statut du texte, nous remarquons que sa fonction dans l'organisation séquentielle et hiérarchique des interactions est fondamentale. S'il faut donc reconnaître que le propre de toute interaction de classe est d'être oralographique, se structurant autour de l'écrit et de l'inscrit (Bouchard, 2004, 2005, Bouchard et Traverso, 2006), il faut bien dire que cette spécificité est tout simplement exacerbée lorsque la relation didactique met en jeu un contrat alimenté par un projet de développement de compétences lecturales et rédactionnelles, sur la base de l'exploitation de textes modèles et sous l'incitation de textes procéduraux. C'est qu'en règle générale, l'instrumentation du texte-modèle dans un processus clairement orienté vers des objectifs développementaux voudrait qu'une fois les caractéristiques génériques, compositionnelles, configurationnelles et thématiques appropriés par les élèves, il puisse ouvrir la voie à de nouvelles connaissances déclaratives et procédurales, et, par voie de conséquence, à de nouveaux possibles d'actions dont il reste le moyen de soutien et de contrôle. Nous revenons ici à la théorie du schéma de contrôle (Fayol, 1994 ; Gaonac'h, et Fayol, 2003) en nous plaçant dans une perspective interactionniste et en mettant en avant le rôle du dialogue de tutelle. Pour mieux sérier ce qu'on peut retenir comme une fonction générique de la médiation textuelle, aller au-delà et faire ressortir quelques spécificités aussi bien par rapport au type de texte qu'à la nature de l'activité et au style didactique de l'enseignant, nous concentrons nos observations sur deux exemples emblématiques de deux rapports différents aux textes.

1.1.1. Entre centration sur les dimensions du texte-référent et instrumentation du texte procédural : deux stratégies pour deux styles pédagogiques différents

L'observation des séances appelle des remarques préalables relatives aux statuts des textes dans l'organisation des dispositifs pédagogico-didactiques. Il semble attendu, voire normal, que lorsque les interactions sont médiatisées par des textes littéraires objets de l'action conjointe ou des textes procéduraux incitatifs de ladite action, la planification et la conduite des activités scolaires soient très marquées par les contours des unités des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

premiers et / ou leurs dimensions telles que les suggère le second genre de textes. Cela revient à dire qu'en rendant possible l'activité, le texte formate les intera-ctions qu'il matérialise. En plus, la distribution de cette fonction didactique dépend largement du genre textuel, de son statut pédagogique et du type d'activité qu'il représente. Ainsi, il apparaît que le rôle d'organisation de l'activité et de structuration des actions par les textes littéraires est plus clairement perceptible dans les activités de lecture-interprétation (4L1, 4C1, 6C1, 6L1, 6L3) et dans les phases d'analyse-interprétation des activités de lecture-réécriture (4L5, 4C4, 6C4, 6L4). En revanche, les marques des textes de consignes ou procéduraux sont beaucoup plus sensibles dans la conduite des activités de préparation à la production écrite (4C2, 4L2, 4L3, 6C2, 6C3, 6L2) ainsi que dans le cas des activités d'étude des caractéristiques du genre littéraire, qu'elles soient présentes en tant qu'activité principale dans une séance (4C3, 4L3) ou en tant que phase d'une autre activité (lecture-interprétation 6L1, réécriture et préparation à la production écrite 6C3, lecture-réécriture 4L5, 4C4, 6L4). Toutefois, il faut dire que le contexte, l'émergence de situations non programmées, une certaine insécurité technique, en somme la nécessité d'une décision stratégique urgente (Perrénoud, 1996 ; Garcia-Debanc, 1995 ; Garcia-Debanc et Lordat, 2007 ; Bouchard et Traverso, 2006) peut justifier une révision de cette répartition de l'ascendance des textes. En clair, ce qui semble être une stratégie constante du fait de sa récurrence et générique parce que commune aux enseignants peut subir, selon certaines circonstances, des modifications plus ou moins profondes. Cet état de fait ne remet pas en cause notre constat, il permet juste de remarquer qu'à côté des formes régulièrement reconduites, il y a des adaptations, des ajustements circonstanciels auxquelles les enseignants sont obligés de procéder pour prendre en charge des situations précises. Nous étudions ces phénomènes à travers deux modèles de rapport aux textes et de construction relativement différents des dispositifs.

a) Un modèle de dilution de l'outil textuel

Le premier cas concerne le dispositif de conduite d'une activité de lecture-interprétation en 6L1. Le tableau synoptique ci-après décrit le double processus de pilotage de l'activité et d'organisation de l'action conjointe.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
		Ouverture de la séance et présentation de l'activité « P: alors/ aujourd'hui nous allons faire une lecture expliquée\(1.5s)	
		Ouverture de la phase d'analyse-interprétation du texte « P : et tout en lisant le texte\(.) essayez\ de trouver\(.) les différentes parties\(.) de ce récit/ »	
02mn25-08mn28	Tâche de repérage	Explication de la nature de la tâche (lecture silencieuse) et des conditions de réalisation par le professeur (trouver les composantes de l'intrigue) Etayage de la tâche	Les élèves s'engagent dans la tâche
08mn28-13mn53	Episode-élèves	Tentative de référer l'extrait à un genre littéraire (conte/légende) Explication-justification des réponses	Lancement de l'opération par le professeur Guidage du travail des élèves Validation des réponses
13mn53-14mn23	Episode-élèves	Explication du contenu thématique	Lancement de l'opération Validation des réponses et apport d'informations
14mn23-15mn58	Episode-Professeur	Centration sur la narration modale Consigne de repérage du schéma narratif	Adaptation aux régulations du professeur
15mn58-16mn33	Etape-Professeur	Négociation latérale : vérification des connaissances des élèves sur les étapes du récit	Rappel des étapes du récit sur la base de la convocation du déjà là
16mn33-25mn21	Episode-Elèves	Engagement dans une opération de segmentation du texte selon les étapes du schéma quinaire Repérage et justification des propositions	Lancement de l'opération Pointage des dimensions de l'objet (S.F, SI, DA, Ré, SF, frontières Ré/SF Régulation-validation
25mn21-26mn5	Episode-Professeur	Institutionnalisation	Ecoute des élèves
26mn5-29mn29	Episode-élèves	Repérage des temps dans le récit (imparfait, passé simple) Analyse du système temporel en relation avec les unités narratives	Lancement de l'opération Pointage des dimensions Etayage et régulation Validation des réponses
29mn29-31mn21	Etape-Professeur	Ouverture d'une étape de régulation didactique : corriger une erreur	Ajustement au processus de régulation et correction de l'erreur
31mn21 31mn43	Episode-élèves	Repérages de séquences descriptives, Identification des objets, Repérage des outils linguistiques	Lancement de l'opération Régulation-validation des réponses
31mn43-33mn14	Episode-Professeur	Synthèse-institutionnalisation des premiers éléments de repérage	Ecoute des élèves
33mn14-37mn02	Episode-élèves	Repérages de séquences descriptives Identification des objets décrits Repérage des outils linguistiques	Lancement de l'opération Régulation-validation des réponses
37mn02-39mn45	Episode-Professeur	Synthèse-institutionnalisation sur les fonctions de la description	Participation à l'opération par la proposition d'éléments d'explication
39mn45-41mn05	Episode-Professeur	Rappel de la synthèse Consigne de repérage de séquences dialogales	Adaptation aux régulations du professeur
41mn05-42mn02	Episode-élèves	Repérage d'interventions dialogales Métalangage pour identifier la nature de l'insertion	Lancement de l'opération Régulation-validation des réponses
42mn02-43mn55	Episode-Professeur	Synthèse-institutionnalisation sur la nature des insertions	Participation à l'opération par la proposition d'éléments d'explication
		Transition et lancement de la phase de réécriture du texte « P : BIEN/(1.5s) alors pour finir\(.) je vais vous demander une chose/(1.5s) de reprendre\(.) chaque étape/(.) de cette narration\(.) rien qu'avec un phrase chacune/(.)	
44mn12-48mn19	Episode-élèves	Résumé du texte par la réécriture-réduction des unités narratives	Lancement de l'opération Etayage et régulation

Tableau 8 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 6L1

L'activité s'organise autour de deux actions : une phase d'analyse-interprétation du texte et une phase de réécriture sous forme de résumé de l'intrigue en suivant les étapes du schéma narratif. Cette seconde action fonctionne comme le prolongement procédural de la première. La place du texte et des objets de savoir qu'il médiatise est marquée dès la première consigne du professeur :

19. P : lecture silencieuse du texte\(1.5s) vous av::ez/(.) cinq à dix minutes\ maximum/(3.6s) et tout en lisant le texte\(.) essayez\ de trouver\(.) les différentes parties\(.) de ce récit/ .

Certes, la précision apportée sur les conditions de réalisation de la tâche de lecture silencieuse dévolue aux élèves (première opération), qui est de trouver les différentes parties du récit, relève des gestes professionnels liés à toute procédure de tutelle, notamment au « processus de soutien » se manifestant par « la signalisation des caractéristiques déterminantes » de la tâche (Bruner, J., 1983). Plus qu'une simple entrée, cette technique de démarrage de l'activité participe d'un souci d'acculturation à la lecture

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

du récit. En effet, l'identification générique génère des attentes, une opération mentale de prélecture à valeur classificatoire, d'orientation du contrat de lecture et de formulation plus ou moins précise d'hypothèses d'interprétation. La technique de signalisation laisse entendre que parce que le texte est un récit, il est composé de « parties » que les élèves doivent être en mesure de repérer tout seuls. Elle a alors pour effet des les amener à intérioriser un réflexe de lecture de ce genre sur la base d'un principe simple mais efficace : dire d'un texte que c'est un récit, c'est postuler qu'il a une certaine composition, une structure spécifique que l'on peut théoriquement conceptualiser et empiriquement repérer. C'est aussi une manière de dire que l'enseignante fait un pari sur l'histoire didactique de la classe et sur les connaissances préalables des élèves car la réalisation de la tâche dépend d'une opération mentale de mobilisation de connaissances déclaratives a priori sur la structure du récit, facilitée par des habitudes procéduralisées au fil des séances. Par ailleurs, la stratégie d'acculturation souligne le jeu des fonctions didactiques des co-acteurs. Il incombe à l'enseignante d'organiser la mésogenèse, une zone de rencontre et de négociation. Ce macro-geste consistera à répartir les responsabilités autour des actions qui fondent le contrat, à faciliter les rapports des élèves aux objets par son étayage, à indexer les objets de savoir et à adapter leur transposition à l'évolution de la chronogenèse. Le fonctionnement de la mésogenèse exige, en contrepartie, que les élèves acceptent la dévolution de leur apprentissage en entrant en interaction avec le milieu qui leur est aménagé (ici lire un récit pour en repérer la structure et incidemment procéder à un travail d'étiquetage). A ce titre, la périphrase « les différentes parties de ce récit » employée à la place du métalangage consacré « les étapes du schéma narratif » ou du « schéma quinaire » ressemble à une construction provisoire, dictée par le principe de réticence qui simplifie les objets tout en mettant l'activité sous tension. En dévoilant sans les expliciter les attentes du contrat, la réticence soumet la conduite de l'activité aux dimensions sous-entendues du texte. C'est ainsi qu'on passe d'une opération de référenciassion générique du texte que la classe situe entre les genres de la légende et du conte, à une opération d'analyse de la narration thématique (de qui parle-t-on dans le texte ? qui sont-ils ? d'où viennent-ils et pourquoi ? quel message est délivré à travers l'histoire du peuple baoulé en errance et l'action de la reine Pokou ?). L'action d'analyse-interprétation se poursuit par des opérations de repérage des étapes du récit (les cinq composantes du schéma quinaire), d'analyse du système temporel et s'achève par des opérations d'analyse des séquences descriptives et dialogales.

Il aura fallu 4 opérations pour la construction du schéma quinaire, parmi celles-ci, 3 sont sous le contrôle de l'enseignant dont un épisode-professeur d'initiation et de mis en place de la consigne, une étape-professeur de négociation latérale et un épisode-professeur d'institutionnalisation. Il est à noter que la négociation latérale, significative des étapes enchâssées (Bouchard, 2009) suspend momentanément l'épisode-professeur d'initiation pour apporter une régulation didactique. Le processus peut être considéré comme un exemple typique de microgenèse située (Saada-Robert et Baslev, 2004 ; Saada-Robert, et Baslev, 2006) c'est-à-dire une de ces micro-situations où l'enseignement d'un savoir se reconstruit en connaissances chez les apprenants, par l'intermédiaire de l'aménagement, dans le feu de l'action, d'une zone d'intercompréhension, de négociation et de partageable de significations.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

125. P : est-ce que vous pouvez\ me trouver la composition du récit/(.) comment bernard dadié\ a CONStruit\(.) le récit/(.) étape\(.) après étape/(.) nous avons appris\(.) e:uh/(.) l::e/ le:e/ le schéma narratif/
126. E : oui\
127. P : les différentes étapes du schéma narratif/ est-ce que\ c'est facile de retrouver ces étapes là\ ici/(1.5s) réfléchissez deux minutes/(.) retrouvez\(.) chaque partie\(.)

127. P : 958536> c'est à dire\(.) qu'est-ce qu'on recherche\(.) oui\
128 P : la situation initiale\(.) on recherche autre chose\
129. E : l'élément\ l'élément modificateur/
130. P : l'élément\(.)[qui va changer\]&
131. E : [perturbateur\]
132. P : &l'élément\ [modificateur/]&
133. E : [perturbateur/]
134. P : tu vas chercher\
135. E : l'action/
136. P : on va chercher l'action\(.) on va chercher\
137. E : la solution/
138. P : la solution/(.) on va chercher la RESOlution\(.) et puis on va trouver finalement\(.) finalement\
138.E : la situation finale/
139. P : la\
140. E : situation finale/
141. P : je n'entends pas\
142. E : SITUATION FINALE/=
143.P : =LA SI- TUATION FINALE/(.) BRA:vo/(.)¤<993041>

144. h::um/(.) on aura peut-être la chance de trouver tout cela/(.) il suffit de chercher/(.) ((*tout en cherchant dans son sac, pour en sortir au bout d'un temps, de la craie*)) deux minutes/(.) deux minutes pour trouver\(.) exAC:tement\(.) où se trouvent\(.) ces différentes séquences/¤<1009553>

On peut remarquer que l'opération de régulation, en plus de constituer un prétexte pour contrôler les connaissances préalables des élèves, permet, à travers la verbalisation du repérage des unités narratives, de s'approprier le métalangage et de co-construire une grille de lecture de l'une des dimensions de la narration modale, notamment la composition de l'intrigue. Ce savoir sera opérationnalisé dans la dernière action en connaissance procédurale pouvant guider les élèves dans l'organisation de la séquence narrative de leurs récits. La suite de l'opération de repérage s'organise en fonction de l'ordre des composantes du schéma quinaire. Suivant cette démarche, l'analyse du système temporelle servira de tampon entre le repérage des étapes du récit et l'analyse des séquences descriptives et dialogales, le jeu consistant à amener les élèves à expliquer les articulations entre les valeurs temporelles du passé simple, de l'imparfait et la composition séquentielle du récit. L'institutionnalisation des interventions des élèves par l'enseignante donne les résultats suivants :

a) 341. P : BON\ alors/ le passé simple sert à construire\ la narration/(.) le passé simple sert à RAconter/(.)¤<1740747> à quoi donc va \ servir l'imparfait/ b) 391.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

P : bien/ alors/(.) le passé sim\- euh/ l'imparfait/(.) et les adjectifs\ permettent d'avoir des éléments de\ description/(.)

Le contrat qui lie le professeur, les élèves et les objets de savoir est porté par un jeu d'alternance entre la dévolution collective (épisodes-élèves) et les institutionnalisations qui se limitent à la reformulation des propositions des élèves. Ce schéma est à la base de toutes les opérations y compris celles mobilisées pour l'analyse des séquences encadrées. Ainsi l'enseignante peut annoncer que la description est prise en charge par des verbes à l'imparfait, des adjectifs

389. P : donc/ il y a des adjectifs qualificatifs\ très nombreux dans ce texte\ pour monter les qualités de ces hommes/ des hommes courageux\ des hommes beaux/(.) des femmes très belles\(.)

ou indiquer en guise de synthèse du traitement des insertions dialogales dans le récit

546. P : donc/ pour finir\ nous avons une dernière portion\ qui elle\ est dialogue/ (1.8s) ((le professeur écrit le mot au tableau)) le dialogue\ ici\ (4.7s) met en lumière\(.) les paroles\ du\ sorcier/ (7.1s) et vous av:ez/ reconnu le dialogue\ à certains\ signes\ de ponctuation/ (1.5s) c'est la leçon que nous allons faire tout à l'heure/ la ponctuation du dialogue/(.) d'accord\(.)

Apparemment, il ne s'agit que de donner des caractéristiques des dites séquences telles qu'elles se manifestent dans le texte objet de l'activité en cours, la mise en perspective de l'étude des techniques d'insertion de la séquence dialogale laissant entrevoir l'idée que le processus d'enseignement-apprentissage des compétences narratives s'inscrit dans un projet à moyen, voire long terme.

La dernière action (phase de réécriture-résumé de l'histoire) est construite sur une série d'opérations dont l'ordonnancement est dicté par les sous-dimensions de la séquence narrative (situation initiale, perturbation, action, dénouement et situation finale).

546. P : BIEN/ (1.5s) alors pour finir\(.) je vais vous demander une chose/ (1.5s) de reprendre\(.) chaque étape/(.) de cette narration\(.) rien qu'avec un phrase chacune/(.)¤<2652639> est-ce que vous pouvez essayer de me rappeler ce qui s'est passé là/ ((le professeur montre un coin du tableau où sont portées les étapes du récit avec leurs bornages et un titre résumant le contenu)) dans la situation initiale\(.) raccorder ça à l'élément modificateur\ ainsi de suite/(.) de sorte que je retrouve\ le chemin/(.) de cette narration/ de ce récit/ 547. E : ((un élève lève la main)

Les opérations ayant permis d'obtenir un résumé de l'histoire, rendues possibles par le travail effectué au cours du repérage des cinq étapes du schéma narratif, s'agencent selon un rituel assez rodé bâti sur le modèle de triangulation que nous avons déjà évoquée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

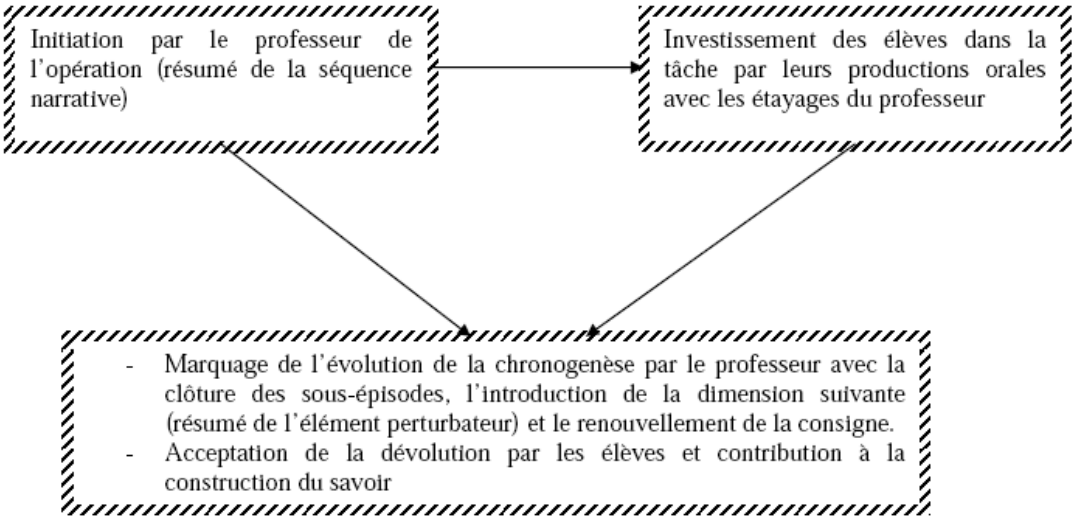


Figure 4 : Configuration de la triangulation des opérations pour le résumé de l'intrigue

Cette action sert un double objectif ; d'une part, évaluer les acquisitions, ou plus modestement la compréhension des savoirs co-construits antérieurement, d'autre part, favoriser des conditions de transfert des compétences lecturales en compétences rédactionnelles, selon un processus didactique permettant le passage du déclaratif au procédural (Garcia-Debanc et Trouillet, 2000). L'enjeu n'est pas seulement d'établir des correspondances entre la structure canonique du récit et la construction du texte fictionnel scolaire ; l'idée, c'est d'amener les élèves à identifier des régularités permettant de transformer les connaissances sur la structure compositionnelle du récit littéraire en des connaissances procédurales pour la production d'un texte scolaire. Ce faisant, l'action apparaît comme l'aboutissement d'un processus didactique qui prend corps dès le démarrage de l'activité et qui affecte des opérations précises à chacun des pôles de la co-action. Ainsi les élèves sont sollicités dans des tâches de repérage, de séquentialisation, d'explication-justification, d'interprétation, tandis que l'enseignante pilote l'activité et gère leur participation en s'appuyant sur des gestes de d'initiation, de dévolution, de régulation, d'institutionnalisation et de gestion de la chronogenèse.

En substance, on peut penser que, lorsque le travail est centré sur l'analyse de textes littéraires, la démarche de conduite de l'activité est largement tributaire de leur composition séquentielle. Et ceci est encore plus perceptible dans le cadre de la lecture littéraire clairement orientée vers l'objectif de faire acquérir non des compétences générales applicable à tout texte, mais bien des compétences calibrées au récit de fiction. En effet, on suppose que, face à un autre type de texte, peut-être l'organisation de l'interaction n'aurait-elle pas beaucoup varié et que la planification continuerait à épouser les contours de ses unités si l'intention reste de faire découvrir, repérer, interpréter. Par contre, les objets de savoir traités auraient entraîné d'autres articulations parce qu'ils seraient différents. Ceci est d'autant plus vrai que, comme nous le verrons, la spécificité du genre littéraire auquel le récit est référencié (une légende, un roman, une nouvelle fantastique, une bande dessinée) introduit des variations notables sur les centrations de l'action en vue de mieux approcher les particularités des modèles de pratique conventionnellement liés au dit genre. Ainsi, l'insistance de l'enseignante sur la structure narrative du récit à travers le temps consacré à l'analyse de l'organisation de l'intrigue et les analyses brèves des séquences descriptives et dialogales trouvent leur explication dans la tradition du récit de légende

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

où l'histoire, la relation des faits, prend le dessus sur les détails de la composition, ce qui consacre la prééminence de la séquence narrative encadrante sur les séquences encadrées. Il s'y ajoute que la nature des insertions descriptives et dialogales (des exemples de séquences annotées) offre très peu de données relatives à la construction de ce type de séquence pour autoriser une étude plus fouillée. L'objectif général de formation à des compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction ne peut pas faire oublier la règle fondamentale de conduite de l'activité scolaire de lecture-interprétation tant serinée aux enseignants : « le texte, rien que le texte, mais tout du texte », crédo du SLIPEC et, plus tard, de la lecture méthodique utilisée ici par l'enseignante. Il faut donc convenir que les données du texte jouent un rôle prépondérant parmi les facteurs qui influencent le pilotage de l'activité, et encore plus sûrement lorsque la réalisation des actions s'opère sous le contrôle des connaissances des élèves et des objectifs spécifiquement poursuivis dans l'activité. Par ailleurs, la démarche du professeur permet de suivre à la trace l'évolution concomitante de la chronogenèse et la gestion des places au sein de la topogenèse. Concernant la progression des savoirs, la reconstitution laisse voir trois étapes. Le texte littéraire apparaît comme un objet plus ou moins vaguement identifié (un récit composé de différentes parties) au terme de la première tâche dévolue aux élèves. Ensuite, il est présenté comme un récit de fiction littéraire pouvant être une légende ou un conte dans l'épisode-élèves suivant (le contrat didactique suspendu sur ce point ne permet pas de trancher la question), en tout cas composé d'une séquence narrative que l'on peut segmenter en sous-unités. C'est à partir de cet instant que le professeur abandonne les périphrases et le langage aporique pour employer le métalangage techniquement validé. Le discours didactique quitte progressivement l'espace des connaissances naïves et s'oriente vers le savoir de référence. Cette évolution marque une phase importante de l'intervention dans la zone proche de développement. Un horizon de connaissance est atteint qui ouvre nouvelle zone (Reuter, 1996). Cela se résume en ceci : le récit comporte une séquence narrative centrale repérable par sa structure conventionnelle et décomposable en unités auxquelles on applique les étiquettes de « situation initiale », « élément modificateur» ou «élément perturbateur », « action », « solution », « situation finale ». Il se découvre, dans un troisième moment, comme un récit qui traite de la légende du peuple baoulé dans lequel sont aménagées des pauses descriptives et dialogales. Toutes ces composantes sont repérables par plusieurs indices textuels dont des outils linguistiques, le système temporel et des signes paradiscursifs. Il faut attendre la mise en place de la dernière étape de caractérisation du texte pour découvrir le dédoublement de la topogenèse. La gestion du processus transpositif se situe entre un horizon qui peut être inaccessible tout de suite, à tout le moins dont l'accès n'est pas immédiatement pertinent (la référenciassion générique du texte) et un horizon accessible et didactiquement pertinent (sa composition séquentielle). Disons, pour terminer, que l'exemple n'est pas donné pour caractériser une forme communément partagée de conduite de l'activité de lecture-interprétation des textes littéraires, mais plutôt pour illustrer un forme particulière de conduite de l'activité en relation avec les paramètres que nous venons de décrire. La démarche du professeur montre un rapport spécifique au texte fait de « soumission » de la planification à ses dimensions et de sa soumission au projet didactique tendant à l'appropriation par les élèves des composantes du récit de fiction. Nous pouvons conclure par ces mots de Tardiff et Lessard qui nous serviront en même temps de transition vers l'examen du deuxième exemple.

« L'outil, pour devenir médiateur, pour devenir transformateur de l'activité, a besoin d'être approprié ; il n'est efficace que dans la mesure où se construisent du côté du sujet les schèmes de son utilisation […] il définit des classes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

d'actions possibles à travers des buts qu'on peut atteindre grâce à lui […] il guide et contrôle l'action durant son déroulement même» (1999, p158).

b) Un modèle de dilatation de l'outil textuel

Nous choisissons de traiter dans la même catégorie, d'une activité de réécriture conduite en 6C2. Elle correspond à la seconde séance enregistrée chez l'enseignante. On nous objectera de comparer des choses en apparence très différentes (la conduite d'une activité de lecture-interprétation et celle d'une activité de réécriture). Nous pensons que ce problème est résolu par l'identité des catégories d'analyse et des outils textuels de la médiation sémiotique notamment les genres de texte. Ceci parce que toutes les interactions sur lesquelles nous travaillons doivent non seulement respecter des surdéterminations a priori (Bouchard, 1998, 2003, 2005) comme toute interaction finalisée par un enseignement-apprentissage, mais encore parce qu'elles sont surdéterminées, dans les cas qui nous intéressent, par l'écrit et l'inscrit. Dans cette situation, le texte, quels qu'en soient le genre (littéraire ou procédural), le statut (référent ou de soutient des actions), la place (acteur au centre ou à la périphérie du jeu didactique) et la fonction (objet ou instrument des actions d'enseignement-apprentissage), reste un artéfact, un outil à s'approprier pour en éprouver l'efficacité. Ce principe est encore plus valable pour le texte de consigne que l'enseignant introduit dans la relation didactique, dont au demeurant il n'est pas l'auteur, et dont le moindre effet est de dédoubler la médiation, de surcharger le contrat didactique au risque de l'opacifier, de multiplier les foyers de négociations au mieux, au pire, de lui aliéner la conduite de l'activité qui dépendra presque totalement de son concours, si elle ne se réduit pas à sa lecture. Ce phénomène est illustré par la conduite de l'activité de réécriture en 6C2 que nous avons reconstituée à travers ce résumé synoptique.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
		Lancement de l'activité : « P: vous avez tous vos texte/(1.5s) LA LEGENDE BAOULE/(1.5s) on revient sur ce texte pour l'entraînement à la rédaction/ ((*le professeur montre un feuille imprimée*))	
		Ouverture de la phase de recueil et de correction des productions des élèves «P : proposez-moi vos productions/(.) qu'est-ce que vous avez produit\ »	
		Sous-phase de traitement de Q1 : expansion d'une séquence descriptive annotée « P : ils partirent dans la forêt/ ils laissèrent aux épines leurs pagnes/ puis leur CHA:IRES\(.) il fallait fuir/(.) fuir toujours sans repos sans trêve\ talonné par les ennemies féroces/	
01mn49s	phase	Engagement dans la tâche	Contre-dévolution ou « drop in »
01mn49s-04mn38	Episode-Elèves	Engagement successif de deux élèves qui lisent leur production Absence de réaction de des autres élèves	Accompagnement de la lecture de l'élève Evaluation relance Encouragement des élèves à s'investir dans l'activité
04mn38-07mn12	Episode-Elève	Copie par un élève de sa production Ajustement aux régulations et professeur et reprise de la tâche	Désignation d'un élève pour copier son texte au tableau Intervention et régulation de la tâche
07mn12-13mn04	Etape-Professeur	Interruption de l'opération et centration sur la partie du texte visée dans la consigne Relecture-réécriture de la consigne Etayage de l'opération	Abandon de l'élève qui avoue n'avoir pas compris la question Absence de réaction des autres élèves aux sollicitations du professeur
		Organisation et pilotage de l'opération autour d'une sous-sous-phase d'expansion uniquement axée sur une première dimension de la séquence descriptive « P: très bien/ on présente ici\(.) la présentation de la\(.) forêt/(1.5s) hum\(.) en petit a/(1.9s) ((*tout en portant le mention à côté de l'expression*))	
13mn04-24mn18	Episode-Elèves	Repérage collectif d'indices pour une description (mots, expressions, au plus une phrase relevant de détails descriptifs)	Accompagnement du travail des élèves Guidage et régulations Validation des réponses
		Organisation et pilotage de l'opération autour d'une sous-sous-phase d'expansion uniquement axé sur la deuxième dimension de la séquence descriptive « P : eh bien en deuxième rubrique vous présentez\(.) les voyageurs/(8.2s) ((*écrit présentation des voyageurs en titre*)) »	
24mn18-29mn54	Episode Mixte	Lancement par le professeur de la seconde partie de l'opération d'expansion de la séquence descriptive Centration sur la narration thématique Analyse interprétation du texte	Participation des élèves et proposition de détails descriptifs sur les personnages Ajustement aux régulations du professeur et proposition d'éléments d'analyse-interprétation du texte
		Sous-phase de traitement de Q2 : expansion d'une séquence dialogale « P : on est en grand deux/(.) ((*le professeur lit la consigne*)) CONSTERNES\ ILS SE REGARDAIENT/(.) trois point de suspension\(.) ET LE LANçA\(.) dans l'eau mugissante/(.) ce passage comporte des dialogues/ imaginez la scène et reconstituez et développer le dialogue/(.) »	
29mn54-32mn31	Sous-sous phase	Lecture-rappel de la consigne par le professeur Explication de mots de la consigne Explicitation de la consigne et tentative d'orientation de l'opération	Ecoute des élèves
32mn31-33mn25	Etape-Elève	Demande d'explication d'un mot du texte « consternés »	Ajustement à la demande des élèves mais confusion entre « consternés » et « prosternés »
33mn25-36mn01	Episode-Professeur	Retour à l'opération de négociation de la consigne Tentative de lever les frustrations en fixant les dimensions de la consigne et en explicitant le contenu Tentative d'engagement des élèves dans la tâche	Ecoute des élèves Non réaction aux sollicitations des élèves
36mn01-36mn37	Etape-Professeur	Suspension de l'opération et introduction d'une négociation latérale sur le repérage des indices textuels de délimitation du passage dialogal Tentative d'engagement des élèves	Absence de réactions aux sollicitations du professeur

Tableau 9 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 6C2

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

36mn37-37mn33	Etape-Professeur	Tentative d'implication des élèves par une variation de la régulation latérale : définir le dialogue Guidage des élèves	Implication des élèves avec proposition d'éléments de définition Ajustement au guidage du professeur
37mn33-39mn10	Etape-Professeur	2ème variation de la régulation latérale : repérer les protagonistes du dialogue Guidage des élèves	Implication des élèves avec proposition d'éléments de définition Ajustement au guidage du professeur
39mn10-40mn27	Etape-Professeur	3ème variation de la régulation latérale : repérage du passage dialogal Guidage des élèves	Implication des élèves avec proposition d'éléments de définition Ajustement au guidage du professeur
40mn27-43mn15	Etape-Professeur	4ème variation de la régulation latérale : interprétation du passage dialogal Guidage des élèves	Implication des élèves avec proposition d'éléments de définition Ajustement au guidage du professeur
Lancement de la sous-phase de traitement de Q3 : résumé d'un récit de légende « P: est-ce que vous avez connu\(.) une autre histoire\(.) où ce même sacrifice avait eu\(.) lieu/ »			
43mn15-44mn14	Episode-Professeur	Rappel et explication de la consigne	Ecoute des élèves
44mn14-44mn52	Episode Mixte	Proposition d'un élève qui renvoie au récit religieux du sacrifice d'Abraham sans résumer l'histoire	Résumé de l'histoire du sacrifice d'Abraham par le professeur
44mn52-47mn57	Episode-Professeur	Proposition d'un autre résumé de légende inspirée de la mythologie grecque : l'histoire d'Iphigénie	Ecoute des élèves
Ouverture de la phase de synthèse : « P: voilà/(.) en terme de synthèse\(.) nous allons dégager la synthèse ensemble/(.) » Lancement de la sous-phase de synthèse axée sur le séquence descriptive : « P : qu'est-ce qu'une description d'abord/(.) hum\ »			
47mn57-48mn57	Episode Mixte	Ouverture d'une opération de définition de la notion de description puis réorientation vers la désignation des objets potentiels de la description Validation-institutionnalisation des réponses	Ajustement aux régulations du professeur Proposition d'éléments de contenu d'une description
48mn57-54mn51	Episode-Professeur	Opération de désignation des composantes de la description Tentative d'implication des élèves Apport d'informations	Ecoute des élèves Accompagnement du travail du professeur
Ouverture d'une sous-phase de synthèse-institutionnalisation axée sur la séquence dialogale « P : APRES\(.) le dialogue/(.) après\ on va parler du dialogue/ »			
54mn51-57mn31	Episode-Professeur	Opération de définition du dialogue Tentative d'implication des élèves Apport d'informations	Ecoute des élèves Accompagnement du travail du professeur
57mn31-58mn55	Episode-Professeur	Opération de désignation des composantes du dialogue Apport d'informations	Ecoute des élèves Accompagnement du travail du professeur

Il faut savoir que la séance s'inscrit dans la « continuité » de la précédente qui était axée sur une activité de lecture-interprétation portant sur le même texte. Ce qui signifie que la classe « retravaille » en réécriture, sur le texte déjà étudié en lecture qu'il s'agit soit de modifier par des changements de point de vue, de système d'énonciation et temporel, soit de l'enrichir par des expansions et / ou des insertions séquentielles. En outre, les élèves ont disposé des consignes avant la séance du jour dans l'optique de préparer l'activité. Enfin, le but principalement recherché n'est pas seulement de corriger des exercices faits à la maison. Ce n'est là d'ailleurs qu'une action programmée parmi tant d'autres. La finalité de l'action didactique s'inscrit dans le projet d'enseignement-apprentissage à la base de la séquence : créer, à travers des activités scolaires de lecture littéraire, de préparation à la production écrite, de lecture-écriture, d'étude générique, les conditions d'une appropriation effective par les élèves des propriétés du récit de fiction.

Considérée dans ses rapports avec l'activité de la séance précédente, la situation en cours en 6C2 illustre un volet d'un dispositif constitué par un macro-geste d'aménagement d'un milieu « organiquement nécessaire à l'établissement de significations

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

communes » (Sensevy, 1998, p : 124) et qui se marque par un geste de dévolution didactique. Elle montre la mise en œuvre par le professeur de stratégies locales pour :

- recueillir les productions des élèves après qu'elles ont été préparées par un travail en amont et par le texte de consigne,
- organiser l'analyse de leurs manques et de leurs réussites par les élèves eux-mêmes, jusqu'à l'obtention d'outils dirigeant en retour les futurs activités.

La démarche réelle correspond-elle au schéma prévu ? Le résumé synoptique de la conduite de l'activité nous donne quelques indications de réponses. L'activité se déploie autour de deux phases ou actions : le recueil-correction des productions des élèves et la synthèse-institutionnalisation des savoirs co-construits. Cette macro-organisation repose théoriquement sur un schéma triadique de dévolution-validation-institutionnalisation. Elle a commencé la veille lorsque l'enseignante a remis aux élèves le texte de consignes engageant chacun à une action individuelle de réalisation d'exercices à la maison. Cette action, entour immédiat de l'activité du jour, sera source de tension sur sa conduite. L'organisation se poursuit à travers la séance en cours et doit consister à valider le travail fait par les élèves et à institutionnaliser les savoirs narratifs associées au texte, aux productions qui seront corrigées et aux apports des tous les partenaires. D'un point de vue strictement didactique, il serait bien plus juste de parler, concernant l'activité programmée, de phase de mise en commun. Cependant, cette lecture est invalidée par le décalage temporel entre les deux moments de la « dévolution » et le fait que l'exercice donné aux élèves était un travail de maison sur lequel l'enseignant peut s'appuyer si elle le désire, qu'elle peut moyennement considérer en le traitant non pas comme la composante d'une tâche d'apprentissage mais plutôt comme un exercice libre, ou qu'elle peut tout simplement choisir d'ignorer. D'ailleurs, nous verrons tout au long de cette analyse que les attitudes des enseignants par rapport aux exercices donnés en préparation aux activités sont très différentes d'un professeur à l'autre et surtout d'une activité à l'autre.

L'épisode d'ouverture de l'incursion, symbolique des protocoles qui caractérisent les préambules des interactions didactiques informe sur les entours de l'activité.

1. Cl : ((bruit des élèves qui prennent leur place dans un grand chahut)) 2. P : ((le professeur dispose son matériel et ses documents de travail sur la table)) ça suffit maintenant reprenez le texte la légende baoulé/(.) et prenez aussi la feuille de consigne qu'on avait donnée/ 3. Cl : ((bruit des élèves qui sortent leur matériel de travail)) 4. E : quel texte\ 5. E : la légende baoulé/ 6. E : quoi\ 7. E : la légende/ le conte de la dernière fois/(.) euh/ le texte de bernard dadié/ 8. P : vous avez tous vos texte/ (1.5s) LA LEGENDE BAOULE/ (1.5s) on revient sur ce texte pour l'entrainement à la rédaction/ ((le professeur montre une feuille imprimée)) 9. E : on écrit dans quel cahier madame\ 10. P : vous prenez vos cahiers de rédaction/(.) je vous l'avais dit/(.) je vous avais dit d'apporter vos cahiers de rédaction/ (1.6s) vous avez fait l'exercice à la maison/(.) il y avait un exercice à préparer/ 11. E : oui/ 12. P : alors dépêchez-vous de prendre votre texte/ (1.5s) prenez la feuille de consignes/ 13. Cl : (2.5s) ((bruit des élèves qui s'exécutent)) … 20. P : (5.5s) proposez-moi vos productions/(.) qu'est-ce que vous avez produit

Visiblement, l'activité de classe se situe dans le second versant du processus de dévolution et la cohérence du dispositif tient de la logique de tout système dévolutif qui voudrait que l'action de publication des résultats des élèves et de leur analyse soient suivie

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de l'action de systématisation des outils pour l'élaboration desquelles le travail a été entrepris. Cette seconde phase engage la responsabilité de l'enseignant à qui il revient de « tirer les conclusions ou les enseignements généraux de chaque phase de ce moment précis » (Bouchard, 2004 : p. 47). C'est le prix du partage avec les élèves de la signification de la technique. Si on devait s'en arrêter là, on déduirait de notre vision surplombante de la conduite de l'activité une démarche de gestion à la fois générique et dynamique de la topogenèse. Elle serait générique dans la mesure où le dispositif s'inscrirait dans les règles de la dévolution de leur apprentissage aux élèves, encadrée par deux situations didactiques différentes et complémentaires dont une au cours de laquelle les élèves seraient préparés à entrer individuellement en interaction avec les objets de savoir, et une autre où le travail de publication et de mise en commun fonctionnerait comme un espace de co-construction et d'institutionnalisation des objets savoirs. Elle serait dynamique car la démarche évoluerait d'une centration sur la participation de quelques élèves choisis pour l'exemple, à une centration sur les savoirs construits par l'ensemble de la classe sous l'étayage du professeur. Un tel schéma aurait alors permis aux élèves, collectivement impliqués dans l'évaluation des productions exposées et donc dans la définition des conventions de construction et de configuration des séquences narratives, descriptives, dialogales et explicatives, de disposer, chacun en ce qui le concerne, d'instruments d'auto-évaluation, de mesure du chemin parcouru depuis son enrôlement dans l'action jusqu'à la finalisation, et de se rendre compte de la sorte des opérations cognitives ayant permis de passer de ses connaissances initiales à des connaissances nouvelles. Ce faisant, le rôle du texte de consigne se réduirait à sa plus simple expression. Il servirait de cadrage pour rappeler aux partenaires de l'interaction ce qu'il fallait faire et au besoin, faciliter les négociations dans la mise en place d'espaces d'intercompréhension et de partage des significations (Sène, 2007). Mais, comme on le sait, un tel dispositif suppose une organisation séquentielle assez souple en raison de la participation massive des élèves dont les interventions vont structurer l'interaction.

Or l'exemple que nous avons, par sa structuration hiérarchique très forte, offre une image radicalement différente. Dans les faits, les actions, leur décomposition et les opérations mobilisées pour leur réalisation sont toutes dictées par le texte procédural. Ce qui donne une première phase qui se distribue en trois sous-phases correspondant respectivement aux trois questions de la consigne que le professeur se contente de lire.

14. P : je relis les consignes qui sont au verso de votre texte/ 15. Cl : ((bruit des élèves qui n'ont pas fini de mettre leurs affaires en place)) 16. P : je répète pour ceux qui ne suivent pas/ (1.1s) est-ce que tout le monde est prêt\ 17. Cl : oui/ 18. P : donc vous suivez/ (2s) au verso/ (1.5s) au vers/(.) c'est recto\ verso/(.) au verso vous avez\(.) CONsignes d'écriture/

L'organisation de l'action autour du travail des élèves est suspendue au bout d'une seule tentative ; le professeur découvrant que la production proposée était bien loin du minimum attendu. De toute façon, l'élève désigné pour rendre compte de son travail et fournir matière à réflexion sur les techniques de construction et d'insertion de la séquence descriptive avoue n'avoir pas compris ni la consigne, ni les attentes du professeur. Et, apparemment, il n'est pas le seul s'il faut en juger par l'absence de réactions aux sollicitations d'une autre proposition.

77. P: ((lisant le début du texte de l'élève)) harassés/ exténués/(.) mademoiselle fall\(.) mademoiselle fall\(.) c'est ici hein ((le professeur s'approche de l'élève, lui montre le texte et lui relit la consigne)) réécriture/(.) ils partirent dans la forêt/ ils laissèrent aux épines leurs pagnes etcetera hein\(1.5s) tu as vu\(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

c'e:st/ bien avant/(.) c'est bien avant ce passage/ ((montrant ce qui est écrit au tableau)) c'est bien avant ce passage/(.) prends les consignes et efface/(.) hum \(.) ou bien tu n'as pas compris la question/(.) prend les consignes et efface/ 78. E : ((l'élève s'exécute en effaçant avec la main)) 79. P : prends l'éponge\ et efface/(.) ((le professeur relit la consigne pour toute la classe)) sur le verso de la feuille/(.) consigne d'écriture/(.) UN\ réécriture/(.) ils partirent dans la forêt/ (.) hum/(.) regardez bien\(.) en\ DEUX/(.) on a\ consternés ils se regardaient\(.) trois point de suspension/ et le lança dans l'eau mugissante/(.) ce passage comportent des dialogues/(.) imaginez la scène et\ REconstituez et DEveloppez/(.) le dialogue/ hum\(.) 80. E : ((tout en regagnant sa place)) j'ai pas compris/ 81. P : tu n'as pas compris\ 82. E : non/ 83. P : qu'est-ce qu'il faut faire alors\(.) hum\(.) mademoiselle diaïté\ 84. E : (8s)

C'est à partir de cet échec que la construction change de forme passant d'un système souple à un système rigide, fortement encadré. D'ailleurs, les reformulations des questions à l'exemple de la première se limitent à de simples rephrasages (Gülich et Kotshi, 987) suivis de répétitions d'auto-reformulation et de répétition d'auto-reformulation auto-dictée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Texte de consignes	Reformulations du professeur
1- Récriture 1.1. « Ils partirent dans la forêt. Ils laissèrent aux épines leurs pagnes, puis leur chair. Il fallait fuir toujours, sans repos, sans trêve, talonné par l'ennemi féroce ». Ce paragraphe est une très brève description. Imaginez et développez la description de la scène (vous présenterez la forêt, les voyageurs fatigués et souffrants, mais n'osant pas s'arrêter).	85. P: ((*le professeur efface le tableau et l'aménage en le divisant en trois parties, puis elle se met à recopier la consigne*)) on vous a dit ils partirent/(5.8s) dans le forêt/(3.8s) hum\(.) ils laissèrent aux épines\ leurs pagnes/(19s) puis leur chair/(10.5s) il fallait fuir toujours/(9.4s) talonné par l'ennemi féroce/(25.3s) c'est entre parenthèse/(.) ou entre guillemets/(.) ce que je viens d'écrire/(5.2s) c'est une brève description/(.)
	99. P : on vous demande d'imaginer\¤<620427> (6.6s) ((*le professeur reprend l'écriture de la consigne au tableau*)) et développez/(.)imaginez et développez/ (7.6s) la description de la\ (13.9s) de la scène/ (16.4s) et je m'arrête là/(.) je vous demande de\ d'ima- je vous demande d'imaginer\(.) et de développer la description/
	131. P: très bien/ on présente ici\(.) la présentation de la\(.) forêt/(1.5s) hum\(.) en petit a/(1.9s) ((*tout en portant le mention à côté de l'expression*)) donnez\ donnez tous les éléments qu'il faut/(1.8s) donnez tous les éléments qu'il faut/ avant de passer à la deuxième rubrique/(1.5s) donnez tous les éléments qu'il faut/(.) forêt dense\ de gros arbres touf:fus/(.) qu'est-ce qu'il y a encore/
	281. P : eh bien en deuxième rubrique vous présentez\(.) les voyageurs/ (8.2s) ((*écrit présentation des voyageurs en titre*)) voilà/ c'est la présentation des voyageurs/(.)¤<1473476> quel a été leur attitude/(.) leur comportement\(.) à un moment donné\ c'est la fuite/

Tableau 10 : Exemple 1 de reformulation du texte d'action en 6C4

La conduite de l'activité sera marquée, dès cet instant, par un ajustement du dispositif faisant que le texte de consigne, qui devait rendre possible la transposition didactique du texte littéraire en médiatisant l'action des élèves, finit par se transformer en objet de transposition. Pour amener les élèves à assumer leur part d'actions sans faire perdre son opérationnalité au contrat, l'enseignante est obligée de s'en servir, à la place des exercices réalisés par les élèves, comme le lieu des inter-actions et le principal instrument de la rencontre avec le texte référent. Cette modification du statut et de la fonction du texte procédural en fait la ressource principale pour la conduite de l'activité, le pointage des actions, la centration de l'attention des élèves, enfin, le pilotage de la co-action. Il faut indiquer par avance que sa nature de texte d'incitation à l'action (sur le texte littéraire) et non son objet ne le prédestinait pas à jouer un tel rôle, et n'autorisait guère à envisager une telle démarche. Pour autant, le modèle que nous mettons en parallèle avec le cas précédent est une illustration d'un positionnement central du genre procédural au cours d'une activité de réécriture et de son fonctionnement ascendant sur la co-action entre le professeur et les élèves.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Le problème, c'est que l'ajustement du dispositif, qui se traduit par la surdétermination du texte d'incitation à l'action, ne se fera pas sans conséquence sur l'orientation de la conduite de l'activité. En clair, l'activité de réécriture du texte à des fins d'analyse et d'appropriation des techniques de composition et d'insertion de séquences encadrées dans un récit se réduit à une simple correction d'exercices sans autre finalité que de trouver des réponses aux questions de la consigne. L'explication se trouve dans les ratées du dialogue de tutelle, l'émergence d'une situation imprévue et l'impératif de réguler dans l'urgence l'action commune. Faut-il le dire, la situation n'a rien de singulier, elle fait même partie de l'ordinaire des interactions de classe (Perrenoud, 1996, 1999 ; Bouchard, 1995, 2003). Il n'empêche qu'elle pose la problématique des ressources professionnelles spécifiques dont on pense que l'accumulation fait l'expérience. En effet, la rupture qui survient dans le dialogue didactique soulève la question de l'intercompréhension, voire des attentes manquées dont la gestion relève de la réactivité des acteurs de l'interaction. Devant la résistance qu'opposent les deux textes et l'opacification du contrat didactique du fait de leur superposition, les élèves réagissent au mieux par contre-dévolution (Jonnaert et Vander Borght, 2003) en s'abstenant de s'engager dans l'action jusqu'à compréhension de ce que l'on attend d'eux. Or ceci ne peut se faire qu'après une meilleure explicitation de la consigne, leur étayage dans l'action devant se traduire par la prise en charge d'une demande plus profonde : les aider à dépasser la crainte de ne pas être la hauteur de la tâche demandée. Il est permis de penser que, par leur comportement, ils expriment un besoin de soutien, ce que le professeur réussirait en levant les frustrations ou, pour le dire avec les mots de Bruner, en faisant de sorte que la réalisation de la tâche soit « moins périlleuse ou éprouvante » avec elle que lorsqu'ils ont tenté de le faire seuls . En effet, il est évident que

«permettre à l'élève d'entrer dans une situation d'apprentissage ne peut se borner à lui communiquer les données d'un problème et / ou les consignes de l'étude ; il y faut une « dévolution », c'est-à-dire une construction épistémologique assurant le transfert à l'élève de la responsabilité de la situation et de l'apprentissage. Le transfert de responsabilité suppose par nature un changement de posture de l'apprenant et non un pur processus cognitif » (Jaubert, 2004, p : 95).

C'est dire que, malgré les efforts du professeur, ils attendent d'elle encore plus que ce qu'elle leur a donné. C'est à partir de ce moment que s'instaure l'incompréhension et le malaise dans les échanges sachant que la partie guidante estime avoir atteint les limites de l'étayage dont le fonctionnement est encadré et régulé par les principes de réticence didactique, la prise en compte des risques de créer une trop grande dépendance, ou de vider le jeu de son intérêt en allant plus loin dans l'explicitation des procédures de réalisation de la tâche (il ne resterait plus aux élèves rien à découvrir). Du point de vue de la partie guidée, nous verrons plus loin que la rupture du dialogue didactique dans ces conditions peut finir, au pire, par un « drop in » que Houssaye (1993) explique en disant que les élèves sont présents mais manifestent par diverses formes (chahuts, amorphie) leur refus de cautionner un face à face qui les exclut eux qui croyaient devoir en être le centre. Pour l'instant, nous remarquons que, pour renouer le dialogue et éviter le décrochage des élèves, l'enseignante n'a d'autre ressource que de convoquer l'autorité du texte procédural. Et donc, de support à l'agir professoral pour qui il représente un moyen d'organisation et de régulation de la participation contractuelle des élèves, rôle qu'il assumait jusque là en raison de sa fonction de cadrage de l'activité et de focalisation de l'attention des participants (Bouchard et Traverso, 2005), le texte d'incitation à l'action d'analyse du texte-objet devient l'instrument central de la co-action par la prise en charge structurée de ses dimensions.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Cependant, le problème pourrait s'avérer plus complexe, faisant appel à la culture éducative scolaire. Nous estimons que les difficultés des élèves sont certes liées à la compréhension insuffisante de la consigne, à laquelle il faudrait adjoindre le faible niveau de maîtrise des compétences de lecture et d'interprétation du texte littéraire. Nous sommes tout à fait fondé à croire que la contre-dévolution peut correspondre à une incapacité à accéder à des savoirs encore hors de portée.

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'ayez 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\(.) par exemple si je vous\(.) je viens\(.) je dis\(.) euh/(.) y a le peuples baoulé qui était sur place/(.) à un moment donné/ les ennemis ont fait irruption à l'improviste/(.) et finalement ils étaient voués à la fuite/(1.3s) ils étaient voués de la\ à la fuite/(.) et ils partirent de la\ forêt/(.) et j'ai représenté les deux phrases au tableau comme sup::port/(.) à la description\(1.2s) ((le professeur souligne les phrases écrites au tableau)) ça\(.) c'est le support/ (.) ça c'est le support/(.) vous allez partir de\(.) support de la description/(2s) ((le professeur écrit l'expression au tableau)) vous allez partir de ces deux phrases \(1s) pour\(1.5s) développer\(1.5s) je vous ai dit imaginez/(.) faire l'imagination \(.) c'est créer de toute\(.) pièce/(.) ressortir les idées qu'on a en\(.) tête/(.) c'est ça que je vous demande/(.) hum\(.) imaginez la scène et développez/ 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))

Malheureusement, la lecture unidirectionnelle de l'évènement par l'enseignante, trop concentrée sur son plan d'action, semble exclure cette éventualité qui, d'un point de vue didactique, annule tout son dispositif. De toute façon, on peut se douter que cette substitution des fonctions des textes médiatifs qui se fait au détriment du texte littéraire et des propositions des élèves se traduira par une détérioration des conditions d'apprentissage. Dans la pratique, l'organisation séquentielle et hiérarchique de l'interaction, rigoureusement articulée autour des questions de consignes, de leurs dimensions et sous-dimensions et

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

des « démonstrations » (Bruner, 1983) de l'enseignante qui dérivent vers des résolutions de problème à la place des élèves, produit une situation didactique où tout (ou presque) se joue à partir de sa position haute. Telle est l'image que produit la représentation massive des opérations marquant son contrôle à l'image des unités programmées (les sous-phases et leur découpage en sous-sous phases) et de certaines unités émergentes (épisodes et étapes –professeurs). La communication pédagogique reste donc marquée par ce que Altet appelle des « épisodes inducteurs, orientés et menés par l'enseignant, dominant dans le dialogue interrogatif-informatif-évaluatif » (1994, p : 132). On peut configurer le jeu selon le schéma suivant (Vanoy, F., 1983).

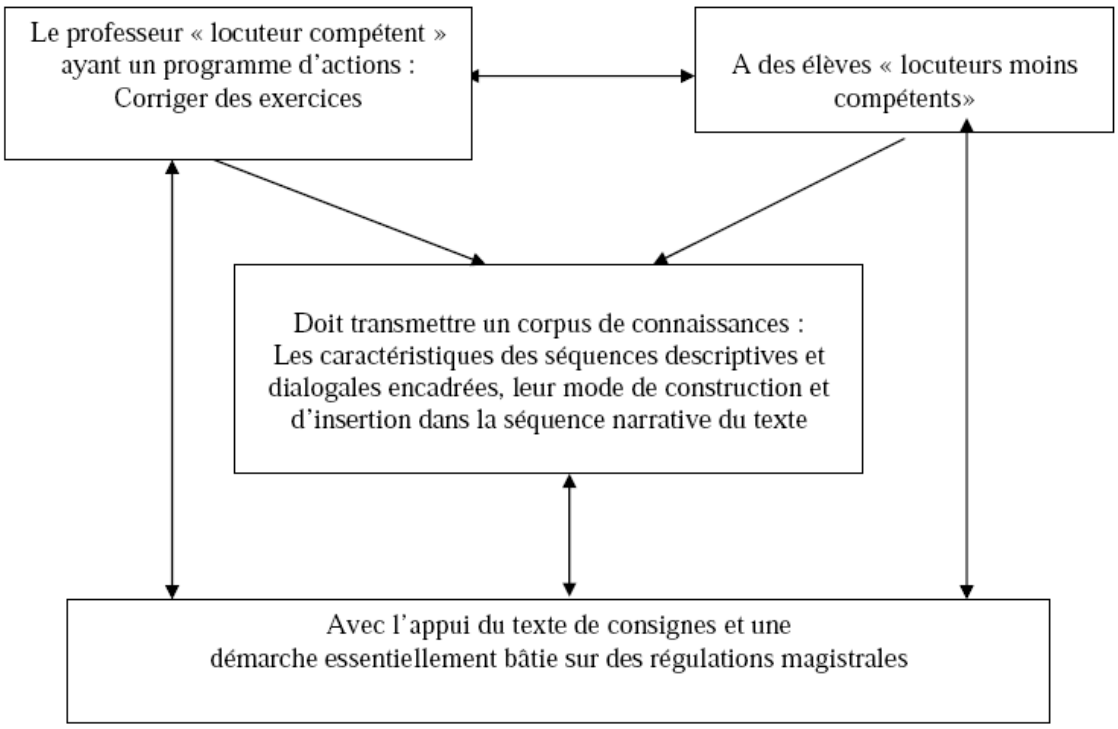


Figure 5 : Configuration du schéma didactique en 6C2

La démarche que nous venons de voir souligne avec force à quel point les places institutionnelles des acteurs de la relation didactique peuvent se figer lorsque les défaillances du pôle apprenant doit se traduire par un positionnement plus marqué du pôle enseignant. Par ailleurs, elle pose, de manière relativement différente au modèle précédent, le rôle médian des contenus de savoir dans le déploiement de l'action didactique. Nous déduisons de ces remarques que l'analyse des fonctions médiatives des textes référents et

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

d'incitation à l'action doit se compléter par l'étude du statut, de la place et de la fonction de ces contenus, dont ils sont les premiers et principaux outils de présentification (Schneuwly, 2000) dans les interactions didactiques, les dispositifs de conduite des activités et la gestion de l'action conjointe entre le professeur et les élèves.

1.1.2. Le rôle médian des composantes du récit dans le fonctionnement de l'action conjointe et le cadrage des microprocessus de co-construction des connaissances

L'apprentissage qui finalise les interactions didactiques doit se marquer par le développement cognitif des élèves, c'est-à-dire la transformation de leurs connaissances déclaratives, procédurales et pragmatiques antérieures sur la base des ajustements provoquées par l'inter-action avec des savoirs nouveaux, avec les pairs et avec l'enseignant. Ce postulat recadre l'analyse des effets des médiations sémiotiques sur leurs performances en mettant en évidence le fonctionnement particulier de chaque pôle de la relation didactique, et surtout en insistant sur la place des savoirs dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. En effet, une analyse de ce qui se passe dans la classe ne peut ignorer que la compréhension de l'action didactique passe par la compréhension des contenus qui lui sont propres et qui la spécifient (Sensevy, 2007). Cette centralité des contenus de savoir n'inclut pas nécessairement une centration sur les savoirs, ceci traduisant le style pédagogique de l'enseignant, elle explique pourquoi on leur affecte des propriétés sur la structure de l'activité, sur la gestion de l'action conjointe et, en dernière analyse, sur l'intelligence des objectifs d'enseignement-apprentissage. Ainsi, plus un objet de savoir est circonscrit dans un champ assez spécifique et plus il est focalisé par son dimensionnement, sa mise en scène à travers ses aspects, ses composantes, un traitement systématique étalé sur une durée conséquente, mieux sa place et sa fonction seront définies. C'est aussi dans ces conditions que ses contraintes sur l'action conjointe sont plus sensibles. Par contre, plus cet objet est imprécis ou trop général, ou moins son introduction est linéaire, son traitement systématique, moins il contraint l'action didactique dont l'intelligence semble alors peu évidente pour les élèves. Nous pouvons expliquer ce fonctionnement différent en prenant l'exemple des formes d'organisation et de conduite des activités scolaires de lecture littéraire ou de préparation à la production écrite. Il peut arriver que les modes de conduite de ces activités poussent l'observateur à interpréter l'action didactique comme l'expression d'un processus d'acculturation des élèves à des pratiques scolaires ritualisées. Cela se passe lorsque les contenus d'enseignement-apprentissage sont articulés autour d'un discours de la méthode, que ce soit à travers des actions d'explicitation ou de mise en application, indépendamment de la spécificité des savoirs véhiculés par le texte-référent. Dans ces conditions où l'objectif n'est pas d'aider à développer des outils de lecture ou de production d'un récit de fiction génériquement et typologiquement codé à l'image du conte, de la fable etc., mais plutôt de former aux conventions de lecture du texte littéraire ou de construction du texte scolaire, toutes les possibilités sont ouvertes et la seule contrainte qui pèse sur l'action est celle qu'impose la culture didactique partagée sur ce type d'activité. Les développements proches nous donneront l'opportunité d'analyser plus en détail ce modèle d'action. En revanche, lorsque le dispositif d'enseignement-apprentissage est soumis à la tension d'un objectif de développement de compétences lecturales et rédactionnelles adaptées à un genre de discours précis (la narration, la description ou le dialogue), à un texte référencié à un genre littéraire particulier, les savoirs textuels mis en objet prennent un relief particulier dans l'organisation de l'activité et la gestion de la co-action dont ils déterminent la plus value. En clair, si l'enjeu de formation au cours d'une activité de lecture ou de production écrite

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

est, par exemple, de faire connaître les conventions régissant la composition du conte et qui la particularisent au sein de la famille des genres du récit (en comparaison du roman, de la légende, de la fable), ce sont les contenus de savoirs sélectionnés pour cet effet qui seront actionnés comme les principaux instruments de finalisation du projet. Ce qui revient à dire que, si l'objectif est d'aller plus loin dans la spécification des compétences lecturales et rédactionnelles en cherchant à développer par exemple des compétences ciblant le conte fantastique par rapport aux autres sous-genres du conte, la focalisation des objets de savoir n'en est que plus visible et leur effet sur la co-action plus marqué. Il est clair que les stratégies enseignantes ne peuvent échapper, même dans ces cas, à l'impact de démarches routinisées. Cependant, la finalité de l'activité étant de traiter du récit soit dans toutes ses dimensions (orientations génériques), soit par rapport à un ou à plusieurs de ses aspects (composantes discursives, normes génériques), c'est principalement sur ces contenus que les enseignants s'appuient, à travers les différentes formes et fonctions du méta (langue, discours, cognitif), pour trouver les ressources professionnelles en terme d'ingénierie didactique, leur permettant de piloter l'interaction, de planifier l'activité et de favoriser la participation des élèves. Les activités que nous devons analyser s'inscrivent majoritairement dans cette perspective. L'action didactique focalise les caractères génériques (conventions littéraires du conte, de la légende, du récit fantastique) et typologiques (structure des séquences narratives, descriptives, dialogales et explicatives ; les modes d'insertion des séquences encadrées et les instruments de textualisation) du récit de fiction. La conséquence sur la structure séquentielle et hiérarchique de l'interaction et sur l'agir des acteurs, c'est que les processus de co-construction des connaissances aménagés autour de ces objets vont s'imposer comme les éléments de cadrage à tous les niveaux (macro, méso et microscopique).

Pour faire ressortir l'effet médiatif des savoirs narratifs sur la planification et sur le fonctionnement des interactions, nous procédons à la reconstitution du texte du savoir enseigné (Mercier, 2002) en travaillant sur les notions de continuité et de densité (Tiberghien et Layal, 2007) ou de niveau de concentration. Nous modélisons ces instruments descriptifs selon le schéma proposé par les auteures, mais en adaptant leurs critères à notre contexte. Ainsi, la continuité du savoir sera étudiée par rapport à « la reprise d'éléments du savoir déjà introduits » (p : 35) et par rapport aux mises en relation avec d'autres éléments de connaissance. Elle le sera aussi en relation avec le dimensionnement du texte référent et le nombre de composantes discursives configurées dans le récit. Cette entrée permet de comprendre le rôle du savoir sur l'évolution de la chronogenèse. La densité s'évalue, quant à elle, aux modes d'introduction du savoir nouveau, de manière systématique ou par à-coup et au nombre d'occurrences dans l'action sous toutes les modulations possibles, au temps consacré à son traitement. Cette seconde entrée permettra de rendre compte des niveaux d'organisation de l'activité (macro, méso et microscopique). La reconfiguration de l'activité sur la base exclusive des objets de savoirs étroitement liés aux compétences narratives doit aider à représenter l'organisation topogenétique tout en fournissant des critères de comparaisons des pratiques d'enseignement-apprentissage d'une activité à l'autre et d'une classe à l'autre.

a) Premier modèle de concentration des savoirs narratifs

En nous servant d'un système de mots-clés pour identifier les savoirs enseignés (une unité d'enseignement étant composée de la convergence d'éléments discursifs, gestuels et actionnelles), nous avons repéré trois modes de concentration des savoirs narratifs. Le premier cas de figure concerne les interactions dont l'activité est toute tendue vers le traitement d'un seul et unique objet.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

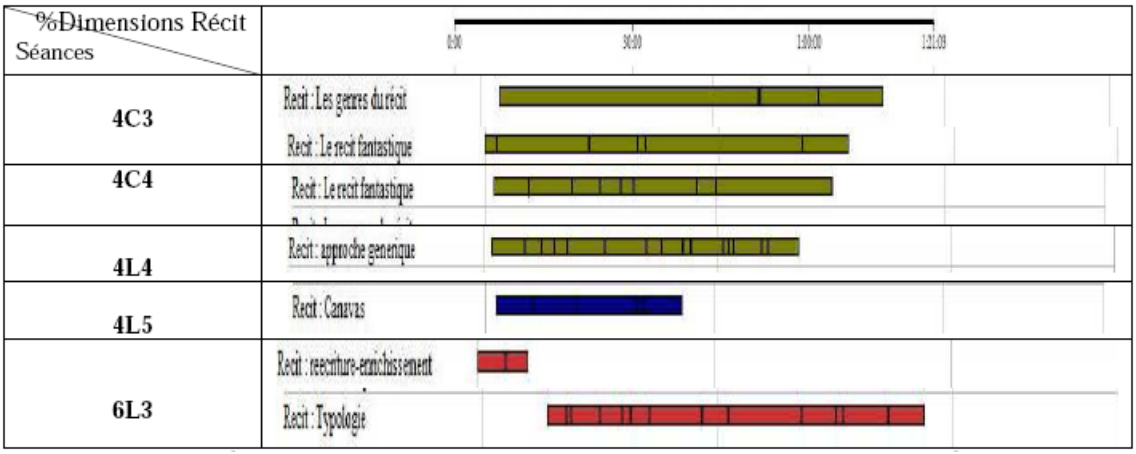


Figure 6 : Modèles de concentration sur un objet unique (les genres du récit dont le fantastique, la typologie, la réécriture-enrichissement de récits)

La figure donne une vue globale des contenus de savoirs traités dans ces 05 séances de cours et de leur répartition sur la ligne du temps. L'organisation concerne les deux dernières séances de la séquence didactique dans les classes de 4ème et la troisième séance en 6L.En 4C3 et 4L4, les interactions didactiques sont alimentées, pour le premier exemple, par deux activités dont une activité d'étude générique portant sur les caractères conventionnels des genres littéraires du récit de fiction. La même activité est présentée en 4L4. Il s'agissait de définir des critères d'identification et de discrimination des genres du conte merveilleux, philosophique, fantastique, de la nouvelle et du roman. La continuité du savoir est assurée par la référence au récit de fiction qui constitue le fond commun de ces genres. L'étalement de l'objet sur la ligne du temps montre sa densité. La caractérisation de ces genres du récit aura occupé la classe durant toute l'activité soient 52mn 05s en 4C3 et 40mn 49s en 4L4. La seconde partie de 4C3 (46mn 40s), tout 4C4 (46mn 29s) et 4L5 (88mn 03s) sont concentrés sur le récit fantastique, une des dimensions du récit que l'activité d'étude générique a servi à définir. Les interactions sont organisées autour de la lecture littéraire du texte référent (17mn 41s en 4C4 à ajouter au temps de la séance précédente et 58mn 08 s en 4L5), de production d'un canevas pour la rédaction d'un récit fantastique (14mn 36s en 4C4), d'une synthèse sur les règles déterminant les conventions du récit fantastique (13mn 02 et 25mn 52s en 4L5). Comme on peut l'imaginer, l'enjeu est de s'appuyer sur les critères génériques et textuels maintenant connus pour lire un texte littéraire modèle et pour définir un schéma canonique de construction d'un modèle de récit fantastique (un canevas). Le dernier exemple (6L3) est une concentration sur un processus de typologie du récit au cours d'une activité de réécriture du texte. Le jeu consiste à amener les élèves, après le repérage et la présentation de séquences ciblées, à proposer une réécriture des passages en question conformément aux consignes qui leurs ont été données, puis à évaluer les productions en fonction de critères partagés. L'enjeu à travers la verbalisation des pratiques, est de définir des catégories pour déterminer un ensemble de conventions typéfiantes du récit.

Nous observons que, même s'ils n'ont pas les mêmes entrées du moins pour ce qui est de certaines activités, les professeurs convoquent les contenus de savoir rendus présents par les textes dont ils focalisent les dimensions pour paramétrer l'action didactique. L'organisation en 4C3 peut être considérée en ce sens comme une configuration matricielle à partir de laquelle on peut interpréter les autres exemples de fonctionnement des objets de savoir par rapport à la structure de l'activité et des gestes d'enseignement-apprentissage.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Le cadrage de l'activité d'étude générique est assuré, au niveau macroscopique des phases (Bouchard, R., 2003, 2004, 2005, 2009 ; Bouchard et Traverso, 2006) ou actions, par les consignes dont le rappel sert de clôture à une unité et d'ouverture à l'unité suivante. Aux niveaux méso et microscopiques, les unités sont ponctuées par les interventions des élèves (épisodes-élèves) désignés par l'enseignant et qui rendent compte de leur recherche en abordant les contenus de savoir par rapport à chaque genre littéraire et aux différents aspects indiqués dans la consigne dans un ordre qui est propre à chaque intervenant. Ces unités sont marquées en plus par les interventions de l'enseignant (épisode professeur) et par des négociations latérales sur des objets faisant irruption pour une raison ou pour une autre (étapes). La démarche se routinise sur un format interactionnel unique : négociation et dévolution (sur la demande de l'élève ou sur décision d'autorité de l'enseignant), exposé des propositions de réponses juste entrecoupé par les interventions du professeur pour encourager, demander des précisions, valider des réponses. L'action peut être ainsi configurée.

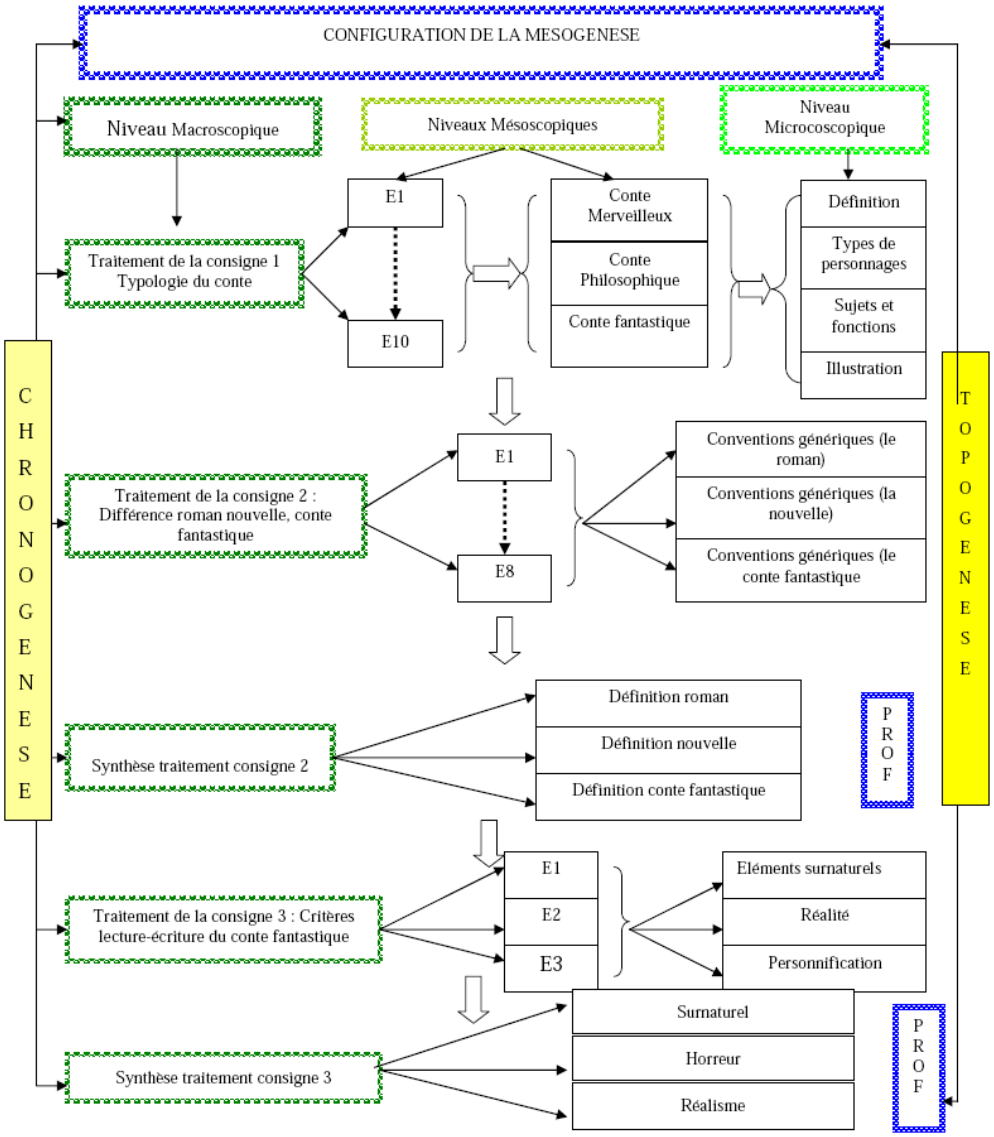


Figure 7 : Configuration de la gestion de la gestion de la mésogenèse en 4C3

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les variations par rapport aux types d'activité mais aussi chez les deux autres professeurs tiennent à deux faits.

- La consigne perd son rang d'instrument de segmentation de l'action au niveau macroscopique. En lieu et place, ce sont les dimensions des objets de savoir qui sont introduites de manière régulière.
- L'organisation au niveau mésoscopique reste structurée autour des interventions des élèves.
- Les unités micro sont constituées des sous-dimensions des contenus de savoir.

A ces légères différences, il faut ajouter que les formes d'action des élèves se modifient en fonction de la nature de l'activité et, par conséquent, les types de connaissances qu'ils construisent seront différents. Ainsi, on peut constater dans les activités d'étude générique ce sont des savoirs déclaratifs qui sont essentiellement manipulés avec le métalangage pour étiqueter et définir. Au cours des activités de lecture et d'écriture, les deux professeurs des classes de 4ème reviennent sur le métalangage pour les faire repérer, étiqueter, interpréter, critérier. Ainsi, ils sont mis en situation de développer des connaissances déclaratives et pragmatiques. En 6L3, les élèves sont invités à repérer des séquences descriptives et dialogales, à expliquer leur forme d'organisation, à interpréter la configuration du récit, à réécrire des passages et à justifier leur choix, à évaluer et à critérier. Cette organisation les conduit à travailler sur des connaissances déclaratives, mais aussi et surtout sur des connaissances procédurales et pragmatiques. Notons, enfin, qu'en faisant intervenir le critère de densité, nous pouvons dire que la concentration de l'action sur les conventions génériques et sur la typologie textuelles et séquentielle préfigure un enseignement systématique de ces objets. Or, comme nous le verrons dans l'analyse des performances narratives des élèves, plus l'enseignement-apprentissage d'une dimension, d'un aspect ou d'une composante du récit de fiction à partir du modèle littéraire est systématique, plus le savoir est acquis et plus les élèves peuvent le transformer et l'opérationnaliser dans leur production écrites.

b) Deuxième modèle de concentration des savoirs narratifs

Le second regroupement illustre un modèle de concentration assez voisin du schéma que nous venons de voir, mais qui reste différent. En effet, comme pour le modèle précédent, l'unité thématique est maintenue grâce à la référence au même sujet : le récit et les critères facilitant son identification, sa compréhension et sa production, grâce aussi au fait que la séance est tout entière consacrée à son traitement. Unité de temps, unité de cadre interactionnelle (Vion, 2000), (l'organisation de classe reste invariable), mais multiplication des actions et surtout des aspects du récit. En somme, le modèle représenté par la figure ci-après se singularise par l'inscription de plusieurs objets et de plusieurs actions dans une activité tendue vers un objectif unique.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

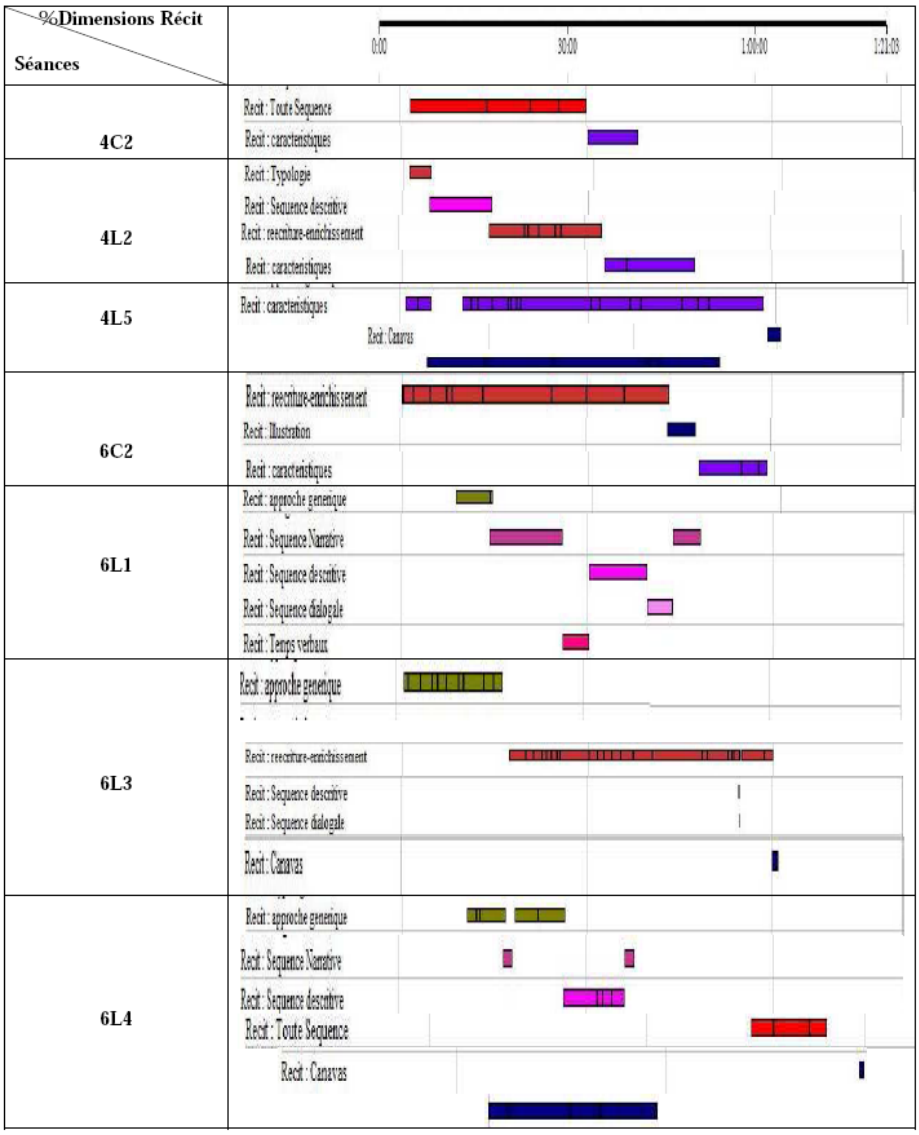


Figure 8 : Modèle de concentration sur plusieurs dimensions et composantes du récit

Les séances 4C2, 6C2, avec en programmation une activité de réécriture et 4L5 qui voit se dérouler une activité de lecture-écriture présentent un schéma de structuration thématique et actionnelle et une progression chronogenétique plus homogène. Ceci, non tant parce que les activités seraient constituées de deux, voire trois actions (analyse élèves, synthèse professeur) qui s'étalent sur toute la durée de la séance, mais parce que la démarche d'enseignement-apprentissage, bâtie sur une répartition didactiquement très classique des responsabilités : production des élèves, validation y compris institutionnalisation du professeur, aboutit à la densification des savoirs narratifs concentrés dans les interventions des partenaires. Il en découle une double fonction structurante des objets de savoir par rapport à l'activité dont ils assurent la séquentialisation au niveau méso (sous-phases ou épisodes) et au niveau microscopique (sous-sous-phase ou sous-épisodes), mais aussi par rapport au mode d'organisation de l'argumentaire des intervenants dont ils scandent les actes de paroles. Cet exemple d'épisode mixte d'évaluation de la proposition de réécriture d'un élève, une unité mésoscopique combinant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

des actions collectives et individuelles venant des élèves et les actions d'initiation, d'étayage et de validation de l'enseignant illustre cette fonctionnalité des savoirs narratifs.

330. P : vous avez senti donc ce qu'il a fait\ 331. Cl : OU : l/ 332. P : et qu'est-ce que vous pouvez dire par rapport à ça\ 333. E : < ((murmure des élèves))> 334. P : et le dialogue aussi hein\ 335. E : oui 336. P : on a un(.) dialogue\ 337. Cl : (2.3s) ¤<1610391> 338. P : et comment est-ce que tu as fait pour nous\(.) faire cette(.)description\(.) ce passage descriptif\(.) quel moyen as-tu\(.) utilisé quel moyen pour faire ce\(.) passage descriptif\ 339. E : (2.2s) 340. P : oui\ on t'écoute \ 341. E : le passage descriptif/ 342. P : oui c'est là où tu as mis la description le portrait des(.) personnages de l'atmosphère ainsi de suite(.) ainsi de suite/ par quel moyen\ 343. E : (10.6s) 344. P : qu'est-ce que tu a employé\ 345. E : (2.2s) ce que j'ai employé ici/ 346. P : hum/ 347. E : j'ai employé l'adjectif qualificatif/ 348. P : des ADJEC : TIFS\(.)qualificatifs/ oui ensuite\ (2.9) donc nous avons la présence des adjectifs qualiFI\-catifs oui/ quoi encore\ 349. E :(6.6s) 350. P : les autres vous n'avez entendu ce qu'il a dit\ qu'avez-vous retenus\(.) ou bien vous avez oublié\ 351. Cl : (5.5s) 352. E : j'ai fait le portrait physique/ 353. P : en employant quoi\ oui 354. E : (2.5s) j'ai fait le portrait physique/ 355. P : en employant 356. E : j'ai fait le portrait physique\ en employant des adjectifs/ 357. P : oui/ tu as employé des adjectifs qualificatifs quelque fois/ 358. E : oui/ 359. P : ensuite il y a aussi des substantifs\ 360. E : oui/ 361. P : quand tu dis les yeux (inaud.) avec aussi l'auxiliaire être n'est-ce pas\ 362. E : oui/ 363. P : et quoi encore\ 364. E : (7.2s) 365. P : donc pour la description\(.) on a besoin de(.) certains verbes (2.4s) n'est-ce pas\ 366. E : oui/ des verbes d'états/ 367. P : hum \ 368. E : les verbes d'état/ 369. P : il y a un verbe d'état\(.) et des verbes de quoi aussi\ 370. Cl : (1.9s) 371. P : quand on voit/ 372. Cl : (1.6s) 373. E2 : les verbes de perception/ 374. P : hein\ 375. E : verbe de perception/ 376. P : verbe de perception\ n'est-ce pas/(.) qu'est-ce qu'on trouve toujours dans son paragraphe \(.) ensuite\(.) oui\ 377. E : il y a des adverbes/ 378. P : des ad : VERBES/(.) surtout des adverbes/ quand tu ne- tu nous dis que/ (1.7s) près de\ du huBLOT\ ainsi de suite(.) donc on a des\(.) des adverbes pour la description/ et quoi encore \ 379. Cl : (2.5s) 380. E : ((un élève lève la main)) 381. P : emma\ 382. E : il avait employé l'imparfait/ 383. P : parle fort je n'ai pas entendu\ 384. E : il avait\(.) il avait\(.) employé l'imparfait/ 385. P : il avait employ-\ il a employé l'imparfait de l'indicatif\(.) oui/(.) temps verbal/(.) oui/(.) l'imparfait de l'indicatif/(.) ahan

Extrait 4C2

Nous avons une unité correspondant à ce que nous appelons une opération au sens de Léontièv, c'est-à-dire un des moyens mobilisés par la classe pour réaliser une action, une phase de l'activité. Elle se construit autour de l'une des composantes du récit (la séquence descriptive) dont les dimensions (types et moyens) sont convoquées soit par l'enseignant, soit par un des élèves, soit par l'ensemble des acteurs pour répondre aux attentes du contrat et rendre possible le processus d'enseignement-apprentissage.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Unités Micro	Délimitation en TP	Objets de savoirs introduits	Acteur dominant	Actes posés	Connaissances co-construites ou postulées
Sous-Episode-Professeur	330 à 333	Les savoirs narratifs traités dans la production de l'élève	Enseignant	Initiation de l'action et dévolution collective	Savoir repérer les séquences descriptives et dialogales d'un récit et en décrire les techniques de composition et d'insertion
Etape-Professeur	332 à 337	Les savoirs narratifs traités dans la production de l'élève dont le dialogue	Enseignant	Enrôlement dans la tâche et pointage des caractéristiques déterminants dont la séquence dialogale à titre d'exemple	
Sous-Episode-Professeur	338-346	Les savoirs narratifs traités dans la production de l'élève et relatives à la séquence descriptives	Enseignant	Modification de la dévolution collective en une dévolution individuelle centration sur auto-analyse des moyens de construction de la séquence descriptive	Savoir repérer les moyens de construction et d'expansion d'une séquence descriptive
Sous-épisode-Elève	347-364	Le portrait physique, les adjectifs qualificatifs, les substantifs, l'auxiliaire être	Elève	Auto-évaluation	Connaître les aspects la description et les instruments linguistiques de construction et d'expansion
Sous-épisode mixte	365-385	Les verbes d'état Les verbes de perception Les adverbes L'imparfait de l'indicatif	Professeur et élèves	Synthèse-institutionnalisation	

Tableau 11 : Exemple de reconstitution des microprocessus de co-construction du savoir dans l'extrait de 4C2

Les schémas d'organisation en 4L2, 6L1, 6L3, 6L4 sont plus hétérogènes d'abord par la variété des sous-thèmes, ensuite par la variation des actions. 6L1 représente, à ce propos, l'exemple le plus significatif de ce que nous appelons le dimensionnement du savoir. A la différence du système adopté en 4C2, 4L5 et 6C2 où les savoirs narratifs sont présentés par l'enseignant pour être traités « en vrac » par les élèves, l'option est ici pour une introduction structurée, focalisant l'attention sur chaque composante qui est indexée par rapport au texte, définie, décomposée, explicitée et illustrée. La co-action met en jeu des conduites discursives argumentatives (Garcia-Debanc, 1995) avec la verbalisation de l'opération, l'analyse métatextuelle, les explications et justifications des énoncés avant la validation-institutionnalisation à partir de laquelle ils sont élevés au rang de connaissances. Cette reconstitution d'une situation construite sur la séquence dialogale donne une image de ce jeu.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

C'est le lieu de dire que si la continuité thématique et la densité de répartition autorisent à préjuger de l'enseignement systématique d'un objet de savoir, ce sont ses modes de structuration et les gestes d'enseignement et d'apprentissage qui l'accompagnent qui garantissent cet enseignement.

«La compétence apparaît ainsi formée indissociablement d'une capacité à faire et d'une capacité à penser ce faire ; son développement nécessitant du faire, de la réflexion sur ce faire et une clarté cognitive quant aux situations mises en place pour faciliter ce développement. On pourrait ajouter que ce mécanisme de distance d'abstraction est aussi considérée comme indispensable aux processus de transfert » (Reuter, 1996, p : 86).

A ce titre, une attention particulaire doit être accordée à la différence de représentation des savoirs narratifs d'une activité à l'autre et d'un professeur à l'autre. En l'occurrence, quand on voit l'organisation des interactions autour des activités de réécriture ou de lecture-écriture (4C2, 4L2, 4L5, 6C2, 6L4), on est tenté de dire que c'est là où il y a une plus forte concentration des savoirs narratifs. C'est aussi là où les opérations impliquant fortement les élèves dans leur traitement (ajouter, retrancher, expanser, résumer, modifier, transférer) sont quantitativement et qualitativement plus importantes avec des effets variables de complexification-densification ou de réduction-simplification sur le texte-référent. S'agissant des différences de pratiques d'enseignement, nous remarquons que, dans l'ordre, c'est dans les interactions en 6L que l'on trouve, de façon régulière, le modèle d'enseignement-apprentissage systématique où la continuité et la densité du savoir sont alliées à des gestes favorisant l'implication massive des élèves. Qui plus est, c'est la seule classe dont toutes les séances sont classées entre les deux modèles de concentration synonymes d'un enseignement exclusif et systématique des savoirs narratifs. Certainement que nous tenons là l'une des explications de l'évolution des performances des élèves par rapport aux compétences narratives entre les productions d'avant et d'après déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture du récit de fiction. Ces résultats que nous discuterons ailleurs montrent une tendance haussière plus marquée chez les élèves de cette classe. Mais, pour revenir à la comparaison des niveaux de concentration de l'action didactique autour des savoirs du récit, nous constatons que la 6L est suivie par les deux classes de 4ème (4C et 4L) qui voient 3 de leurs séances représentées dans les deux groupements dont nous venons d'analyser le schéma d'organisation. Nous rappelons, à ce sujet, que la plus grande concentration pour ces classes concerne les enseignements-apprentissages de la lecture et de la production du récit fantastique. Et, quand on sait que l'évaluation de la séquence didactique a porté sur la production d'un récit fantastique selon les modèles littéraires étudiés en classe, on peut comprendre que les médiations textuelles et enseignantes aient pu avoir des incidences notables sur les performances des élèves. 6C n'est représentée que par une seule séance, ce qui revient à dire que c'est la classe où l'on note le modèle de configuration des objets de savoirs le moins concentré et le plus dispersé sur la ligne du temps.

c) Troisième modèle de concentration des savoirs narratif

Ce constat nous permet de présenter le troisième groupement de séances composées d'interactions dont la représentation des contenus de savoirs spécifiquement liés au récit de fiction traduit l'inscription de plusieurs objectifs parallèles.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

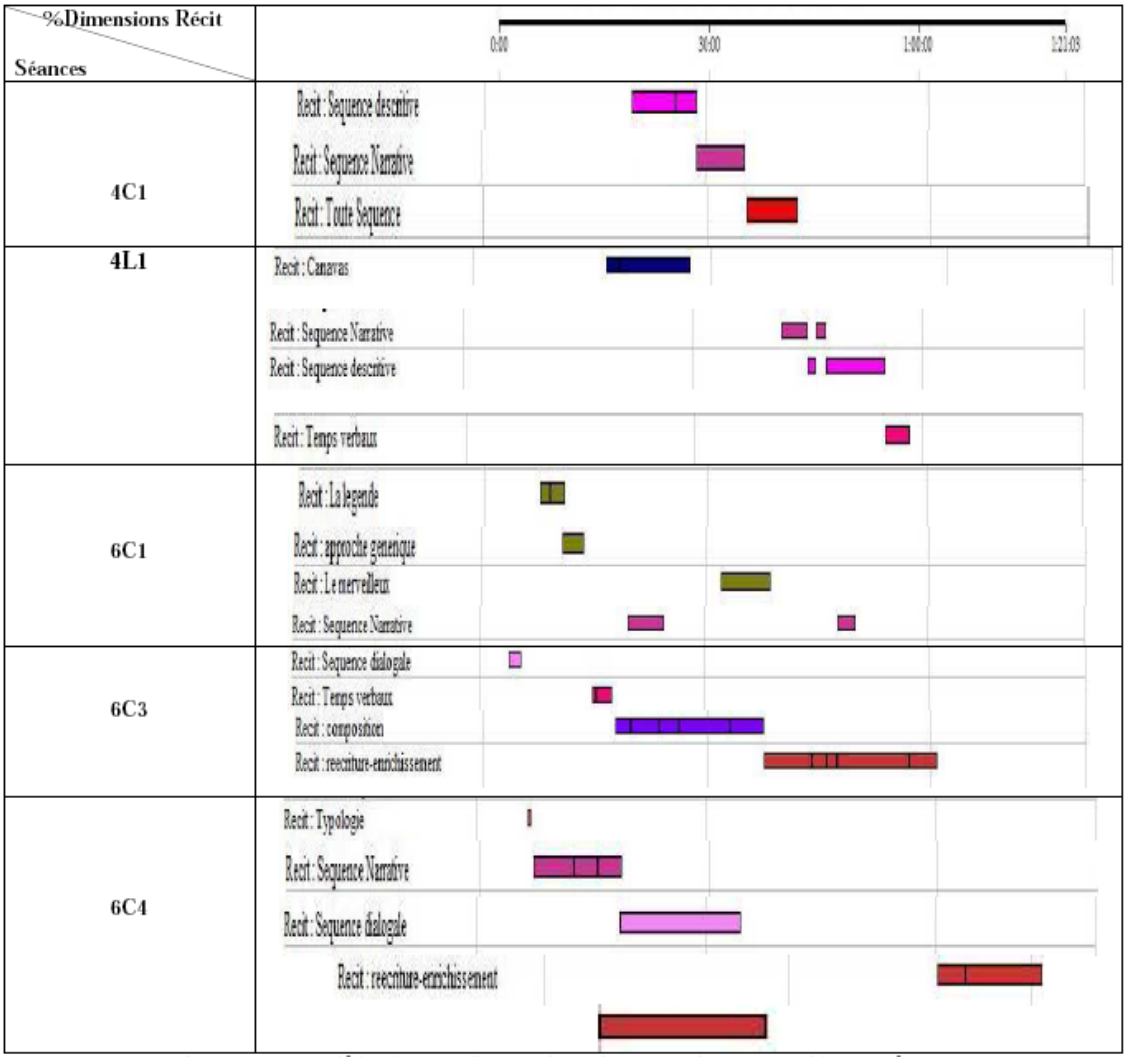


Figure 9 : Modèle de configuration des savoirs narratifs par à-coup

La figure nous montre des modèles de représentation des savoirs narratifs allant d'une hyper concentration à un moment donné de l'activité (4C1, 6C3, 6C4) à leur morcellement extrême (4L1, 6C1) faisant de sorte qu'on peut s'interroger quant à l'effectivité de la prise en compte par l'enseignant de l'enjeu de formation à des compétences lecturales et rédactionnelles particulières. Il faut noter que le phénomène s'est produit principalement dans des activités de lecture littéraire (4C1, 4L1, 6C1, 6C4) et dans une seule séance portant sur une activité de lecture-écriture (6C4). En outre, cette catégorie est essentiellement constituée de séances en 6C. Le schéma paraît significatif d'une conduite de l'activité marquée par un traitement des contenus spécifiques au sein d'un dispositif orienté vers le développement de compétences plus générales. Les savoirs narratifs figurent certes parmi les enjeux de l'action didactique, mais ils n'ont plus l'exclusivité. Il faudrait chercher l'explication dans les centrations de l'enseignant et notamment dans les autres sources de tension sur son action et sur la conduite des activités scolaires.

Nous pouvons dire, en paraphrasant Schneuwly (2000), que si les savoirs sont là présents, « présentifiés », par différents éléments dont les textes-référents et procéduraux,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

les exercices des élèves etc., et par des techniques d'enseignement, c'est parce qu'il s'agit d'objets à apprendre, à « sémiotiser », à propos desquels de nouvelles significations doivent être co-élaborées. Les exigences de modération du processus d'enseignement-apprentissage font que lesdites significations seront construites par étape, selon une distribution chronogenétique articulée autour des dimensions essentielles du texte qui sont introduites au fur et mesure des ruptures de contrat et des transitions marquant le passage d'une zone de connaissance à une nouvelle zone. Ce processus tient aussi d'une exigence de la co-action qui donne à chacun des partenaires une place et une fonction dans l'interaction, une position et une responsabilité par rapport à la construction des savoirs. Cette seconde distribution est à la base des gestes enseignants et élèves que nous synthétisons dans le tableau suivant.

Tableau 12 : Récapitulatif des modalités de la co-action et enjeux cognitifs selon leur récurrence dans les activités scolaires de lecture-écriture du récit de fiction

Agir enseignant	Agir élèves	Enjeux cognitifs
Présentifier Définir, Caractériser, Expliquer, Interpréter, Dévoluer, Ajuster, Informer, Démontrer, Exemplifier, Critérier, Valider, Evaluer, Institutionnaliser	Repérer, Définir, Caractériser, Expliquer, Interpréter	Processus d'acculturation aux savoirs narratifs et pratiques d'enseignement-apprentissage de l'activité scolaire (activités métalangagières d'étiquetage)
	Repérer, Décomposer Caractériser, Critérier, Evaluer, justifier	Processus de constructions d'outils de contrôle de sa propre action (lecture, écriture=
	Repérer et décomposer pour insérer ou développer, Réécrire, Composer et structurer	Processus de transfert ou de transformation des savoirs narratifs en savoir d'action (développement de compétences narratives)

Il faut toutefois convenir que la place des savoirs narratifs dans les interactions et leur mode de traitement se différencient en fonction des activités scolaires, des pratiques enseignantes et des classes. Nous proposons d'étudier quelques uns des facteurs explicatifs de ces différences.

1.2. Routines professionnelles et objets de savoir : une centration entre les règles de conduite des activités scolaires et les éléments du récit

Nous partons de nos remarques sur l'organisation de la phase de synthèse-institutionnalisation en 4L1 pour aborder un des modèles de planification de l'activité qui peuvent justifier les disparités que nous venons de rencontrer dans le traitement des contenus de savoir. Il s'agit de voir dans quelle mesure la culture didactique des enseignants influence les pratiques de classe au point de mettre les préoccupations méthodologiques en concurrence avec les formes de traitement des contenus de savoir au cours de l'activité. L'activité scolaire de lecture littéraire, dont la conduite s'est ritualisée en trois temps d'arrêt de contextualisation, de focalisation partitive et de recontextualisation constitue la meilleure illustration de ce phénomène. Les démarches observées dans les autres activités nous montrent que lorsque la conduite ne fait pas appel à une pratique de référence connue, l'organisation est moins codifiée autour de la prise en charge effective des savoirs narratifs.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1.2.1. Des difficultés d'intégration des outils sémiotiques à la construction en parallèle de l'activité

Il est maintenant clairement établi que si les textes peuvent être de statut égal en tant qu'outils de présentation des contenus de savoirs, ressources pour le pilotage de l'activité et l'instrumentation de la co-action, ils n'avaient pas toujours la même fonction, ni ne pouvaient faire l'objet de la même transposition dans l'interaction. Le texte littéraire, positionné en avant plan, s'offre comme le référent de l'activité qu'il peut empêcher s'il n'est pas disponible, modifier par sa résistance ou faciliter. Il doit ce statut privilégié aux objets de savoir dont il est investi et que les élèves doivent s'approprier sous l'étayage de l'enseignant. On peut le soumettre à toutes sortes de techniques transpositives, on ne peut pas l'exclure de la relation didactique car c'est lui qui, en dernière analyse, alimente le contrat. Cette centralité en fait l'objet (en lecture-interaction) et le prétexte (en production écrite) de la co-action, mais aussi sa contrainte (Bouchard, 1989). Le texte procédural, investi des projets de l'enseignant et de la matérialisation de ses attentes, vient en second rang. Destiné à préparer l'activité et à inciter l'action des élèves, il se positionne à l'intersection de la transposition externe du texte référent lorsqu'il est proposé par un corps étranger à la classe (les auteurs d'un manuel, les acteurs de la noosphère, un chercheur intéressé par l'observation de phénomènes particuliers etc.) et de sa transposition interne. Sa fonction est de faciliter la co-action sur le texte littéraire en contribuant à « lever » les contraintes et à construire des espaces d'intercompréhension et de partage. C'est dire que la conduite d'une activité médiatisée par ces deux instruments suppose leur intégration didactique. Dans les exemples précédents, nous avons pu remarquer une stratégie d'intégration marquée par la « dilution » du texte procédural et une autre par sa « dilatation ». Certes, le texte référent garde son statut, cependant, il voit l'épaisseur de sa fonction réduite dans le second exemple, au moment où le texte incitatif prend plus de place dans l'interaction dont il devient le point focal. Nous avons montré que cette situation était l'expression professionnelle d'un « réflexe sécuritaire » ; une stratégie d'ajustement du dispositif pour gérer le contrat didactique et éviter le décrochage des élèves. Il peut arriver que cet ancrage soit nettement moins marqué et que l'intégration des outils ne soit pas si évidente. 4C1 nous en donne un exemple à travers le mode de conduite d'une activité de lecture-interprétation représentée par le tableau synoptique ci-après.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

40mn20-42mn12	Episode-Elèves	Engagement dans l'opération initiée par le professeur Repérage des personnages du récit et analyse des statuts	Initiation d'une opération d'analyse des personnages Etayage Apport d'informations
Annonce de la phase de synthèse-institutionnalisation de l'activité de lecture-interprétation du texte : « P:(5.5s) ((*le professeur consulte ses documents et dirige vers le tableau*)) donc on peut noter ceci/ »			
Sou-phase « situation du texte » : « P : grand un\(.) la situation\ (43.5s) ((*le professeur écrit au tableau, prend ses documents et se déplace dans les rangers*))»			
42mn 12-43mn53	Episode-Elèves	Repérage des indices d'identification du texte (titre, sources, nature)	Initiation d'une opération de repérage d'indices permettant de présenter le texte Guidage et ratification des réponses
43mn53-45mn13	Sous-sous phase	Institutionnalisation des savoirs construits dans l'opération précédente Dictée de résumé aux élèves Interventions régulatrices	Prise de notes des élèves
45mn13-46mn04	Etape-Elève	Demande réitérée d'un élève en retard sur ses notes pour une reprise de la phrase	Aide des autres élèves Interventions régulatrices des élèves
Sous-phase « idée générale » « P : grand deux/ idée générale\(18.6s) ((*le professeur consulte ses documents*)) »			
46mn04-46mn28	Episode-Elèves	Interprétation globale de la narration thématique	Initiation par le professeur d'une opération de définition de l'idée générale du texte Ratification de la réponse
46mn28-47mn20	Sous-sous phase	Institutionnalisation des savoirs construits dans l'opération précédente Dictée de résumé aux élèves Interventions régulatrices	Prise de notes des élèves
Introduction de la sous-phase « plan du texte » « P: et à la ligne/ vous mettez/ grand trois\ et vous mettez le plan/ ((*tout en portant la mention au tableau*)) »			
47mn20-48mn52	Episode-Elèves	Conflit cognitif : sur le nombre de parties (02/03) Ajustement aux régulations du professeur Accord autour de (02) parties Proposition d'intitulés aux unités définies	Initiation par le professeur d'une opération de subdivision du texte suivant des unités sémantiques Interventions régulatrice Demande de titrage des parties repérées
48mn52-52mn44	Sous-sous phase	Institutionnalisation des savoirs construits dans l'opération précédente (03 parties) Dictée de résumé aux élèves Interventions régulatrices	Prise de notes des élèves
Introduction de la sous-phase « Explication détaillée » « P : (15.8s) à la ligne vous mettez grand quatre\(33.8s) ((*le professeur efface puis écrit au tableau*)) explication détaillée/ »			
52mn44-1h00mn42	Sous-sous phase	Institutionnalisation sous forme de résumé paraphrastique assez détaillé et dicté aux élèves, de la narration thématique et modale du texte Interventions régulatrices	Prise de notes des élèves Demande de régulations et ajustement

L'interaction se déroule dans une classe de 4ème. Elle est constituée d'une séance entièrement consacrée à la lecture-interprétation d'un récit de fiction extrait d'un roman. L'activité scolaire, culturellement connue sous l'appellation de « lecture expliquée », se caractérise par une conduite ritualisée autour d'une technique, une méthode appelée SLIPEC que nous avons amplement décrite dans la première partie de notre recherche. Par ailleurs, à l'image des autres enseignants, le professeur doit tenir compte d'un autre outil, le texte de consignes donné aux élèves avec des exercices préparatoires à l'activité qu'ils sont censés avoir faits avant le cours. Lorsqu'on regarde l'organisation a priori de l'interaction, on arrive à la conclusion que les trois phases de lecture, de traitement des questions et de synthèse-institutionnalisation expriment un dispositif uniforme, centré sur le travail des élèves. Tout concourrait apparemment à rendre compte d'une activité collective de redécouverte du texte, d'exposition et d'analyse de travaux individuels des élèves en vue de définir et de mettre en application les outils communs de son interprétation et de construction d'une synthèse. Nous serions alors en face d'une variante de la stratégie déployée en 6L1. Mais, dans les faits, la conduite de l'activité en 4C1 est plus proche, voire très voisine du modèle de planification que nous avons vue en 6C2. La ressemblance entre ces deux

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pratiques est d'autant plus frappante que la première macro-unité de planification est aussi découpée en unités plus petites (les sou-phases) correspondant toutes aux questions du texte procédural.

Tableau 14: Exemple 2 de reformulation du texte d'action en 4C1

<table>
<tr><th>Consignes dans la fiche de préparation</th><th>Reformulations du professeur</th></tr>
<tr><td>1- Expliquez les termes, expressions et phrases suivantes : « les Andes », « un énorme pic », le hublot », « le fuselage », « le fairchild poursuivait sa route apparemment sans accroc », voler en pilotage automatique », entrer dans une zone de turbulence », « tomber dans trou d'air », nous avons du mal à prendre de l'altitude » Relevez les champs lexicaux du crash et de la peur, puis reconstituez les circonstances de l'accident</td><td>31. P : « ((le professeur prend ladite feuill
sur laquelle sont notées des consignes)) b
on vous avait demandé d'expli\(.) d'expliq
les mots/ les termes et expressions\
suivants/ les andes\ un énorme pic\ le hub
\ le fuselage/ le fairchild poursuivait sa rou
apparemment sans accros\ voler en pilota
automatique\ entrer dans une zone de
turbulence/ tomber dans un trou d'air/ nou
avons du mal à prendre de l'altitude/ (2s)
est-ce que vous avez des\(.) réponses/</td></tr>
<tr><td>2- Relevez les champs lexicaux du crash et de la peur, puis reconstituez les circonstances de l'accident</td><td>134 ¤<910755>P : très bien/(.)((tout en
consultant ses documents)) donc vous av
pu re-\ expliquer les termes que nous avo
dans le texte/¤<915874> (2s) ((il prend la
feuille de consigne)) maintenant est-ce qu
vous avez relevé les champs lexicaux du
crash\ et de la peur/</td></tr>
<tr><td>3- Relevez les passages descriptifs et analysez-les suivants les critères proposés sous forme de tableau
<table>
<tr><th>Critères / Formes</th><th>Passages</th><th>Modes d'insertion</th><th>Construction</th><th>Fonctions</th></tr>
<tr><td>Elliptiques</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Simples annotations</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Séquences complètes</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td><td>209. P : ((le professeur se déplace et
consulte ses notes)) ¤<1206818> et est-c
que vous avez relevé les passages descri
\(.) descriptifs\ qu'il y a dans ce texte/(.)
huhum\ 264. P : ¤<1374060> oui\ est-ce
que vous avez rempli le texte que nous
\(.) le tableau que vous avez devant vous/
273. P : on vous a dit\ (2s) ((le professeu
reprend ses feuilles et lit la consigne))
relevez les passages descriptifs et analys
les suivant\ suivant les items proposés so
forme de tableau/ et vous avez le tableau
verso/ qui a parlé de remplir le tableau\</td></tr>
<tr><td>4- Relevez le passage renvoyant à un dialogue. Quel type de discours est adopté pour rapporter le dialogue ? Comment justifiez-vous le choix du narrateur et quel est son intérêt dans le récit ?</td><td>332. P : ((le professeur prend ses
documents)) et on nous dit aussi que dans
ce texte\ il y a un passage\ (2s) ((il est
penché et lit)) qui renvoie à un dialogue/ (
est-ce que vous l'avez senti\ est-ce que v
l'avez rep-\ repéré\¤<1571247></td></tr>
<tr><td>5- Dégagez le schéma narratif du récit. Toutes les étapes sont-elles présentes ? S'il manque des étapes, indiquez-les.</td><td>405. P¤<1815487>P : est-ce que vous av
dégagé le schéma narratif du récit\</td></tr>
</table>

C'est là où s'arrête la ressemblance. La spécificité de la démarche de l'enseignant apparaît déjà dans les rapports au texte procédural que le professeur ne cherche ni à diluer ni à dilater. Certes, il fournit les sous-phases et oriente les sous-sous phases dans

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la première action. Cependant, la sous-phase une fois installée, élèves et professeur interviennent librement dans la réalisation de l'action. En fait, l'enseignant se contente de rappeler la consigne qu'il met en partage avec les élèves à l'aide de différentes techniques de reformulations destinées à rappeler les référents de la co-action et à réactiver les règles du jeu. Ainsi, en nous inspirant des catégories de De Gaulmyn (1987) que nous réécrivons librement, nous disons que les actes de reformulation procèdent par allusion, addition ou soustraction partielle, si ce n'est par simple amorce d'un énoncé. L'intérêt n'est pas que technique quand on sait que le procédé permet de gagner du temps tout en évitant de lasser les élèves par des répétitions superflues, sachant qu'ils ont le document sous les yeux. En effet, les reformulations des questions sur le mode de la simplification (il n'y a ni explicitation, ni restructuration, juste une énonciation partielle) ont une valeur éminemment pédagogique en ce qu'elles constituent un moyen indirect de rappeler aux élèves qu'ils évoluent dans une communauté discursive (Bernié, 2002), c'est-à-dire une entité, une institution qui a ses règles de fonctionnement, ses codes. Ceux-ci affectent à chacun une place, une fonction qui peuvent évoluer dans un sens, mais qui assujettissent les co-acteurs à la loi générale des attentes implicites. Au stade où en est le jeu didactique, un traitement du texte procédural à des fins d'explicitation semble tardif, les élèves ayant déjà fait les exercices. De toute façon on doute qu'ils en attendent tant de l'enseignant qui, de son côté, se croit légitimement fondé à attendre d'eux qu'ils s'impliquent en « publiant » leurs productions. Ceci n'exclut pas pour autant que surviennent des processus de négociations latérales pour s'accorder, à travers des étapes enchâssées, sur la compréhension d'une question ou pour s'entendre sur une procédure. Une telle opération s'impose d'elle-même chaque fois que la validation ou non-validation d'une production nécessite un ajustement, la redéfinition de la référence. En voici une illustration.

332. P : (10s) ((le professeur prend ses documents)) et on nous dit aussi que dans ce texte\ il y a un passage\ (2s) ((il est penché et lit)) qui renvoie à un dialogue/ (2s) est-ce que vous l'avez senti\ est-ce que vous l'avez rep-\ repéré\¤<1571247> 333. Cl : (5s) 334. P : oui/ un passage qui renvoie à un dialogue/ 335. Cl : (10s) 336. P : y a-t-il un passage qui renvoie à un dialogue dans ce texte 337. Cl : oui/ ¤<1583986> 338. P : oui/ 339. Cl ((bruit d'élèves demandant à intervenir)) 340. P : lequel\ khadi sall\ 341. E : certains passagers (2s) commé-\ commencèrent à faire des/ (2s) plaisantèrent/ le discours\ & 342. P : des plaisanteries\ 343. E : &des plaisanteries/ le discours est direct/ 344. P : ne ((tendant l'oreille)) j'ai pas entendu\ 345. E : certains passagers/ 346. P : huhum\ 347. E : commencèrent à faire des plaisanteries/ 348. P : huhum\ 349. E : le discours est direct/ 350. P : le discours est direct ici\ 351. E : (3.6s) 352. ¤<1610041>P : qui a vu l'autre\(.) le passage\ c'est pas ça le passage/ (2s) dialogale ici/ kane\ 353. E : (2s) on nous prévint ensuite que nous allions entrer/ (2s) dans une zone de turbulence/ 354. P : huhum\ 355. E : mais qu'il n'y avait pas de quoi s'inquiéter/ 356. P : ahan\ 357. E : (2s) ici on a utilisé le discours indirect/ 358. P : le discours indirect/ (2s) ¤<1628096> donc qu'est-ce qui différencie le discours direct du discours indirect \ 359. E : dans le discours\ (2s) dans le discours direct\ 360. P : huhum\ 361. E : les paroles sont fidèlement\ (2s) rapportées/ 362. P : sont fidèlement rapportés/ par quel moyen\ oui\ 363. E : sont fidèlement rapportées/ 364. P : ahan\ 365. E : et la phrase est souvent introduite\ (2s) par une poncté-\ une ponctuation particulière/ 366. P : huhum\ 367. E : des guillemets\ 368. P : oui\ 369. E : et des tirets/ 370. P : des tiret\ des deux points\ et des guillemets/ c'est bien/ et par

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

contre le discours indirect\ 371. E : le discours direct\(.) indirect/ n'interrompu pas la rich-\ la relation/ 372. P : huhum\ ((le professeur tend l'oreille)) 373. E : n'interrompe pas la narration/ 374. P : il n'interrompt pas la narration oui/ et comment est-ce qu'il est introduit\ le discours indirect/ (2s) par le moyen de quel \(.) par quel moyen/ 375. E : par des compléments/ (2s) circonstancement/ par des\ (2s) on utilise le pronom que/ 376. P : le pronom que/ qui introduit quoi\ ¤<1684771> c'est pas le pronom que/ c'est pas un pronom/ le que que nous avons ici c'est pas un pronom/ (1.2s) c'est une conjonction de\ 377. Cl : coordination/ 378. P : de subordination/ (2s) et qui introduit quoi\ 379. E : une subordonnée/ 380. P : une\(.) subordonnée/ (2s) ¤<1698784> donc\ (2s) le discours\(.) indirect\(.) ici est introduite par une\ 381. E : subordonnée/ 382. P : subordonnée complé\(.) complétive/(.) par contre le discours direct est introduit par un verbe de pensée/ des choses comme ça/ avec des\(.) avec une ponctuation à savoir deux points/ des guillemets ou un tiret/ n'est-ce pas/ donc\(.) le passage que nous avons ici\ c'est un passage normal/ (2s) nous avons ici un dialogue que nous avons rapporté/ (2s) mais indirectement/ n'est-ce pas\ 383. Cl : oui/ 384. P : très bien/ (2s)

Que le professeur transforme une étape de négociation latérale en « un épisode intégrateur » (Altet, 1994) avec une activité métalangagière sur les discours direct et indirect s'entend. C'est la fonction principale notamment des étapes enchâssées (Bouchard et Traverso, 2009). Mais, ce qui nous intéresse, ce sont les alternances de focalisation pour procéder aux ajustements cognitifs nécessaires à la construction d'une réponse acceptable et partagée. Le schéma ternaire des bifocalisations (Bange, 1992), professeur / E1, puis professeur / E2 où E2 est invité à proposer une réponse alternative après l'invalidation de celle de E1 et qui se conclut par la focalisation Professeur / groupe-classe permet la mise en œuvre par l'enseignant de sa position d'expert (TP 352, 376-378), de sa fonction de responsable du contrat didactique et des conditions d'apprentissage. L'enjeu n'est pas de réinterpréter la consigne, mais de la réaliser plus correctement en s'accordant sur les connaissances préalables et les opérations cognitives qu'exigeait son traitement. La démarche de réactualisation du contrat, qui passe donc par divers gestes (redites, reformulations, questions catégorielles) est significative d'une forme d'étayage de l'activité où le principe de communauté discursive autorise l'économie de la parole chez l'enseignant tout en libérant celle des élèves (la simple allusion suffit à rappeler ce sur quoi porte l'action et invite à agir). Elle participe aussi du besoin d'organisation et de pilotage de l'interaction, du maintien de l'orientation dans un paradigme commun pour une bonne gestion de l'inter-compréhension et du processus de construction de significations partagées (Gülich et Kotschi, 1983). La technique aboutit à une dévolution collective très contrôlée (Bouchard, 2004, 2005) dans laquelle le texte procédural joue le rôle de cadrage des espaces de participation des élèves, de focalisation de leur attention et d'instrument d'analyse de leurs interventions. Voilà pourquoi l'action se caractérise par une structuration séquentielle fortement hiérarchisée au niveau mésoscopique avec 5 sous-phases correspondant aux 5 consignes du texte procédural pour en assurer la scansion. Il est vrai que cette organisation s'assouplie au niveau microscopique avec la multiplication des sous-opérations mettant en jeu le travail cognitif des élèves.

La seconde phase, tout aussi planifiée que la précédente, s'organise, quant à elle, autour d'unités correspondant aux différentes articulations de la méthode de lecture du texte littéraire (SLIPEC). Ainsi on note 04 sous-phases de situation du texte, de définition de l'idée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

générale et du plan, d'explications détaillées. La sous-phase de lecture a déjà été exécutée et celle de la conclusion est absente parce que l'activité n'a pu être menée à terme.

802. P : vous mettez\(.) car l'avion s'est immobilisé/(7.6s) MEME SI la queue a disparu dans la nature/(.) ((tout en écrivant au tableau)) même si\(.) la queue\(.) a disparu\(.) dans la nature/ (3.8s) ¤<3642111> je sais que nous n'aurons pas le temps de terminer/ 803. E : non/ 804. Cl : nous avons cours monsieur\ 805. P : je sais/ nous allons nous arrêter là/ nous reviendrons sur le texte après demain\ pour faire la conclusion\(.) avant de passer à l'expression écrite/ 806. Cl : ((bruit des élèves rangeant leurs affaires)) 807. P : j'espère que vous n'avez pas perdu la feuille de consigne\ 808. Cl : NO::N/ 809. Cl : S::I/ 810. P : en tout cas\ vous avez intérêt à préparer les exercices pour la prochaine fois/

Le caractère ritualisé de cette planification, significatif d'une certaine culture didactique, se manifeste de l'extérieur, par un ordonnancement quasi immuable des sous-phases. Elle est confirmée de l'intérieur par les modes d'opérationnalisation des sous-actions toujours en trois temps :

- un moment de transition qui prépare et annonce la sous-action (épisode-professeur),
- un moment de dévolution collective fortement encadrée qui permet aux élèves de réagir aux questions du professeur en repérant et en proposant des éléments d'interprétation du texte (les épisodes-élèves ou mixtes),
- un moment de synthèse-institutionnalisation où l'enseignant, même s'il tient compte des réponses des élèves qu'il reformule et intègre à son cours, dicte un résumé préalablement préparé (les sous-sous-phases).

Au bout du compte, nous assistons à un mode de conduite de l'activité qui fait que les deux actions qui la composent se juxtaposent plus qu'elles ne se complètent. Il aura fallu attendre de découvrir la structuration de la seconde phase pour se rendre compte de la fausse impression d'une démarche descendante (top down) à laquelle le dispositif faisait penser. Les savoirs abordés dans cette action ont très peu de liens avec ceux traités dans la précédente, si bien qu'elles sont quasiment indépendantes. En effet, l'organisation de l'action dans la phase de correction de l'exercice étant portée par le texte procédural qui a pour fonction d'orienter la co-action sur les contenus de savoir présentés par le texte référent, il est normal que cette première partie de l'activité voit les savoirs narratifs occuper toute leur place dans l'activité même s'ils n'apparaissent que dans les unités micro. Mais, quand on arrive à la deuxième partie du dispositif, on remarque un changement d'objet marqué par un retour aux traditions de l'activité scolaire de lecture littéraire : assurer l'acculturation des élèves aux objets littéraires et à leur interprétation. Voilà pourquoi nous soutenons que le dispositif se caractérise par la construction en parallèle de deux phases avec une faible connexion didactique. Nous en déduisons que l'activité est soumise au cadrage successif du texte procédurale et des routines professionnelles de conduite de la lecture littéraire.

Le rapprochement des situations que nous avons étudiées jusqu'ici permet de comprendre le caractère fondateur de la médiation textuelle dans les interactions centrées sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de textes littéraires ou qui s'en inspirent. S'il est vrai qu'il existe une démarche générique parce que commune où les objets de savoirs portés ou indexés par ces textes et leurs multiples dimensions servent de socle à la planification des activités, influençant à l'occasion l'organisation des interactions, il reste entendu que son efficacité ne peut être effective qu'à partir des stratégies personnelles de didactisation de l'outil. Les modes de rapport au texte objet ou support de l'action peuvent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

donc être interprétés comme des indicateurs d'un certain style didactique. Autrement dit, la question est de savoir quel rang occupe chaque texte et dans quelle mesure la co-action doit-elle être soumise à ses dimensions ? En accordant une place trop importante au texte littéraire, l'enseignant risque de décentrer son action des élèves vers une manipulation des savoirs sans autre enjeu que celui-là. Alors on parlerait d'une centration sur les savoirs, c'est-à-dire d'un style pédagogique fondamentalement transmissif. Sur un autre plan, une centration trop marquée sur le texte procédural risque de modifier l'orientation de l'activité et d'en réduire la signification pour les élèves.

1.2.2. La centralité des routines professionnelles et la minoration de la place des contenus de savoir

A. Jorro, définit la professionnalité comme

«le rapprochement de l'acteur si ce n'est l'adhésion ou l'adéquation optimale de ce dernier à un référentiel métier ou, mieux encore, à un référentiel de compétences affiché dans sa version définitive. La professionnalité se confondrait avec la conformisation à un profil sans tenir compte des interactions contextuelles, des jeux propres de l'agir en situation... » (1998, p : 3).

On soupçonne que l'auteur décrit une compétence à minima ou, plus exactement, une conception matricielle de la professionnalité. Et il est vrai qu'elle peut être appréciée à la lumière des rapports à une culture, un référentiel professionnel commun dont les racines, avons-nous dit, renvoyaient à la formation. Or, à quelques exceptions près qui concernent par ailleurs le même professeur, l'activité de lecture-interprétation ou la phase d'analyse-interprétation du texte littéraire sont organisées de la même manière. Elles commencent toujours par des actions ou sous-actions de compréhension globale (situation, lecture, idée générale, plan) visant la contextualisation et la co-construction des références (s'accorder sur un minimum de caractéristiques relatives par exemple au type de texte, au genre littéraire ou discursif, à la portée générale de la thématique et aux dimensions retenues pour l'interprétation). La seconde articulation est constituée par une analyse détaillée selon l'opération de partition, tandis que la dernière est l'occasion de procéder à la synthèse des actions. Dans certains cas, la méthode peut être éprouvée jusqu'à sa saturation, nous avons alors un modèle de conduite au cours de laquelle l'activité n'a d'autre finalité que la reproduction d'un système. Dans d'autres, la méthode est soumise à des adaptations ; chemin faisant, elle est transformée et refaçonnée, voire rénovée pour permettre l'atteinte d'objectifs réels d'enseignement-apprentissage. Nous illustrons ces deux procédés par l'analyse des dispositifs en 4L1 puis en 6C1, deux séances également alimentées par une activité de lecture-interprétation.

a) La prise en charge des savoirs narratifs à partir de la centration sur les routines didactiques

Un survol rapide du dispositif en 4L1 nous montre, à travers la structuration des 3 macro-unités pédagogiques et interactionnelles, que l'articulation d'ensemble des actions mobilisées pour la réalisation de l'activité s'appuie sur les phases traditionnelles de l'explication de texte. La première phase adapte les premiers éléments du SLIPEC à la lettre jusqu'à l'opérationnalisation des sous-phases. Ainsi, à l'exception de la lecture du texte, toutes les autres actions se réalisent sur le même rythme : le professeur initie la sous-action, les élèves interviennent en procédant à des repérages, analyses, explications, verbalisations (épisodes-élèves ou mixtes), et la procédure se clôt par un épisode-

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

professeur d'institutionnalisation dans laquelle l'enseignant reformule les réponses des élèves et dicte le savoir ainsi construit sous forme de résumé. Comme de coutume, la phase de conclusion est moins structurée, se composant d'opérations émergentes organisées selon le schéma propositions élèves / institutionnalisation enseignant. L'ensemble peut être représenté selon le tableau synoptique ci-après.

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
(Présentation de l'activité « P : 1mn.34s) ((le professeur sort ses documents de travail, consulte une sorte fascicule et porte au tableau les mentions suivantes: accident dans les Andes. Témoignages. H. Suanes: Le Miracle des Andes/ » Ouverture de la phase de compréhension globale : « P : . le titre du texte\ c'est accident\ dans les andes » Lancement de la sous-phase « situation du texte » «P : ((le professeur écrit au tableau la mention I) Situation)) dépêchez-vous ((il laisse encore quelques temps aux élèves pour recopier les éléments au tableau))			
3mn 33-5mn25	Episode-Elèves	Interventions d'élèves qui racontent des expériences similaires à l'histoire racontée dans le texte.	Initiation d'une opération de récit de vie (avoir échappé à un accident) Règles du jeu (parler fort, faire des phrases)
5mn25-7mn13	Episode-élèves	Intervention des élèves pour définir les mots Ajustement aux régulations du professeur	Initiation d'une opération lexicale centrée la définition de « Andes » et « Témoignage » Etayage des réponses et apport d'informations
7mn13-7mn56	Episode-Professeur	Reformulation des réponses et dictée d'une synthèse des savoirs construits	Prise de notes des élèves sous la dictée du professeur
Annonce de la sous-phase de lecture. « P : dépêchez-vous et vous suivez/(.) nous lisons rapidement/(7.5) vous suivez dans le livre\ »			
7mn56-12mn04	Episode-Professeur	Lecture intégrale du texte	Ecoute des élèves
Introduction de la sous-phase « idée générale » « P: alors/ qu'est-ce qu'on donne comme idée générale\ »			
12mn04-13mn11	Episode-Elèves	Contre-dévolution par non engagement Engagement des élèves après désambigüisation de la question	Demande d'impression après la lecture du texte Interventions régulatrices et enrôlement des élèves dans la tâche.
13mn11-15mn42	Episode-Elèves	Ajustement aux régulations du professeur Repérage-interprétation générale du texte	Demande du professeur de déduction de l'IG du texte des impressions décrites par les élèves Régulation de l'opération et étayage des réponses.
15mn42-16mn50	Episode-Professeur	Reformulation des réponses et dictée d'une synthèse des savoirs construits	Prise de notes des élèves sous la dictée du professeur
Annonce de la sous-phase « plan » « P : Alors/(.) donc eu:h(.) SI nous voulons faire le plan\(1.5s) comment allons-nous procéder\(6.4s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*))			
16mn50-18mn03	Episode-Elèves	Proposition de réponse 1 dictée par la coutume de classe Nouvelle proposition : « prendre par séquence »	Initiation d'une opération d'explication des modalités de définition du plan en tenant compte du type de texte (un récit) et étayage de l'opération Institutionnalisation : diviser le texte par séquence
18mn03-18mn31	Etape-Professeur	Régulation latérale : animation et encouragement des élèves à s'investir	Ecoute des élèves
18mn31-20mn31	Episode-Elèves	Proposition 1 de découpage du texte Ajustement aux régulations Réfutation de la proposition et contre-proposition	Demande du professeur d'application de la procédure construite dans l'opération précédente création d'un conflit cognitif et guidage
20mn31-21mn40	Episode-Professeur	Arbitrage en faveur de la proposition de découpage 2 et justification de la disqualification de la proposition 1 Institutionnalisation en 03 séquences	Ecoute des élèves

Tableau 15 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 4L1

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

21mn40-27mn29	Episode Mixte	Initiation par le professeur d'une opération de titrage des séquences constitutives du plan Centration successive sur les trois séquences et étayage Institutionnalisation par imposition « le début des perturbations », ratification d'une proposition « la panique des passager », ou par reformulation « l'accident »	Engagement des élèves dans la tâche Propositions et contre-proposition de tires Conflit cognitif Ajustement aux régulations du professeur
Co-Annonce de la phase d'analyse-interprétation du texte P : « et donc nous passons évidemment à\ » E: « explication détaillée/ » P: (9.5s) ((le professeur finit de porter la mention au tableau)) Ouverture de la sous-phase de traitement de Q2 « bien(4.3s)¤<1674564> ((*le professeur consulte ses documents*)) e::uh\(1.5s) donc nous avo::s/ parlé déjà des an:des/(1.6) alors euh\(6.5) QUELS SONT\(.) en fait/(.) LES circonsTANCES d:e\(.) l'accident\(2.9s)			
27mn29-41mn35	Episodes-Elèves	Repérage de passage et interprétation Ajustement aux remarques du professeur	Régulation du professeur et dimensionnement des connaissances Validation-Institutionnalisation des réponses
41mn35-44mn59	Episode mixte	Initiation par le professeur d'une opération d'analyse du point de vue narratif Régulations et étayage des réponses	Interprétation des réponses fournies dans l'opération précédente et traitement de la tâche verbalisation des réponses
Ouverture de la sous-phase de traitement de Q3 « P : alors quels sont l::es\(.) les pass:ages descriptifs\ »			
45mn27-47mn21	Episodes mixtes	Ouverture par l'enseignant d'une opération d'identification des autres genres discursifs Dimensionnement du savoir par le repérage des passages	Proposition de réponse Repérage de passages descriptifs
47mn21-58mn-23	Sous-Sous phase	Demande de typologie des séquences descriptives Information et institutionnalisation	Proposition de réponses Prise de notes
58mn-23-1h01mn45	Episode-Elève	Repérage de passage et interprétation Ajustement aux remarques	Régulations du professeur Validation-institutionnalisation des réponses
Lancement de la phase de conclusion « P : et nous passons rapidement à la\(.) la conclusion/ »			
1h01mn45-1h7mn34	Etape-Elève	Retour sur l'interprétation donnée et Demande – suggestion d'une précision	Régulations pédagogiques Régulations didactiques
1h7mn34-1h12mn20	Episode-Elèves	Propositions d'éléments pour une interprétation générale du texte	Initiation par l'enseignant d'une opération de synthèse et étayage
1h12mn2-1h15mn26	Episode-Prof	Dictée d'une conclusion générale	Prise de notes

Par-delà son organisation classique, l'intérêt de la démarche de conduite de l'activité dans ses rapports avec la prise en charge des savoirs narratifs et de l'organisation de la participation des élèves réside d'abord dans les techniques d'institutionnalisation du professeur constituées de la reformulation des propositions des élèves. En elle-même, l'institutionnalisation en tant que geste de validation culturelle des nouvelles connaissances et moteur de leur transformation en savoir (Forget, A., 2008) est considérée par Brousseau comme un phénomène social important et une phase essentielle du processus didactique. Aussi, associé au geste de reformulation, c'est le processus de cristallisation et de structuration des objets enseignés (Garcia-Debanc, 2006) qui s'en sort renforcé. Une autre différence est dans les modifications stratégiques et ajustements didactiques observés dans la phase d'analyse-interprétation du texte. Cependant, pour mieux comprendre, il faut remonter l'action en de définition du plan exécutée en amont.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

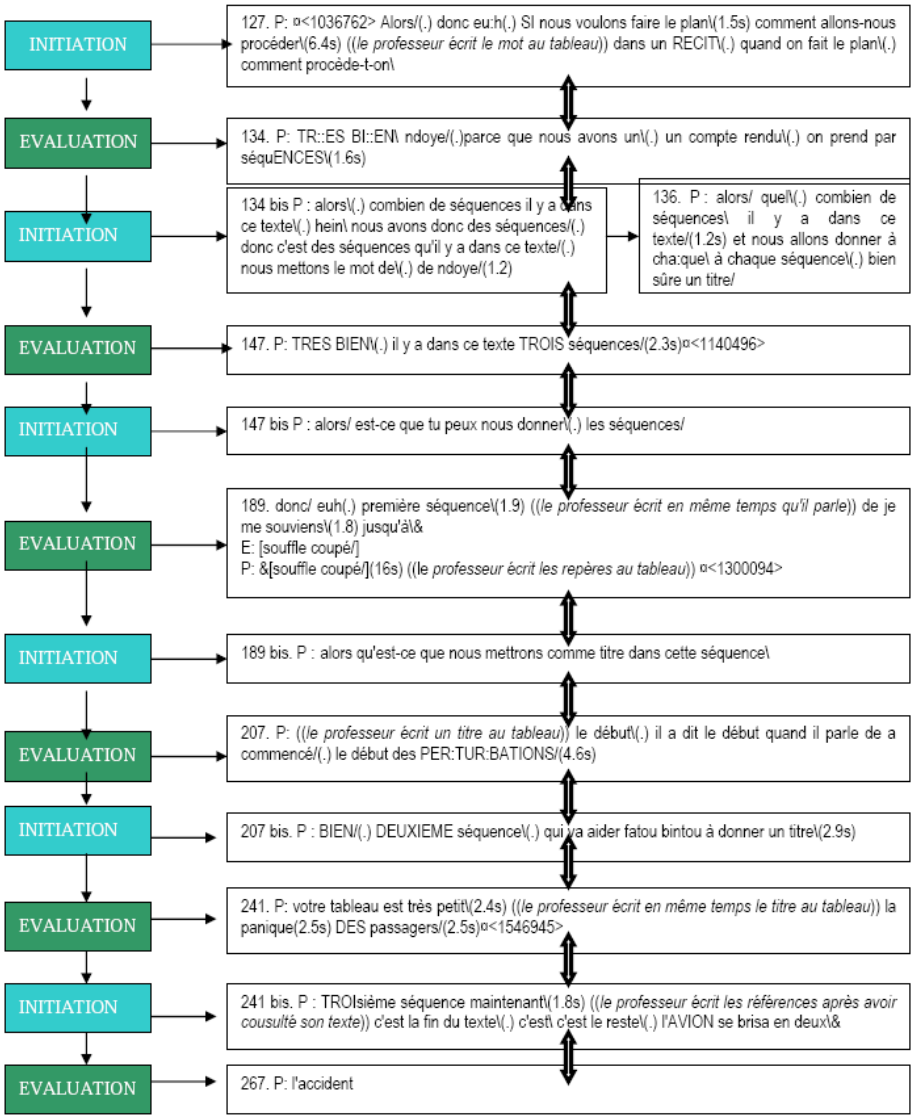


Figure 10 Schématisation du processus de définition du plan du texte en 4L1

Nous ne nous étendrons pas sur les multiples opérations qui ont été nécessaires à la réalisation de la sous-action. On sait seulement que, de manière constante, ce travail fait l'objet de longues et vives négociations. La représentation que nous proposons à partir des actes langagiers (initiation-évaluation), didactiques (dévolution-institutionnalisation) et praxéologiques de l'enseignant (inscriptions au tableau) n'a d'autre but que de décrire la manière dont se construit le lien entre les différentes actions. En effet, la culture didactique en matière de conduite de l'activité de lecture-interprétation du texte littéraire voudrait que la sous-action de définition du plan close la phase de contextualisation et ouvre celle de l'analyse-interprétation dite aussi explications détaillées à laquelle elle fournit les unités de séquentialisation. Et donc une fois les différentes parties du texte dégagées dans le plan, les composantes retenues deviennent les unités d'organisation et de planification de l'action suivante (la phase d'explications détaillées). Bien que rigoureusement structurée, la phase d'analyse-interprétation se libère de ce schéma classique. Le processus de négociation ayant abouti au plan suggérait une organisation de la phase en 3 sous-phases (les débuts de la perturbation, la panique des passagers, l'accident). En lieu et place, nous observons 2

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

sous-phases dictées par le texte de consigne. Dans la première, l'enseignant revient sur le second volet de la deuxième question qui était ainsi libellée : « Relevez les champs lexicaux du crash et de la peur, puis reconstituez les circonstances de l'accident ». La seconde sous-phase est alimentée, quant à elle, par la question 3 : « Relevez les passages descriptifs et analysez-les suivants les critères proposés sous forme de tableau ». Le professeur inaugure une autre stratégie de conduite de l'activité qui intègre les objectifs de lecture interprétative du texte littéraire à la fixation de l'attention des élèves sur des composantes indexées par le texte d'incitation à l'action. Nous constatons toutefois que la modification de la démarche à un moment donné du déroulement de l'activité, prévue et programmée pour intégrer des éléments nouveaux, touche un aspect de la routine mais ne produit aucune incidence sur les plans d'action de l'enseignant. On peut même dire que, jusqu'à son terme, l'activité aura été pilotée selon les desseins du professeur. Le sens de la modification stratégique se situe donc dans le processus didactique. L'enseignant choisit de traiter quelques consignes qui cadrent avec ses plans en ce sens qu'elles signalent des dimensions du texte littéraire utiles à son interprétation et aux compétences de lecture du récit. Ce faisant, il opère une double adaptation de la conduite de l'activité à des objectifs spécifiques (faire travailler les élèves sur les composantes du texte), du texte procédural aux principes de l'activité : interpréter le texte en faisant manipuler les objets de savoir qu'il véhicule. Cet ajustement institue un jeu d'équilibre entre la conduite de l'activité et l'intégration des compétences visées à travers l'action didactique.

b) Centration sur les routines didactiques et acculturation au l'activité

La fixation sur la technique de l'activité scolaire et l'initiation des élèves à ses différentes procédures peut amener à « oublier » le texte littéraire qui en est l'objet et / ou à thésauriser le texte procédural qui devrait en faciliter l'accès. C'est l'exemple que donne le dispositif en 6C1 dont nous fixons les caractéristiques de la conduite de l'activité dans le tableau synoptique suivant.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
		Ouverture de la séance et lancement de l'activité « P: ((*le professeur s'installe et prend ses outils de travail: des documents et d'autres accessoires*)) prenez votre texte/(.) on vous l'a donné la dernière fois/	
		Ouverture de la phase de compréhension globale par l'annonce de la sous-phase de lecture du texte et sa procéduration « P: bon/ nous allons lire le texte/(.) vous suivez d'abord la lecture magistrale\ »	
00mn19-3mn31	Sous-sous phase	Lecture intégrale du texte par le professeur	Ecoute des élèves
3mn31-7mn 31	Sous-sous-phase	Lecture successive et suivie de 3 parties du texte par 3 élèves	Désignation de l'élève-lecteur Contrôle et intervention régulative
		Lancement de la sous-phase de situation du texte « P: ça va/(.) quel est le titre du texte\	
7mn40-13mn41	Etape-Professeur	Suspension de la sous-action et ouverture d'une étape latérale de régulation didactique autour de la légende : définir, caractériser et illustrer	Proposition de réponses Ecoute
		Retour à la sous-phase de situation du texte « P : et qu'est-ce qu'il faut mettre/ qu'est-ce qu'il faire maintenant face à une séance de lecture\(.) expliquée/(1.2s) quels sont les éléments principaux\ qu'il faut dégager/ »	
13mn48-16mn17	Episode mixte	Ouverture par le professeur d'une opération de procéduralisation de l'action Validation-institutionnalisation	- Proposition de réponses
16mn17-17mn42	Episode mixte	Demande d'application des procédures construites dans l'opération précédente Institutionnalisation par imposition d'une phrase de présentation du texte	- Propositions de réponses
		Lancement de la sous-phase « Idée générale » P : et aussitôt après la situation initiale\ P: deuxième étape E: l'idée générale/ P: l'idée générale/(.)	
17mn54-19mn45	Episode mixte	Ouverture par le professeur d'une opération de procéduralisation de l'action Validation-institutionnalisation	Propositions de réponses
19mn45-24mn45	Episode mixte	Demande d'application des procédures construites dans l'opération précédente Validation des réponses Institutionnalisation	Propositions de réponses
		Lancement de la sous-phase « Plan » « P : et aussitôt après\(.) l'idée générale\ vous allez dégager ce qu'on appelle\ E: madame\ P: oui\¤<1493749> E: le plan du texte/	
24mn55-25mn25	Episode mixte	Ouverture par le professeur d'une opération de procéduralisation de l'action Validation-institutionnalisation	Propositions de réponses
25mn25-32mn05	Episode mixte	Demande d'application des procédures construites dans l'opération précédente Validation des réponses et institutionnalisation	Propositions de réponses

Tableau 16 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 6C1

32mn05-38mn48	Episode mixte	Demande de repérage des indices du merveilleux Etayage et validation des réponses Apports d'informations	Propositions de réponses
		Ouverture de la phase de synthèse-institutionnalisation : « P : voilà/(.) vous mettez\(.) »	
38mn48-43mn26	Sous-phase	Synthèse-Institutionnalisation de la « situation du texte » sous forme de résumé dicté aux élèves	Prise de notes sous la dictée du professeur
43mn26-46mn06	Sous-phase	Synthèse-Institutionnalisation de « Idée Générale » sous forme de résumé dicté aux élèves	Prise de notes sous la dictée du professeur
46mn06-48mn03	Sous-phase	Synthèse-Institutionnalisation de « Plan » sous forme de résumé dicté aux élèves	Prise de notes sous la dictée du professeur
48mn03-1h01mn56	Sous-phase	Synthèse-Institutionnalisation de « Explication Détaillée » sous forme de résumé dicté aux élèves	Prise de notes sous la dictée du professeur

L'activité de lecture-interprétation est organisée en deux phases. Dans la première, le professeur travaille à s'accorder avec ses élèves sur les modalités de la pratique de lecture notamment dans ses préliminaires. Sa préoccupation semble être d'établir une coutume de classe en matière de lecture collective du texte littéraire qui s'appuie sur les routines professionnelles. Aussi, quel que soit le nombre d'opérations mobilisées pour la réalisation

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de chacune des sous-phases, trois opérations sont systématiquement présentes sous la forme d'épisodes mixtes et se suivent de façon récurrente pour aboutir à la construction d'une référence commune. C'est toujours une opération de dénomination, puis de définition des procédures, enfin de mise en application. Nous nous contentons de schématiser dans ce tableau le procédé tel qu'il fonctionne dans la construction de la situation pour donner une idée de la technique qui ne varie pas d'une action à l'autre.

Dénomination	**Procédures**	**Application**
77. P : et qu'est-ce qu'il faut mettre/ qu'est-ce qu'il faire maintenant face à une séance de lecture\(.) expliquée/ (1.2s) quels sont les éléments principaux\ qu'il faut dégager/ 94. P : il faut situer LE TEXTE\ d'abord/ (1.8s) ((le professeur écrit l'expression au tableau)) situer d'abord le texte/ (1.7s) situer le texte\ faire la situation/(.) hum\	99. P : [qu'est-ce qu'il\] faut faire en situation/(.) oui\ 114. P : écrire le nom de l'auteur\(.) dire d'abord au pédala- au préalable\ d'où\(.) est extrait le\ 115. E : texte/ 116. P: texte/(.) 131. P : et en situation\(.) il faut aussi parler de l'auteur de manière \(.) som:MAIRE/(.) si vous avez des connaissances sur lui/(.) qui est bernard dadié\	114. P : donc/ qui peut me donner une situation\ 154. P : en situation\(.) je dirais \(.) que ce texte est extrait\(1.9s) d:e/ du recueil intitulé\(.) qui a pour titre/(.) légendes africaines de bernard dadié/(1.2s) c'est un écrivain ivoirien\(.) qui a abordé tous les genres\(1.5s) le roman\(.) le conte \(.) la poésie\(.) le théâtre/(.) et parmi ses œuvres on peut citer\(.) parmi ses œuvres on peut citer encore\(.) ((le professeur écrit les titres de ouvrages cités au tableau)) climbié\ (3.5s) & 155. E : pagne noir/ 156. E : pagne noir/ 157. P : le pagne noir\ avec aïwa comme héroïne/ (5.8s) on peut citer encore\(.) en en poésie on peut citer aussi \(.) afrique debout hein\(.) afrique debout/ (5s) afrique debout\

Bien qu'elles soient ouvertes par une dévolution collective, les opérations sont soumises au guidage systématique de l'enseignante. Il y a, dans ce procédé peu commun, voire inattendu à une période où l'année scolaire est largement entamée, quelque chose qui tient du style pédagogique du professeur qui, ainsi que nous en avons fait la remarque, est très portée vers un enseignement transmissif. Cependant, il y a surtout un enjeu consistant à créer, à partir de cette séance, les conditions du bon fonctionnement d'autres contrats didactiques du même genre en faisant en sorte que les attentes en matière de conduite de l'activité de lecture-interprétation soient sues et les attitudes de participations correspondantes intériorisées. L'orientation démonstrative de la phase 02, où le professeur reprend la totalité de l'explication du texte en dictant ses résumés aux élèves nous conforte dans notre interprétation. La conduite de l'activité se résume, pour ainsi dire, à un applicationnisme méthodologique voulant apparemment prendre en compte les exigences d'initiation de la classe seuil que représente la 6ème, mais dont le caractère professionnellement sécurisant ne saurait gommer la question de son efficacité. En effet, on se demande ce que devient, dans cette pratique, l'objectif affirmé de développement de compétences lecturales du récit de fiction littéraire et surtout de co-construction de connaissances transférables en savoirs opérationnels pour diriger la production de textes fictionnels.

4C1, 4L1 et 6C1 apportent des éléments de réponse aux questions que nous soulevions en étudiant le troisième mode de concentration des savoirs narratifs dans les interactions et qui se caractérisait par une introduction par à-coup. Nous disions alors que la représentation des contenus de savoirs sur la ligne du temps signifiait que leur prise en charge constituait en pratique un objectif secondaire. Ces séances montrent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

donc, à des degrés légèrement différents, la centralité des routines professionnelles dans une activité dont la conduite est didactiquement codifiée et culturellement partagée. Elles montrent aussi deux centrations des enseignants axées, d'une part, sur le texte littéraire et, d'autre part, sur les règles de conduite de la lecture littéraire. Dans le premier système, les enseignements-apprentissages visent à donner une interprétation des plus exhaustives et des plus « littéraires » du texte référent, ce qui se traduit par une faible focalisation des dimensions du récit. L'autre centration se fait dans la quasi-ignorance des savoirs narratifs dont la maîtrise était affichée comme objectif au début de l'activité. La conséquence de ces modèles, c'est de produire, certainement pas au même niveau, une démarche trop générale, voire caricaturale, sans prise réelle sur les spécificités du texte référent et sur les enjeux de développement de compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction devant finaliser les processus d'enseignement-apprentissage. Probablement que les élèves sauront, au terme des interactions, comment se comporter face à un texte dans une activité collective de lecture. La culture qui se met ainsi en place et qui définit le cadre de la co-action tout en explicitant les attentes pourra alors contribuer à fabriquer cette communauté de partage sans laquelle la communication didactique est impossible. Il restera cependant à assurer l'efficacité de la démarche par rapport à des objectifs plus précis, plus spécifiques et très ciblés. C'est dire que le résultat peut amener à s'interroger sur le sens de l'activité qui demeure assujettie à des missions de développement d'une culture littéraire encyclopédique et accessoirement du goût de la lecture lorsqu'on s'attendait qu'elle favorise des compétences pratiques de lecture d'un genre littéraire donné et leur instrumentation pour la production textes scolaires s'en inspirant.

2. Planification et émergence : les effets de l'introduction de savoirs nouveaux et de la gestion de la participation des élèves sur la conduite de l'activité et l'animation de la co-action

Il faudrait revenir aux notions fécondes de rupture et de passage « d'une position épistémique à une autre » employées par Montandon (2002) à propos de l'étayage pour mieux décrire le jeu des rapports aux savoirs et des effets de leurs introduction sur le fonctionnement de la co-action. C'est dans cette problématique que doit se comprendre la fonction de l'enseignant ou du formateur comme médiateur accompagnant les actions individuelles ou collectives d'appropriation des contenus de savoir par les élèves. C'est aussi au sein de ce passage qu'il faut situer l'impact des outils facilitant le développement cognitif visé au terme du processus. Il se trouve que si les conditions de ce passage sont créées par l'enseignant, l'espace didactique au sein duquel il se réalise est fourni par des instances intermédiaires, les objets de savoir et les outils qui les présentent, les représentent et assurent leurs présences médianes entre les co-acteurs. Nous pensons ici aux activités scolaires de lecture-écriture médiatisées par des textes littéraires modèles et des textes d'incitation à l'action. Nous n'avons nullement besoin de rappeler tout ce que nous avons dit sur l'importance de ces outils dans la marche de la co-action et la place des savoirs narratifs qu'ils véhiculent ou qu'ils pointent dans la lisibilités des objectifs d'enseignement-apprentissage. Disons tout simplement qu'ils s'insèrent dans le jeu des inter-actions entre le professeur et les élèves en paramétrant l'espace transactionnel qui devient, pour les apprenants, un espace de confrontation où ils peuvent exprimer leur point de vue, jouer avec les objets de savoir, manipuler leurs représentations (Sensevy, 1998, 2002, 2007, 2008 ; Sensevy et al, 2008 ; Montadon, 2002). Et, pour les enseignants, c'est un espace de régulation et d'ajustement de l'action didactique. Cette fonctionnalité est à l'origine du caractère menaçant des textes, des contenus de savoirs qu'ils matérialisent et qu'il faut

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

savoir gérer pour assurer « un bon fonctionnement » de la relation didactique. Cela passe par des stratégies d'acculturation des élèves à ces objets, à toutes sortes de « bricolages » pédagogico-didactiques pour assurer leur participation au-delà de l'insécurité face à de nouveau contenus.

2.1. Les stratégies *in situ* et l'acculturation des élèves à des d'objets « nouveaux »

Jusque-là, les dispositifs n'avaient pas connu de grands changements. Les activités, les textes-référents, les contenus de savoir pouvaient varier, peut-être même être différents, mais certainement pas de manière profonde et surtout pas de façon à donner l'impression de sortir du cadre didactique général : le traitement des caractéristiques génériques et textuelles du récit. Nous voudrions examiner à présent des situations où les 4 classes doivent réaliser deux activités assez voisines : la lecture-écriture d'un genre littéraire nouveau pour les classes de 4ème, la lecture-réécriture avec modification du genre et type de texte pour les classes de 6ème. Il faut dire que les textes-supports des activités sont identiques pour chaque niveau. La problématique générale reste donc inchangée. Seulement, elle est abordée sous l'angle du fantastique pour les deux classes de 4ème et de la bande dessinée pour les classes de 6ème. Or, comme nous l'avons annoncé, ces enseignements sont totalement nouveaux pour les élèves, ainsi qu'on peut en juger à travers ces unités latérales intervenues au cours des interactions en 6L4 et initiées le professeur. La première étape latérale survient au début de la séance, immédiatement après l'épisode d'ouverture pour servir d'accroche et de mise en situation des élèves.

46. P : alors ce texte là\ (7.3s) ((le professeur dispose ses outils de travail sur la table)) vous l'avez lu\(.) mais vous ne l'avez pas compris n'est-ce pas\ 47. E : no : n/¤<161707> 48. P : NON VOUS NE L'AVEZ PAS COMPRIS\ 49. Cl : NO : N/ 50. E : S::I/ 51. E : on l'a pas compris/ 52. CL : S::I/ 53. E : on l'a bien compris/ 54. Cl : NO ::N/ 55. Cl : SI::I/ 56. P : vous n'allez pas me dire que vous ne l'avez pas compris/ ça\(.) ça m'étonnerait/ (2.5s) ((continuant à disposer son matériel)) QUI\(.) n'a pas compris\(.) l'histoire/(.) levez le doigt/ 57. Cl : ((plusieurs élèves lèvent le doigt)) 58. P : ((toujours occupée à ranger ses affaires et constatant après un coup d'œil circulaire le nombre de doigts levés)) BON\(.) ah/ c'est parce que c'est pas mickey\ 59. Cl : < ((rire des élèves))> 60. P : mickey ne peut pas être convoqué\ chaque fois qu'on a::a/ une bande dessinée hein/(3.4s) qui n'a pas compris l'histoire\ levez le doigt\ 61. Cl : ((des mains se lèvent encore plus nombreux que la première fois)) 62. P : EH/ BIEN\(.) coulibaly\ va vo::us/ la raconter/ 63. E : < ((dans un murmure))> non/

La seconde intervient lorsque l'enseignante cherche à s'assurer des pré-requis des élèves.

166. P : (1.5s) je suppose que chacun d'entre vous a déjà lu une bd\ 167. Cl : OUI/ 168. CL : N:ON 169. P : c'est vrai\(.) une bd/ 170. Cl : S::I/

Enfin, une troisième unité latérale émerge lorsque le professeur veut encourager les élèves en signalant la nouveauté des objets de l'activité tout en les laissant entendre qu'ils sont en mesure de mobiliser les compétences requises pour participer à l'action.

259. P : vous\ vous savez bien lire une bande dessinée\ mais à l'école\ on ne vous donne pas souvent l'occasion de les lire/(.) de les exploiter/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les remarques faites à l'endroit des élèves pourraient bien s'appliquer aux professeurs dans une certaine mesure, en pensant certes aux contenus qu'ils doivent manipuler, mais plus particulièrement, à la démarche consistant à conduire, dans un mouvement unique, des actions corrélées de lecture et d'écriture. Aussi, aux complexités inhérentes à toute situation d'enseignement, viennent se greffer celles s'attachant à l'enseignement de savoirs nouveaux. Les enjeux sont les suivants : en 4ème il faudra arriver à déterminer des critères conventionnels du récit fantastique et les convertir en compétences lecturales et rédactionnelles applicables à ce genre de récit. En 6ème une bande dessinée est proposée aux élèves pour sa lecture et sa réécriture-transformation en récit de fiction. S'inscrivant dans le large projet de développement de compétences lecturales et rédactionnelles de récits de fiction, cette nouvelle orientation, qui intervient dans les dernières séances de la séquence pédagogique pour les deux classes de 4ème et au milieu du parcours dans les deux classes de 6ème, introduit des compétences spécifiques étroitement attachées à des savoirs génériques et textuels encore plus précis.

2.1.1. Compétences *in situ* et acculturation des élèves de 4ème aux savoirs spécifiques à la lecture-écriture de récits fantastiques : comparaison des stratégies des deux enseignants

Pour bien comprendre ce qui se passe dans les séances que nous proposons d'étudier en détail, nous pensons qu'il faudrait remonter le processus de négociation qui aboutit logiquement à l'ajustement du dispositif générale. Nous croyons, en effet, que les nouveautés amenées dans les situations de classe devraient conduire à des modifications stratégiques pour prendre en charge les difficultés particulières qu'elles ne manqueront pas de poser aux élèves. En ce qui concerne les deux classes de 4ème, nous observons que la mise en place des nouveaux enseignements se fait à peu près selon le même schéma et s'organise en trois moments identiques chez chacun des professeurs.

a) Un processus identique de co-construction d'une mémoire du récit fantastique

La chaîne débute par deux activités, dont l'une est consacrée au compte-rendu-synthèse de travaux de recherches individuelles sur les caractéristiques de divers genres du récit y compris le récit fantastique et l'autre à l'analyse d'un texte littéraire modèle. A travers elles, professeurs et élèves co-construisent des outils (critères) communs de lecture et d'écriture du récit fantastique. Les traces de ce premier moment se lisent dans ces échanges tirés respectivement de 4L4 et 4C3 qui, de par l'écho qu'ils se font, donnent l'impression d'une orchestration. On voit dans le premier extrait que le professeur est en train de corriger les travaux de recherches avec ses élèves tandis que le second est une transition dans laquelle l'enseignant marque la fin de l'activité de correction-synthèse des recherches et ouvre l'activité de lecture-interprétation d'un texte modèle.

4L4	**4C3**
23. P : donc vous avez le tableau\ on va\ on va le le remplir\ et va/ on va corriger/(1.5s) pour voir si vous av::ez\(3s) pour voir si vous avez compris\(2.3s) types de contes\(3.6s) et nous allons voir un réc:it\(.) qui est essentiellement le conte\(2.1s) nous	198 P : BON/ MAINTENANT\(.) vous avez dégagé tout à l'heure/(.) quelques notions du conte fantastique \ 199. CI : oui/ 200. P : bon/(.) nous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

avons d'abord/ définition\(5.9s) ((*le professeur ouvre la deuxième colonne de son tableau où il écrit l'expressio*n)) nous avons ensuite\ e:uh/(4s) types de sujets\(4.3s) ((*il dessine la troisième colonne et écrit l'expression*)) là nous av:ons\ e::uh/(4.1s) *((il consulte son document puis divise la colonne sujet en deux parties*)) nous avons ici\ personnages\(2.6s) ((*il écrit l'expression dans la première sous-partie de la colonne*))et là nous avons \(.) fonctions\(3.2s) ((*expression qu'il place dans la deuxième sous-partie de la colonne*)) et nous avons\(.) exemples\(.) ((*tout en ouvrant une quatrième colonne qu'il divise en deux sous parties*)) et auTEURS/(3.7s) ((*inscription dans la première sous-colonne de exemples*)) et œuvres aussi/ ((*tout en écrivant dans la deuxième sous-colonne*)) là\ auteurs\ œuvres/(1.5s) mon tableau n'est pas très beau\(.) donc nous av::ons/(1s) premièrement le conte merveilleux\(4.2s) ((*le professeur ouvre la première ligne de son tableau*)) nous avons enduite\ le conte fantasTIQUE\(4.8s) ((*l'expression est placée dans la deuxième ligne du tableau*)) et nous avons enfin\(.) le conte\ 24. E : philosophique/ 25. P: philosophique/(7.6s) ((*il s'agit de la troisième ligne du tableau*)) donc voilà/ ce qu'il faut\(.) qu'on\(.) remplisse/(1.5s) certains avaient déjà fait la recherche\(.) eh bien\ nous allons profiter\(.) de la bonne compréhension qu'ils ont du travail/¤<182473>(1.5s) très bien/ donc\ il s'agit de\(.) à partir d'un conte\(.) en fait/ il s'agit \ à partir d'un conte\(.)¤<191493> vous suivez mademoiselle::le/ diop\((*l'élève, comme beaucoup d'autres, était en train de relire le travail fait à la maison*)) après ça vous aurez un devoir\ TR::ES \ chaud\(.) un devoir qui sera corrigé par une machine\(.) à corriger/(.) qui n'aura pas de sentiments/(.) qui ne dira pas que/ (.) momar diop vient en classe à l'heure ou pas\(.) quand elle corrige/(3.4s) vous avez compris\(.)	avons un TEXTE maintenant sous nos y:eux\ 201. E : oui/ 202. P : nous allons essayer de\(.) de l'appliquer à ce texte/ 203. E : oui/

Au terme de ces premières activités, les élèves devraient acquérir les concepts scientifiques et les d'outils de caractérisation du récit fantastique. On comprend, dès lors, que ce processus de construction de références conceptuelles et instrumentales communes sur le fantastique se marque par un ajustement de la séquence à travers la fixation sur l'objectif spécifique et des stratégies où les actions programmées à la réalisation des activités sont dominées par des opérations de définition, de repérage, d'explication et de critérisation. Ces tâches sont essentielles à leur acculturation car elles leur permettent d'accéder à des savoirs nouveaux sur le récit de fiction et de « partager » avec les auteurs et les chercheurs qu'ils ont rencontrés au cours de leurs recherches, l'espace des pratiques et des savoirs de référence sur le fantastique. Les outils sont mis en application dans un second temps (top down ou concept driver) pour en éprouver la pertinence, évaluer le niveau de leur maîtrise par les élèves, au besoin, apporter les ajustements. L'exécution de ce second volet de la chaîne s'appuie sur des activités de lecture et de production écrite. Enfin, les élèves sont mis dans des situations variées de production inscrites au départ, dans une perspective d'évaluation formative.

4C4	**4L4**
314. P : (2.1s) ((*le professeur se lève et vient s'assoir à nouveau sur le rebord du bureau en*	827. P : BIEN\(.) main'nant nous avons\(.) la dernière fois nous avons travaillé\(.) en classe

202

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

tirant le texte à ses côtés)) DONC\(.) on a\(.) on avait défini donc\(.) le ca:dre\(.) le récit\(.) l'histoire \(.) les personnages concernés\(.) le décors\(.)tout ce que vous voulez/(.) N'EST-CE PAS\ 315. CI : oui/ 316. P : ET\ à partir du texte\(.) on vous avez demandé de\(.) proposer un canevas\ (1.3s) de canevas de construction d'un schéma\(.) d'un \(.) je sais plus comment ça s'appelle/(.) d'un conte\ 317. E : fantastique/ 318. P : fantastique/ ¤<1083717> (1.2s) ce que vous avez/(.) vous l'AVEZ FAIT\ 319. CI : oui/ 320. E : oui/ c'est fait/ ¤<1086429> 321. P : on avait dit que le canevas \ c'était tout simplement un plan\(.) donc vous dégagez les éléments dont on a besoin pour \(.) construire(.) un\(.) conte fantastique/ (1.6s) quelqu'un au tableau pour nous proposer son\(.) plan/	\(.) su:r\ la définition\(.) qui va effacer le tableau \ 828. E : ((*un élève se propose*)) 829. P: la définition de certains textes/(.) on a parlé du conte merveilleux\(.) du conte fantastique\(.) du conte philosophique\(.) on avait étudié les personnages\(.) n'est-ce pas\(1.5s) là nous al::lons/(.) main'ant\(.) on a\ on a vu la main\(.) une fois/(.) on a v:u/(1s) on a vu\(.) aussi ce texte là/(1.1s) la chambre hantée/(2s) bon tout à l'heure nous al:lons/(3.9s) nous allons dans le cahier de\(.) de techniques d'écriture\(.) nous allons travailler/(.) nous allons étudier\ he::u/ la CONStruction\(.) d'un conte fantastique\(.) e::t/ l'objectif\ est d'aboutir à quoi\ d'aboutir à ce que\(.) chacun d'entre vous\(1.3s) me produise \ un conte\ fantastique/(1.6s) vous avez assez lu\ pour comprendre comment se construit un conte fantastique/(1.1s) nous allons donc voir ensemble le fonctionnement\ pour pouvoir en\(.) en produire/¤<3655927> (15.8s) ((*le professeur consulte ses document*s)) le texte fantastique\(.) en rapport avec les textes que nous avons étudiés\

L'objectif d'instrumentation des savoirs sur le fantastique en compétences narratives est donc manifeste. Les élèves devront disposer d'outils dirigeants pour les activités de lecture et de production de récits identiques ou s'inspirant des modèles étudiés en classe. Aussi, les enseignements-apprentissages sont-ils sanctionnés par des évaluations normatives. Les deux unités ci-dessous nous montrent les négociations qui doivent couronner la séquence avec la présentation de la consigne dans l'épisode de clôture en 4L5, l'explicitation des attentes du contrat de production et les étayages du professeur qui déploie pour la circonstance presque toute la panoplie du « processus de soutien » (Bruner, 1983, pp : 277-278) dans un sous-épisode émergeant au cours de la sous-phase d'institutionnalisation en 4C4. Nous relevons en effet des tentatives d' « enrôlement » où l'enseignant cherche à «engager l'intérêt et l'adhésion des élèves », la « signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche » de production d'un récit fantastique par le pointage des critères les plus importants, « le contrôle de la frustration » qui va jusqu'à la banalisation de l'exercice.Pour le professeur, « tout le monde sait mentir », « tout le monde sait inventer des choses qui n'existent pas » ; par conséquent, tout le monde doit savoir produire un récit fantastique.

4L5	**4C4**
274. P : MAIN'NANT\(2.2s) ((*le professeur consulte ses documents*)) comment\(.) e::uh/(.) dans ce texte\(1.5s) si main'ant nous avions à construire le texte/(1.5s) n'est-ce pas\(.) nous al::lons/(.) bon à l'exemple d::e/ de gautier \(2.5s) nous allons donc à:à\(.) donc exercice\(5.1s) ((le professeur écrit la mention au tableau et commence à mettre la consigne)) à l'exemple\(6.6s) 275. CI : ((*les élèves se préparent à copier la consigne dans leurs*	619. P : et ce qu'on vous demande/ ce qu'on vous demandera de faire\ c'est que \(.) pour la composition hein\ (1.7s) on vous do-\ on vous demandera d'imaginer un conte fantastique\ 620. CI : < ((*bruit de surprise et de désapprobation des élèves*))> 621. P : HAN\ 622. CI: ((*les élèves manifestent leur désaccord*)) 623.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

cahiers)) 276. P : de gautier\(.) construire\ (5.2s) un récit fantastique\ (2.9s) 277. Cl : ((*bruit des élèves*)) 278. P : arrêtez de vous\(.) agiter/ (4.5s) ((*tout en continuant d'écrire la consigne*)) fantastique\(.) 279. E : monsieur on prend dans les cahiers\ 280. P: vous copiez hein\(1.1s) O::ù \ se rencontrent\(8.3s) le réel\(7s) où se rencontrent le réel et l'irréel\(15s) le naturel\(3.1s) et lez surnaturel\(8s) la PE::UR\(3.5s) et le déSIR\(7.2s) la peur\ et/(.) le désir\ de comprendre\(10.8s) où le mysTE::RE/(4.8s) recouvre l'histoire\(13.9s) et où\(.) vous donnez/(3.1s) des indices \(2.8s) qui guident\(2.4s) le\(.) lecte::ur/(3.9s) donc\ votre récit comprendra des séquences/(8.7s) narratives et\ 281. E : descriptives/ 282. E : descriptives 283. P : descriptives/ (5.6s) ¤<1450043> j'ai dit de copier\ et non de murmurer/ (13s) e:uh/ il faut ajouter\ je n'ai plus de craie\ (3.5s) 284. E : monsieur\ 285. P : oui\ 286. E : question\ 287. P : hein\ 288. E: question/ 289. P : est-ce qu'on\ 290. E: QUES : TION/ 291. P: bon tout à l'heure/(.) prenez d'abord/ (.)¤<1476520> ((*tout en consultant son document*)) donc \ on a dit des séquen : ces/(.) descriptives\ et narratives \(.) dialogues et explicatives/ (1s) je n'ai plus de craie\ (1s) c'est le fantastique/ 292. E : monsieur séquences\ 293. P : dialogales/(.) et\ explicatives/ 99Cl: (14.5s) 94. Cl : ((*les élèves écrivent sous la dictée*))	P : ((*élevant la voix pour couvrir le bruit des élèves*)) VOUS ETES EN MESURE DE FAIRE\(.) LES ELEMENTS SONT LA/ (.) IMAGINEZ UNE HISTOIRE/ 624. CL : ((*les élèves continuent de protester*)) 625. P : TOUT LE MONDE SAIT MENT:IR/ 626. E : sauf moi/ 627. E : moi non plus/ 628. Cl : < ((*rire des élèves*))> 629. P : TOUT LE MONDE SAIT INVENTER DES CHOSES QUI N'EXISTE PAS/ 630. E : pas moi/ 631. E : sauf moi/ 632. P : DONC C'EST TOUT CE QU'ON VOUS DEMANDE DE FAIRE/(.) DONC VOUS PRENEZ RAPIDEMENT çA/(.) ((*le professeur désigne les éléments listés au tableau*)) 633. Cl : ((*les élèves prennent des notes*)) 634. P : ((*tout en quittant sa chaise*)) et voilà maintenant\(.)donc nous voilà au terme de la leçon/(.) oubien de tout\(.) de tout cela\(.) donc on va\(.) tout simplement remercier nos hôtes\ qui sont là/(.) je pense que c'est la dernière leçon hein\ monsieur sène\(.) la dernière leçon filmée/ (1.2s) donc on va dire au revoir aux caméras et aux caméramans/

Nous retenons du schéma d'ensemble le souci partagé d'exemplification des compétences de lecture-écriture de récits de fiction par le traitement du récit fantastique qui s'accompagne de la régulation du dispositif séquentielle. Les deux enseignants construisent une chaîne autour de trois gestes essentiels dans l'enseignement des langues et plus encore en didactique de la lecture littéraire et de l'écrit scolaire : faire trouver et interpréter, faire manipuler et évaluer, faire produire (Cicurel, 1994, 2005). Cette construction générale peut être intéressante à produire l'acculturation fondamentale à toute mise en contact des élèves avec un savoir nouveau ; toutefois, elle pourrait s'avérer insuffisante à expliquer l'appropriation et le transfert des dits savoirs. L'analyse des effets du dispositif devrait donc se compléter par la description de la manière dont les activités sont concrètement menées. Nous rappelons que 4 activités sont programmées pour l'objectif spécifique de maîtrise de la lecture de l'écriture de récits fantastiques. Il s'agit d'une activité

- de compte rendu-synthèse visant l'analyse théorique des caractéristiques du récit fantastique,
- de lecture-interprétation destinée à compléter et à exemplifier le travail de recherche,
- de lecture-écriture à valeur d'évaluation formative devant permettre la validation des compétences par la mise en pratique des outils construits,
- de production à valeur d'évaluation normative.

Il va de soi qu'une analyse de chacune de ces activités, en plus d'être fastidieuse, serait inutile car, sur le principe et même dans les faits, elle n'apporte rien à notre hypothèse. Cela est d'autant plus vrai que les dispositifs de conduite des activités de lecture-interprétation restent invariables et que l'activité d'analyse théorique des genres du récit (4C3 et 4L4) se résume en deux phases de restitution de leurs recherches par les élèves

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

et d'institutionnalisation durant laquelle le professeur fait la synthèse en insistant sur les critères du fantastique. La seule différence, certainement qu'elle a son importance, est dans la manière dont sont organisées les premières phases.

En 4C3, l'action est constituée d'épisodes-élèves, c'est-à-dire dire d'opérations marquées par une dévolution individuelle où les élèves sont désignés un à un sur la même question pour lire leurs notes. La démarche peut être intéressante d'un point de vue pédagogique car la correction prend l'allure d'une évaluation du travail de chacun. Et, d'un point de vue didactique, la multiplication des comptes rendus sur une même question donne la possibilité de disposer d'une quantité importante d'informations. Toutefois, la question est de savoir ce qu'il faudra faire après, surtout que le caractère oral de l'exercice ne permet pas de traiter toutes les réponses en profondeur et nombres d'erreurs sont passées sur lesquelles l'enseignant n'a pas pu, ou n'a pas su, ou n'a pas eu le temps d'apporter les régulations qu'il fallait. Et que dire de la lassitude à entendre quasiment le même discours durant d'interminables minutes ?

En 4L4, l'action s'opérationnalise à travers des épisodes-élèves ; autrement dit, une dévolution collective où les questions sont ouvertes à l'intervention libre des élèves qui peuvent ainsi faire leur proposition. Une méthode qui a aussi bien ses avantages que ses inconvénients. Nous passons sur ces problèmes qui ont certes leur importance, mais qui n'entrent pas dans la ligne de notre préoccupation. Pour revenir à notre objet, nous considérons donc que seule la conduite de l'activité de lecture-écriture est d'un intérêt réel pour voir, dans la pratique, l'efficacité des ajustements du dispositif en relation avec l'implication contractuelle des élèves et la prise en charge de leurs difficultés particulières.

b) Les différences dans les démarches de consolidation

Commençons par l'examen du modèle stratégique adopté en 4C4 dont voici le tableau synoptique de conduite de l'activité.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
Lancement de l'activité par une simple indexation du texte support « P : reprenez votre texte/ la chambre hantée/ »			
Ouverture d'une phase de rappel des caractéristiques du récit fantastique « P: (5.5s) ((*le professeur quitte sa chaise et vient s'assoir sur le rebord de sa table*)) bon la fois passée\(.) on avait\(.) essayé de dégager un plan\ (1.5) ce qui peut constituer\ un CONTE\ FANTASTIQUE\(.) […] et on avait demandé d'appliquer/(.) ces choses à ce texte/ […] et on avait dit que pour qu'on ait un conte fantastique\ il fallait qu'on ait quoi\ »			
01mn10-01mn55	Episode-Professeur	Processus d'enrôlement des élèves à travers l'activation de la mémoire didactique en référant à la mémoire de savoir (les caractéristiques du conte fantastique)	Ecoute des élèves
01mn55-05mn39	Episode-Elèves	- Demande d'intervention des élèves - Propositions d'éléments de caractérisation du récit fantastique - Ajustement aux régulations du professeur Explication-justification de certaines r	- Distribution de la prise de parole -Régulation didactiques (suspension de l'opération pour des négociations latérales ou des apports d'information) - Etayage et validation des réponses
05mn39-05mn48	Episode Mixte	Centration du rappel des caractéristiques du récit fantastique sur le texte support	Ajustement des élèves qui se rapportent au texte référé
05mn48-11mn24	Etape-Elèves	- Demande de lecture du texte - Intervention successive de quatre élèves qui lisent chacun une partie du texte	- Ouverture d'une négociation latérale : la nécessité de lire le texte - Ajustement à la demande des élèves
11mn24-12mn10	Episode Mixte (suite)	- Relance de l'opération suspendue - Présentation dimension du récit fantastique : le traitement de l'espace Demande de rappel du cadre de l'histoire - Ratification des réponses	- Engagement des élèves dans la tâche - Repérage et rappelle du cadre du cadre : une chambre hantée
12mn10-12mn56	Episode Mixte (suite)	- Présentation dimension 2 du récit fantastique le statut des personnages - Demande de rappel des personnages dans le texte support et ratifications	- Engagement des élèves dans la tâche - Repérage et rappelle des personnages
12mn56-14mn32	Episode-Professeur	- Centration sur le personnage-narrateur - Analyse paraphrastique de la narration thématique (résumé de l'histoire) - Pointage des possibles narratifs	- Ecoute des élèves - Accompagnement du travail du professeur
14mn32-15mn17	Episode-Mixte	- Demande d'analyse d'un possible - Etayage de l'opération et ratification des réponses - Institutionnalisation	- Engagement des élèves dans la tâche - Ajustement aux régulations du professeur - Proposition d'éléments d'analyse : le thème de la peur.
15mn17-17mn41	Episode-Mixte	- Centration sur le champ lexical de la peur - Etayage de l'opération - Régulations didactiques et informations - Institutionnalisation	- Engagement des élèves dans la tâche - Ajustement aux régulations du professeur - Repérage et Proposition d'éléments constitutifs du champ lexical de la peur.
Ouverture d'une phase de correction de l'exercice de production d'un canevas de récit fantastique « P : ET\ à partir du texte\(.) on vous avez demandé de\(.) proposer un canevas\ (1.3s) de canevas de construction d'un schéma\(.) d'un\(.) je sais plus comment ça s'appelle/(.) d'un conte\ E: fantastique/ P: fantastique/ »			
Lancement de la sous-phase de compte rendu des productions des élèves « P: on avait dit que le canevas\ c'était tout simplement un plan\(.) donc vous dégagez les éléments dont on a besoin pour\(.) construire(.) un\(.) conte fantastique/ (1.6s) quelqu'un au tableau pour nous proposer son\(.) plan/ »			

Tableau 17 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 4C4

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

17mn41-18mn18	Sous-sous-phase	- Rappel de la consigne - Anticipation sur les frustrations en expliquant le mot « canevas » = « un plan » et en fixant les conditions d'opérationnalisation de l'action	- Ecoute des élèves - Accompagnement du travail du professeur
18mn18-19mn25	Etape-Professeur	- Tentative d'enrôlement des élèves - Encouragement à s'investir dans la tâche	- Acceptation de la dévolution par certains - Aveu de non réalisation de l'exercice d'un élève sollicité
19mn25-27mn44	Episode-Mixte	- Un élève désigné copie sa production au tableau	- Contrôle par le professeur du travail des autres élèves pendant que l'élève met sa production au tableau
27mn44-30mn07	Episode-Professeur	- Lancement d'une opération d'évaluation-amélioration de la production de l'élève Pointage des composante de la proposition : un temps, un lieu, des personnages, le surnaturel - Appréciation global de la production de l'élève : plan proposé=schématisation du texte modèle mais preuve qu'au moins le texte-référent est compris - Proposition de pistes pour la construction d'un canevas autonome	- Ecoute des élèves qui ne sont sollicités que pour acquiescer
	Lancement d'une sous-phase de synthèse sur les outils du récit fantastique «P : DONC\(.) pour un conte fantastique\ (8.5s) ((		
30mn07-40mn19	Episode Mixte	Initiation d'une opération commune de listage des composantes d'un récit fantastique Etayage et ratification des réponses Interventions régulatrices latérales	Engagement des élèves dans l'opération Proposition de nouveaux éléments en s'appuyant sur la production de l'élève et sur la mémoire de savoir
40mn19-45mn19	Episode-Professeur	Résumé des éléments de synthèse (reprise-reformulation)	Prise de note des élèves
45mn19-50mn43	Episode-Professeur	Annonce du projet d'évaluation de la séquence Indication du type de production attendu des élèves : un récit fantastique Anticipation sur les frustrations : imaginer une histoire, savoir « mentir », « inventer des choses qui n'existent pas »	Expression de frustrations Protestations

L'activité se déploie autour de deux actions : une phase de rappel des caractéristiques du fantastique et une autre comportant la correction de l'exercice de production d'un canevas pour l'écriture d'un récit fantastique. C'est par le macro-geste professionnel d'activation de la mémoire didactique (Matheron, 2001 ; Matheron et Salin, 2002 ; Fluckiger et Mercier, 2002 ; Araya-Chacon, 2008) que l'enseignant construit sa mise en réseaunance avec les autres activités de la chaîne centrées sur le récit fantastique et à l'ensemble de la séquence. Les élèves sont régulièrement sollicités dans cette optique par rapport aux savoirs construits au fil des interactions didactiques pour repérer, expliquer, comparer, spécifier. Outil de co-construction de références communes, le processus d'activation de la mémoire didactique a pour fonction première de garantir, aux yeux de Chevallard (1992), le fonctionnement des systèmes didactiques. Ce sont les savoirs systématisés dans la première action qui serviront d'outil d'analyse, d'évaluation des productions dans la seconde action. La synthèse n'est qu'un rappel des grandes lignes de ce qui été dit pour caractériser le récit fantastique. La conduite donne la configuration suivante.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

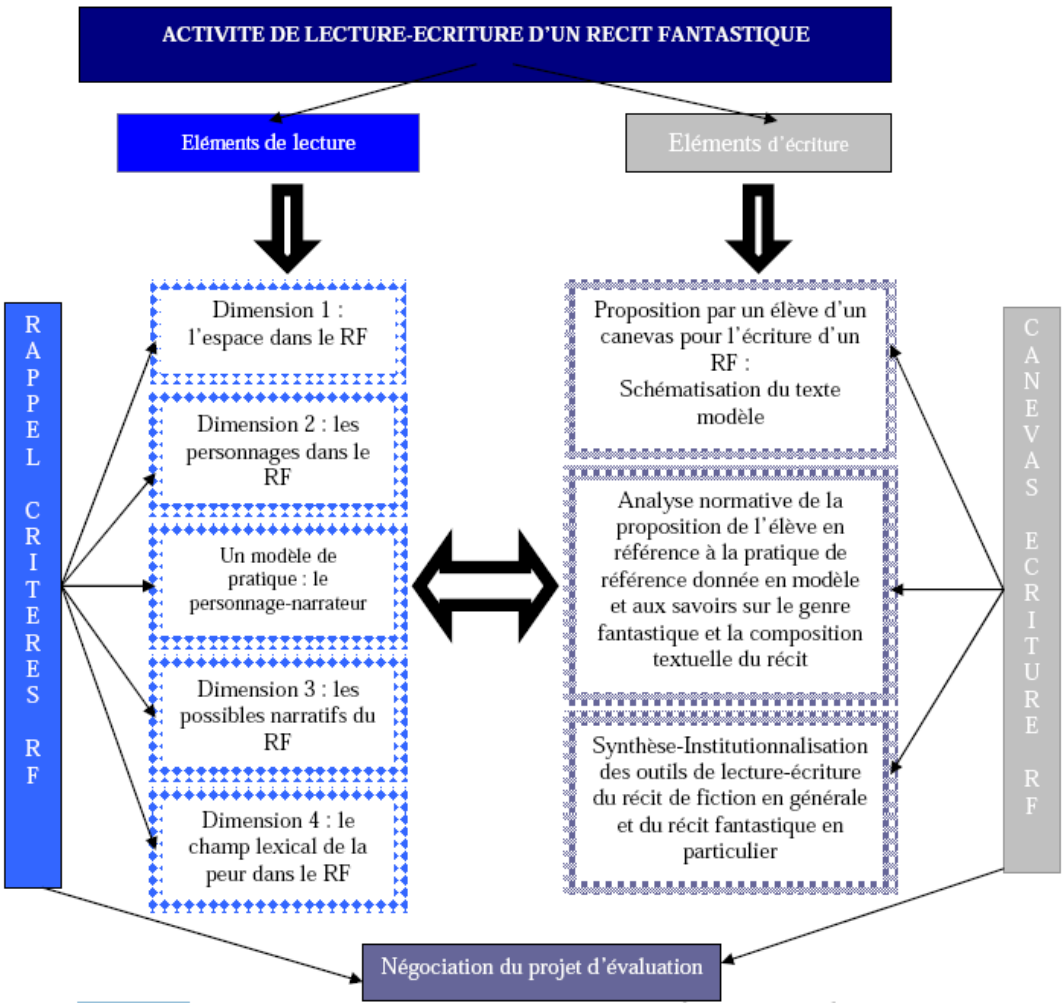


Figure 11 : Configuration de la conduite de l'activité de lecture-écriture en 4C4

La stratégie de l'enseignant répond à un double impératif de clôture du sous-système articulant la lecture à l'écriture de récits fantastiques et de son arrimage au système plus étendu de lecture-écriture du récit. Si le fantastique doit être compris comme un genre qui a ses caractères propres, il reste une variante du récit de fiction. Cela revient à mobiliser pour sa lecture et son écriture aussi bien des compétences spécifiques correspondant à ses exigences, que des compétences générales dictées par la structure compositionnelle et configurationnelle de tout récit. En comparant sa démarche avec le modèle en 4L5, dont nous proposons une reconfiguration de la conduite de l'activité, on arrive à la première conclusion que les deux enseignants ont les mêmes préoccupations.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

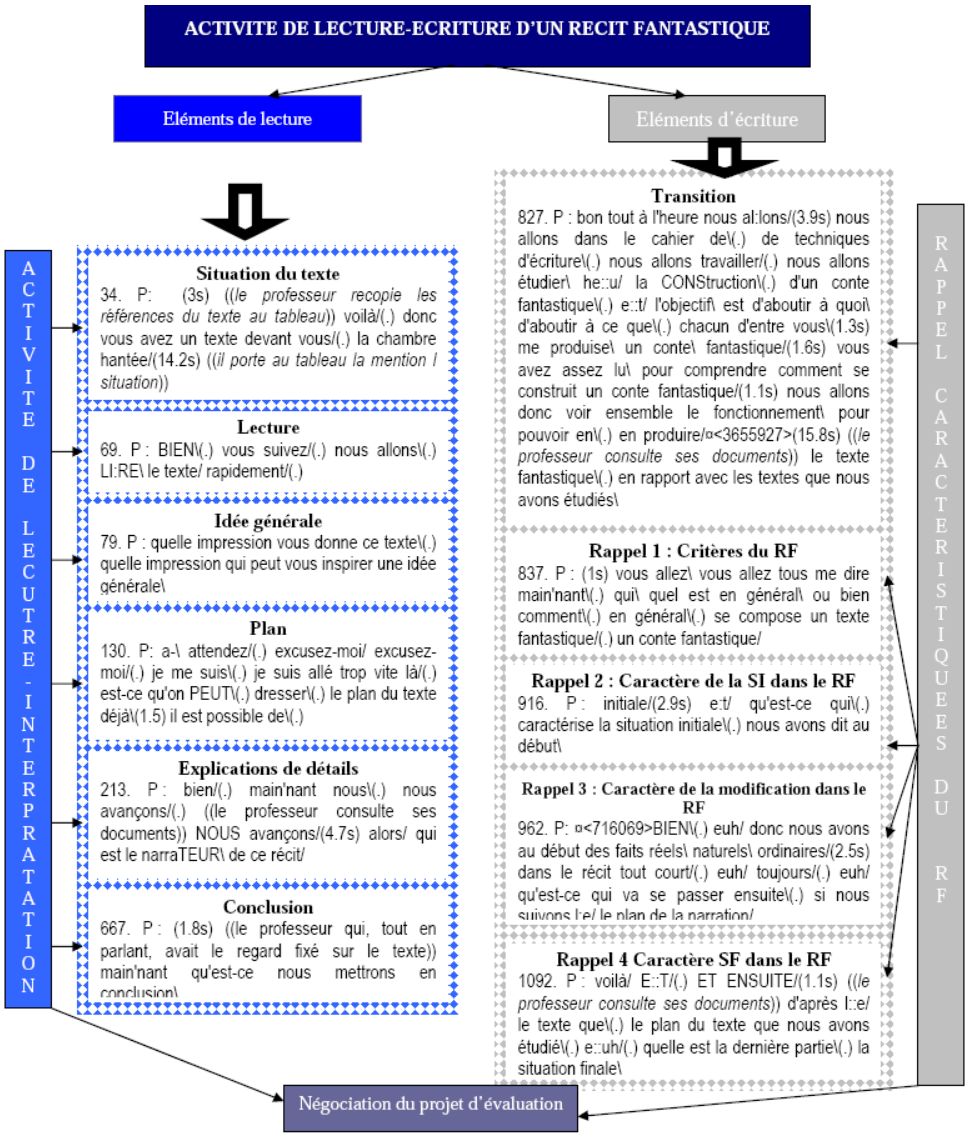


Figure 12 : Configuration de la conduite de l'activité de lecture-écriture en 4L5

La schématisation de la démarche laisse imaginer les raisons pour lesquelles nous ne reproduisons pas ici le tableau synoptique de la conduite de l'activité. En effet, on peut constater que l'activité de lecture-interprétation est conduite sur le modèle du SLIPEC, une démarche que nous avons étudiée ailleurs, suivie d'une synthèse sur les caractères du récit fantastique. Certes, ce moment de l'activité est mis à profit pour pointer quelques connexions avec les enseignements sur la structure de la séquence narrative et expliquer à l'occasion les ajustements qui permettraient d'arriver à conformer un texte fictionnel au modèle de récit fantastique qui vient d'être expliquée. Cela dit, le professeur ne procède pas, à proprement parler, à un ajustement de sa stratégie habituelle. Pour conduire son activité, il convoque une méthode qui a fait ses preuves. Qui plus est, il ne construit pas les conditions de mise à l'épreuve des connexions des savoirs enseignés à différents moments de la chaine dont la matérialisation est laissée au soin des élèves. Au bout du compte, nous observons une construction en parallèle des deux activités avec une approche dominée par un déroulement didactique synchrone (Astolfi, 2002). Il s'y ajoute que le style repose sur

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

une conception qui voudrait que l'apprentissage s'opère par et aux côtés des explications théoriques.

Les deux professeurs des classes de 4ème peuvent donc avoir une préoccupation commune qui est la signalisation des éléments de liaison des enseignements et d'implicitation de la cohérence du système. L'enjeu serait alors d'amener les élèves à intégrer les compétences narratives appliquées au récit fantastique aux compétences transversales exigibles pour la construction de n'importe quel récit de fiction. Ce sont ces dites compétences qui autorisent, sommes-nous tenté de dire, à classer un texte fictionnel fantastique d'abord dans la catégorie du récit avant de la considérer comme une sous-catégorie régies par des règles qui le particularisent. Nous remarquons que, pour parvenir à ces résultats, la conduite de l'activité, largement tributaire des séances qui l'ont précédée, qui la préparent et la façonnent en la pourvoyant en contenus, s'est appuyée sur un dispositif d'enseignement-apprentissage entièrement construit sur la base de l'activation de la mémoire didactique de la classe. La différence est dans la mise en pratique de cette technique. Ainsi, là où en 4C4 l'enseignant privilégie une technique de dévolution et de démonstration, transformant le texte référent ou texte modèle en prétexte, en 4L5, le professeur emploie une démarche instructive. Les sollicitations des élèves dans ces conditions peuvent se ressembler quantitativement, elles seront qualitativement différentes. En 4C4, elles tournent autour du faire-dire et du faire-faire, tandis qu'en 4L5, elles se limitent à un faire-dire. En tout état de cause, la comparaison des deux situations met à jour l'efficacité ou non de l'organisation didactique qui se mesure à l'aune de l'engagement des élèves.

2.1.2. Compétences *in situ* et acculturation des élèves de 6ème à l'exploitation de la bande dessinée à des fins de développement de compétences narratives : comparaison des stratégies des deux enseignantes

En 6ème, le renouvellement du dispositif consiste, comme le précise le professeur en 6L4, à transformer un épisode de bande dessinée en un texte fictionnel dont les élèves doivent écrire l'histoire complète.

974. P : bien/(.) alors au boulot main'nant\(.) ((Tout en consultant ses documents)) il s'agit de rédiger cette histoire\ en l'enrichissant/(.) une bande dessinée\ cela va sans dire que jamais je ne vous donnerai un devoir\ où je vous demanderai de présenter l'histoire sous la forme de bande dessinée/(.) vous devez\ tout prendre en charge\ avec le vocabulaire\ dont vous disposez/ (4.4s)

Le récit qui sera produit devra présenter une intrigue plus développée avec le déploiement de la séquence narrative à compléter en ajoutant les composantes manquantes et en extrapolant, au besoin, autour de celles existantes. En plus, le récit sera enrichi par des insertions descriptives, dialogales et explicatives.

a) Insécurité des élèves et problèmes de démarche en 6C4

Les négociations que l'enseignante engage avec ses élèves dans l'épisode d'ouverture de la séance en 6C4, par-delà le fait qu'elles sont fréquentes dans les interactions alimentées par une activité de lecture, nous renseignent sur les conditions dans lesquelles s'est tenue l'activité.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1. Cl : ((la classe accueille le professeur debout)) 2. P : (1mn5.3s) ((le professeur dispose ses documents de travail sur la table, sort de son sac un paquet de feuilles en prend une qu'elle consulte)) 3. Cl : ((les élèves discutent entre eux)) 4. P : ((elle désigne un élève)) toi\ efface-moi le tableau 5. E : ((l'élève s'exécute)) 6. P : (3mn6s) voici un texte que l'on aurait du vous distribuer depuis la semaine dernière/(.) mais la surveillante a oublié/ (1s) il y a aussi la feuille de consigne/ ((elle remet deux lots aux deux élèves assis à une des tables de devant)) servez-vous et faites passer/ 7. Cl : ((les élèves font circuler les documents dans un grand vacarme)) 8. P : ((élevant la voix pour couvrir le bruit des élèves)) FAITES SILENCE/ (1s) vous n'avez pas besoin de crier pour ça/ 9. E : madame\ je n'ai qu'une feuille/ 10. P : il y a deux feuilles/(.) chacun doit avoir deux feuilles/ 11. E : oui madame/ 12. E : texte et consignes/ 13. P : oui/(.) y a le texte gandhi/ et le\ la feuille de consignes/(.) c'est à dire\(.) euh/(.) donc les consignes de travail/(.) ça fait deux feuilles/(.) deux feuilles n'est-ce pas/ 14. Cl : ((alors que la distribution se poursuit dans le première rangée)) oui/ 15. P : alors où est le problème\(.) y en a assez pour tout le monde/ alors\ 16. E : madame/ elle a un texte/ 17. P : en tout cas je sais que tout le monde sera servi/ (3.9s) ((le professeur remet deux autres lots de copies à deux élèves assis devant)) aidez-moi à distribuer/(.) donnez à ceux de votre rangée/(.) comme ça y aura moins de bruit/ 18. Cl : ((les élèves continuent à bavarder)) 19. P : SILENCE MAINTENANT/ (2s) ceux qui ont déjà leur texte peuvent commencer à le lire/ (10.9s) ((elle remet un lot à un autre élève)) vas-y/ distribue/(.) on va le faire à deux/ 20. Cl : ((les élèves se calment)) 21. P : (1mn39.6s) ((elle distribue les textes aux élèves de la dernière rangée)) ça y est\(.) tout le monde est servi\ 22. Cl : oui\ 23. P : alors/(.) je vous laisse découvrir le texte/ 24. E : on prend quelle feuille madame\ 25. E : on prend quel cahier\ 26. P : pour l'instant\ on prend le texte/(.) donc\(.) vous pren-\ vous prenez le texte/ 27. Cl : gandhi/ 28. P : oui gandhi(.)

En plus de devoir gérer l'introduction de savoirs nouveaux, une activité nouvelle, l'enseignante doit faire face à une situation inédite. Un concours de circonstances (son absence et la non exécution par une surveillante de la tâche de distribution des textes aux élèves qui lui a été déléguée), a fait qu'ils n'ont pu disposer des textes (référent et procédural) pour se préparer à l'activité. A la lecture de la séries de régulations qu'elle initie, on découvre que cette défaillance par rapport à un entour de l'activité, qui a fonctionné jusque-là comme une de ses conditions d''exécution, sera le principal catalyseur des ajustements stratégiques.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

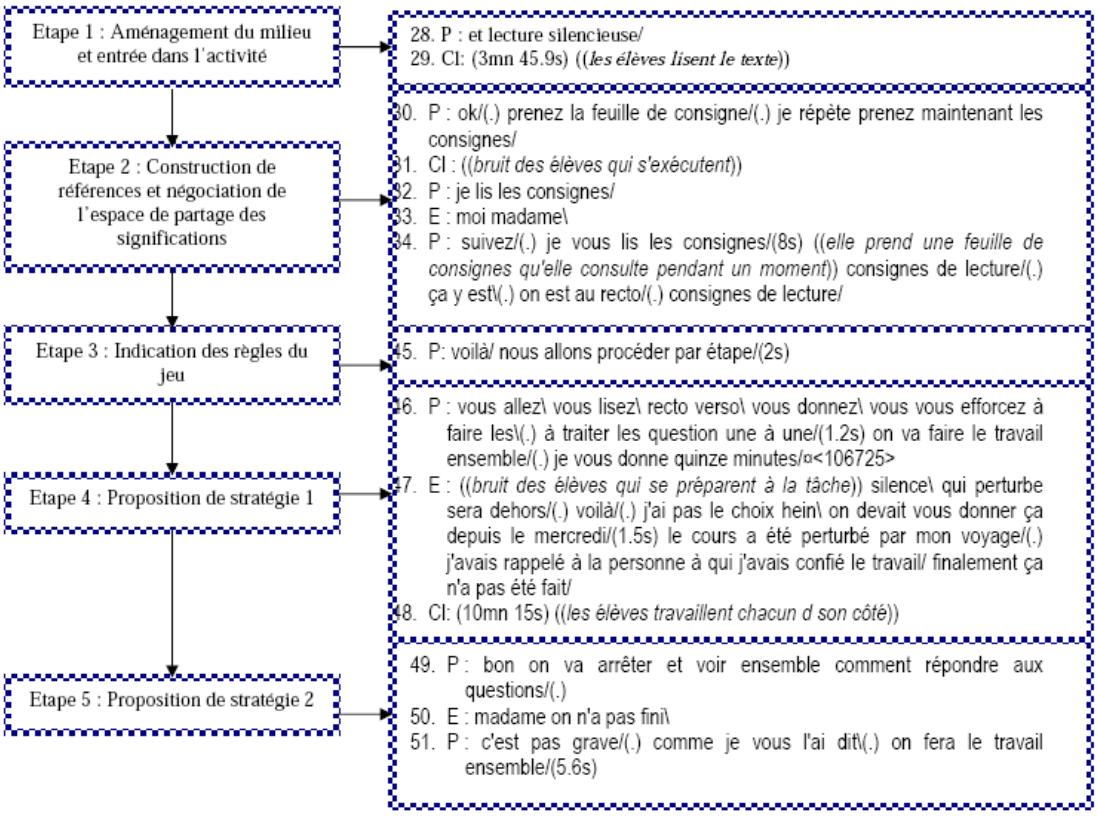


Figure 13 : Configuration des gestes d'ajustement stratégique en 6C4

Les trois premiers moments de négociations s'inscrivent dans une démarche de familiarisation des élèves avec les outils textuels. La technique consiste à les mettre directement et immédiatement en situation de découvrir soit par eux-mêmes, soit par la médiation de l'enseignante, les contenus des textes référent et procédural. On pourrait penser que ce procédé est destiné à compenser le travail qui aurait dû être fait avant la séance. Les ajustements commencent à partir des étapes 4 et 5 où l'enseignante, tentée un instant par une stratégie de dévolution, opte finalement pour une approche frontale. Elle choisira au bout de compte de conduire l'activité en s'appuyant sur le texte procédural, quitte à transformer la lecture-écriture en une tâche de correction d'exercices, reconduisant alors à l'identique la démarche à laquelle elle a souvent recouru, surtout lorsqu'elle doit gérer l'inattendu. C'est ainsi que les deux actions mises en œuvre pour la réalisation de l'activité, orientées vers la correction des consignes de lecture puis de réécriture, se décomposent en 9 sous-phases correspondant chacune à une question. Ces sous-actions sont exclusivement construites de sous-sous phases, des opérations dictées

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

par les modulations des questions. A titre d'exemple, voici comment se construit la troisième sous action.

Libellé de la Question 4	Modélisations de la question
Qui est Gandhi ? D'où vient-il ? Où se rend-il ? Pour quoi ?	231. P : EN PETIT QUATRE/ hum\(.) ((*le professeur consulte ses documents*)) en ptit trois du moins/ on demande qui est gandhi\
	260. P : ((*lisant la deuxième partie de la consigne*)) petit deux/ qui est gandhi\ d'où vient-il\(.) hum\¤<1055505> [D'OU VIENT-IL\]
	266. P : il vient de l'inde/ ¤<1064098> (1.6s) ((*le professeur lit la troisième partie de la consigne*)) où se rend-il\

Le modèle d'organisation séquentielle et hiérarchique de l'interaction, en plus de traduire un style pédagogique sur lequel il est inutile de revenir, peut être une stratégie de réponse au problème de la classe pléthorique. On peut aussi voir dans la centration sur les consignes et à travers elles, sur les savoirs, un moyen de faire travailler des élèves qui lisent peu, et qui n'ont pour la plupart, l'occasion de manipuler ces objets qu'en situation de classe. Enfin, pour une enseignante encore peu expérimentée, le recours au texte procédural reste un moyen sûr de « faire son travail ». Pour autant, nous avons vu combien cette démarche pouvait être pédagogiquement coûteuse et didactiquement contre-productive. L'un de ces effets, disions-nous, c'était d'opacifier le contrat en entraînant le décrochage des élèves, avec à sa suite, de pénibles étapes de négociations latérales, malheureusement quasi vouées à l'échec. Les comportements des élèves au cours de cette activité confirment largement notre analyse. Il faut savoir que le texte de consignes compte 10 questions (6 pour sur la lecture du texte et 4 pour sa réécriture). Toutes ces questions ou presque sont sécables pour donner entre 2 à 6 sous-questions. En respectant la logique du professeur qui organise la conduite de l'activité sur le traitement de chaque question dans le respect scrupuleux de ses modulations, ce qu'il fallait comprendre quand elle disait « on va procéder par étape », nous avons compté que les élèves devraient répondre, en réalité, à 32 questions. Or, les problèmes ont commencé à apparaître dès la première partie de la quatrième question, c'est-à-dire dès la onzième réponse. Nous avons choisi trois exemples de négociations, toujours organisées en trois temps, pour montrer comment la situation a graduellement évolué vers le refus des élèves, par delà les prétextes qu'ils évoquent, à participer à un jeu auquel ils ne se voient pas gagner.

Gestes d'enrôlement du professeur	**Réactions élèves**	**Gestes de remotivation du professeur**
282. P : (*elle consulte sa feuille puis lit la consigne suivante*)) question numéro quatre/ COMMENT	283. E : ((*un élève demande la parole*)) 284. P : pas toujours les mêmes élèves/ 284. Cl : (6.9s) 285. P :	287. P: comment ils s'expriment\(.) regardez bien/(1.9s) ((*le professeur consulte son texte*)) regardez bien/ (1.2s) ((elle relit le texte)) je m'appelle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

s'expriment ces personnages \ comment s'expriment ces personnages\ comment s'expriment ces personnages/ (.) comment ces personnages s'expriment-ils\(.) comment s'expriment ces personnages/	comment s'expriment ces personnages/ 286. CI : (6.8s)	abdoulah seth/ merci d'avoir accep de me défendre\(.) le procès a lieu à prétoria/ je vous avez réservé un place dans le train/ venez/ et l'autre \ e:h/ toi\ fiche le camp vite/ les coli voyage dans le fourgon/(1s) interdi me parler sur ce ton\ allez pas d'his \ descendez/(.) je suis avocat et cit britannique/(.) je ne bougerai pas/(. COMMENCE BIEN\ je me demand si ça vaut la peine de continuer/(.) j reste/ je me battrai\ pour mes frère et comment ils s'expriment/
383. P : QUEStion suivante\ 384. E : (6.8s) 385. P : vous là vous dormez profondément/ 386. E : [quels sentiments \] 387. E : [quels sont les caractères\] 388. E : [quels caractères et quels sentiments traduit\]= 389. P : = voilà on dit\ ((*elle lit la consigne*)) QUELS CARACTERES ET QUELS SENTIMENTS TRADUIT CHEZ CHACUN SA MANIERE DE S'EXPRIMER \ (1.5s) ((*puis elle la copie au tableau*))	390. CI : (3.3s) 391. P : leur manière de s'exprimer traduit quel sentiment selon vous\ 392. CI : (11.4s) 393. P : hum\(.) traduit quel sentiment\(.) leur manière de s'exprimer/ 394. CI : (7.1s) 395. P : ça traduit quel sentiment\ 396. CI : (13.2s) ¤<1625120> 397. E : un sentiment d'émulation/ 398. P : hum\ 399. E : d'émulation/ 400. P : d'é\ 401. E : d'émulation/	418. P : QUEL EST LE SENTIMEN DERRIERE SUIVEZ/(.) bococo/ all suivez\ 419. CI : (5.9s) 420. P : qu est le sentiment\ qu'est-ce que vou voulez/(.) que je fasse le cours à v place/ 421. CI : NO::N/ 422. P : on en train de faire le travail ensemble (.) faut sortir vos idées\ ressortez v idées/ et vite\ 423. CI : (16.1s)
716. P : consignes de production écrite/(.) numéro un\(.) combien d'évènements surviennent dans cet extrait \ quels sont-ils\ a quelle étape du schéma narratif les situez-vous\ (56s) ((*elle se met à copier la consigne au tableau*)) 717. CI : < ((*les élèves bavardent*))> 718. P : ensuite on a le deux/(.) en deux on nous demande d'imaginer\ (2.3s) d'autres	729. CI : < ((*les élèvent se remettent à bavarder))*> 730. P : des moments pouvant\ (17.4s) ¤<295988 731. P : CHU::T\(.) (*elle interpelle un élève*)) HE\ ASSIS-TOI/ 732. E : c'est lui(.) ((*désignant son voisin de table*)) qui a pris mon sac/ 733. P : hé\ dame ndiaye/(.) j'ai dit assis/ 734. E : il a pris mon sac/ 735. P : ((*elle s'approche des deux élèves*)) 736. E : dites-lui de me rendre mes affaires : 737. E : tes affaires sont là/ ((*tout en lui jetant son sac)*) 738. P : vous devriez avoir honte/ (.) s'il s'agit de travailler\ de répondre	822. P : allez/(.) on corrige il est bie l'heure/(.) qui va nous proposer so travail pour la question une\ 823. C (2.9s) 824. P : personne pour plon \(.) quelqu'un se porte volontaire/(.) va nous lire sa démarche/(.) et on v compléter/ (1s) chacun va apporter son grain de sel/ 825. CI : (4s) 826 P : alors\ mamadou\ 827. E : (12.5 828. P : ((*s'adresse à un élève*)) a toi/(.) propose nous quelque chose 829. E : j'ai pas terminé/ 830. P : t n'as pas encore terminé\ et toi diaî 831. E : ((*l'élève interpelé fait un s*

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

évènements\ (3.6s) pour avoir un récit complet/ (54s)	aux questions\(.) vous êtes comme des carpes/ 739. Cl : < ((*éclats de rires*))> 740. P : c'est valable pour tout le monde/ 741. E : ah les deux carpes/ 742. Cl : < ((*les élèves chahutent*))> 743. P : ((*dans un cri*)) çA SUFFIT MAINTENANT/ (1.2s) on reprend le travail/	*négatif du doigt*)) 833. P : non\ 834. E ((*répond toujours par un signe négatif du doigt*))

Nous estimons que les problèmes que les élèves ont pu avoir à lire et à comprendre un texte relativement résistant par son aspect générique, son contenu thématique et son décalage par rapport à leur culture didactique (c'était la première fois qu'ils étudiaient une bande dessinée en classe), associés aux obstacles que pose l'interprétation des consignes, à un dispositif centré sur les savoirs sont autant de facteurs pour expliquer leurs réactions. Incapables de venir à bout des résistances des deux textes et se sentant « exclus » par une centration restée sourde à leur désarroi, ne trouvant donc plus de sens à la relation, ils se démotivent et répondent par des résistances aux sollicitations du professeur. Ces attitudes de rejet, même si elles sont observables de temps à autre dans les deux classes de 4ème, avec une légère concentration dans les activités de lecture-écriture de récits fantastiques, n'atteignent jamais ce niveau critique. La maturité didactique de ces élèves ne saurait expliquer à elle seule cette différence de comportement, qui est totalement absente, par ailleurs de la classe 6L. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des dispositifs en 4C3, 4C4, 4L4, 4L5 et comme nous le verrons en 6L4 et 6L5, l'enseignement d'un savoir nouveau exige un ajustement stratégique visant l'acculturation des élèves. A ce titre, on peut dire que l'organisation d'activités tampon a facilité l'intégration et le développement des nouveaux concepts auprès des élèves de 4ème. En revanche, en voulant forcer les résistances du texte référent par le recours à un texte procédural tout aussi difficile, et en procédant par un enseignement magistral, le professeur atteint les limites de son système. Les ruptures montrent les difficultés à maintenir un contrat inopérationnel parce que n'offrant aux bénéficiaires du projet pédagogique d'autres alternatives que la contre-dévolution, allant jusqu'à ce que Houssay 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. Or, il se produit effectivement une situation de non sens pour les élèves qui ne travaillent plus, et même transforment la relation en un évènement ludique.

« Des travaux sur l'impuissance conditionnée chez les êtres humains et les animaux ont montré que, quand un organisme se trouve convaincu que le répertoire de ses réactions ne lui permet plus de relever les défis et d'accomplir les tâches qui lui sont présentées, il entre dans une phase passive dans laquelle il n'effectue plus aucune tentative et se contente d'apprendre à subir les conséquences de ses échecs » (Bruner, 1983, p : 258).

Dans le cas qui nous concerne, l'organisme ne s'est pas contenté de subir, par un retour aux règles du jeu didactique, il renvoie l'image de son échec à l'instance responsable des conditions de son insuccès, qui se retrouve à devoir gérer ainsi les conséquences de l'impuissance de sa stratégie.

b) Le modèle d'ingénierie en 6L4

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

En 6L4 L'enseignante présente un modèle de démarche dont les techniques d'ajustement du dispositif et de régulation aux nouveautés sont portées par trois macro-gestes d'activation de la mémoire didactique, de préparation à l'altérité et de co-construction de la référence. Elles se distribuent dans deux actions étroitement corrélées. Voici le tableau synoptique de l'interaction.

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
		Indication de l'activité par simple indexation des artéfacts : le texte support et le cahier « P: BON\ vous avez votre texte\(.) la bande dessinée\(.) celle de gandhi\ C1: OU::I/ P: vous l'es/ vous sortez vos textes\ et vous les mettez en évidence\ sur la table/(.) et le cahier doit être ouvert\(.) à la page\(.) » où vous avez fait\(.) l'exercice\(.) que Je vous ai donné\ y a deux jours\ »	
		Ouverture de la phase de lecture-interprétation du texte « P : on le note\(.) dans la partie\ LECTU::RE\ EXPLIQUEE/ »	
		Initiation d'une sous-phase de compréhension globale « P: alors ce texte là\(7.3s) ((*le professeur dispose ses outils de travail*)) vous l'avez lu\(.) mais vous ne l'avez pas compris n'est-ce pas\ E: no:n/	
02mn29- 04mn16	Episode-Elèves	Demande d'intervention Ajustement aux régulations Repérage d'indices et propositions d'éléments de réponse tendant à résumer l'histoire	Initiation par l'enseignante d'une opération de résumé de l'histoire Encouragement des élèves à s'investir dans la tâche Accompagnement et régulation des réponses Ratification des réponses
04mn16- 05mn37	Episode-Elèves	Intervention d'un élève pour dire le métier du voyageur Ajustement aux régulations du professeur, repérage et propositions de réponses par rapports aux orientations de lecture qu'elle introduit Participation de plus en plus massive des élèves	Initiation par le professeur d'une opération d'interprétation générale de l'histoire orientée vers deux sujets : la fonction du voyageur et la nature de l'accueil qui lui est réservé Encouragement Reformulation : Un avocat indien nommé Gandhi arrive en Afrique du Sud pour défendre un riche commerçant.
05mn37- 05mn53	Etape-Elève	Retour d'un élève envoyé au début cours chercher du matériel pour la leçon	Remerciement du professeur dont le service demandé n'était qu'un stratagème pour instaurer le calme
05mn53- 07mn55	Episode-Professeur	Institutionnalisation sous forme de synthèse dictée aux élèves, du résumé de l'histoire construit dans l'opération précédente Interventions régulatrices	Copie du résumé dictée par le professeur
07mn55- 09mn09	Etape-Professeur	Vérification des prises des notes des élèves Intervention auprès de certains pour redresser un comportement, critiquer un rythme de travail jugé trop lent, des problèmes d'organisation dans le travail	Plaintes de certains élèves (pas de feuilles ou de stylo à bic) Ajustement aux régulations du professeur
09mn09- 10mn33	Episode-Professeur	Ouverture d'une opération d'identification du genre textuel Institutionnalisation de la présentation du texte en dictant la phrase aux élèves : ce texte est une bande dessinée	Réponse par l'affirmative à la question du professeur Copie du résumé dicté par le professeur
		Annonce d'une sous-phase d'analyse générique (étude du vocabulaire de la B.D.) « P : ceci dit\(2.2s) ((*tout en consultant ses documents et notamment le texte*)) nous allons voir\ ce que c'est qu'une bande dessinée/ »	
10mn33- 12mn36	Episodes Mixtes	Ouverture d'une opération constituée d'une activité métalangagière : expliquer les notions de bande dessinée, puis de vignette, enfin de planche, d'abord dans une démarche ostensive, puis définitoire Guidage des interventions des élèves Evaluation de la compréhension des élèves par une demande de repérage des bandes dans le texte Résumé-reformulation portant les concepts étudiés	Intervention des élèves Repérage, décompte du nombre de bandes sur la page indiquée par le professeur, puis du nombre de vignettes dans une bande qui leur a été indiquée à titre d'exemple

Tableau 18 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 6L4

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

43mn01-43mn35	Etape-Professeur	Fixation de l'attention sur la dernière réplique du texte et demande d'explication de la spécificité Guidage des élèves par l'indexation d'un indice d'analyse : la forme particulière de la bulle Ratification de la réponse en gardant la forme périphrastique employée par l'élève « il pense » Justification, par le besoin de théâtralisation de la liberté de faire lire à haute voix un monologue intérieur	Implication des élèves Interprétation des indices : « il pense » pour dire que la réplique est un monologue intérieur
43mn35-44mn23	Sous-tâche	Proposition, par le professeur, d'une opération de mise en scène de l'épisode qui devrait être joué par les mêmes élèves-lecteurs Précision de la consigne avec une indication des conditions de réalisation de l'opération (sortir de la classe et apprendre le texte par chœur afin de pouvoir jouer la scène sans s'aider du support textuel, penser à se doter d'un minimum d'accessoires pour une adaptation scénique des plus proches du modèle (valise, sièges, casquette)	Acceptation de la dévolution
Enchâssement d'une tâche compte rendu de travaux de groupe portant sur un exercice de réécriture d'un texte « P: bien/ en attendant qu'ils reviennent\(.) nous allons corriger l'exercice de\ de la dernière fois/(2.5s) ((*le professeur consulte ses documents*)) souvenez-vous/ vous avez travaillé sur le texte\ grand-mère/(.) vous avez travaillé sur le texte de grand-mère\ et chaque groupe\ a quelque chose à présenter\(.) de telle manière\ que le texte soit enrichi/ »			
44mn23-47mn36	Sous-tâche	Ouverture par le professeur d'une opération de négociation des conditions de réalisation du travail de compté rendu qui se traduit par le rappel du but de l'action : insérer des éléments de manière à enrichir un récit, l'invitation aux membres de chaque groupe à rappeler la partie de la tâche qui lui a été dévolue, à expliquer la consigne et à indiquer résultats attendus de son travail Explication des conditions d'intervention : lecture du texte par le professeur avec libre intervention des représentants de groupe qui peuvent, selon leur propre jugement d'opportunité, interrompre le cours normal de la lecture pour proposer suivant le cas, une insertion ou une modification.	Explications G1 : réécrire un passage du texte modifiant le point de vue narratif et en tenant compte des changements attendus Explication G2 : transformer un paragraphe narratif en un paragraphe explicatif pour assurer la prise en charge du lecteur et la mise en cohérence du récit Explication G3 : insérer deux paragraphes descriptifs à des moments préfinis. Explication G4, 5 et 6 : Compléter l'intrigue en insérant les étapes manquantes : une situation initiale, des évènements à la dynamique d'action, une résolution et une situation finale
47mn36-54mn38	Sous-tâche	Intervention des représentants des groupes au cours de la lecture du texte soit de manière spotannée, soit sous la suggestion du professeur Proposition de réécriture du passage en relation avec la consigne du groupe	Lecture du texte par le professeur avec des suggestions d'intervention par des pauses ou des gestes Ajustement et validation des réponses Bilan de l'opération : Explication des enjeux de l'exrcice : comprendre les techniques d'enrichissement d'un récit de fiction
Retour à l'activité de lecture-réécriture alimentée par la B.D. et suite de la phase compréhension globale du texte « P : quand on vous demande d'enrichir un texte\ vous savez exactement\ ce que vous devez faire/(.) mais vous allez encore l'expérimenter\ aujourd'hui/(.) n'est-ce pas\ nous allons reprendre le travail en groupe\(.) pour enrich:ir\(.) le\ récit/(.) » Reprise de la tâche de lecture-représentation du texte « P : mais pour l'instant\ nous allons écouter\ (.) nos ACTE::URS/ »			
54mn38-56mn11	Sous-tâche	Négociation avec le groupe de lecteurs/acteurs et avec le reste de la classe des conditions techniques et comportementales de présentation de la mise en scène	Ecoutes des élèves
56mn11-57mn27	Sous-tâche	Ajustement des élèves lecteurs-acteurs aux régulatons du professeur Troisième lecture représenation du texte	Intervention régulatrice du professeur

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

57mn27-57mn46	Etape-Elèves	Appréciations des élèves (applaudissements et commentaires enjoués)	Evaluation de la prestation des « acteurs »
Transition vers la phase de récriture du texte « P : bien/(.) alors au boulot main'nant\(.) ((*tout en consultant ses documents*)) il s'agit de rédiger cette histoire\ en l'enrichissant/(.) »			
57mn46-58mn31	Sous-phase	Présentation de la consigne par le professeur	Ecoute des élèves
58mn31-1h08mn24	Tâche	Organisation par le professeur d'une opération collective de découpage du texte et de regroupement des bandes selon des unités actionnelles (05) Collage des bandes découpées au tableau de manière à construire une suite d'actions Régulations mutuelles	Intervention des élèves qui « guident » le professeur aussi bien pour le découpage du texte que pour l'ordonnancement des bandes au tableau Reproduction par les élèves du travail du professeur dans leurs cahiers
Ouverture d'une sous-phase de verbalisation des insertions narratives, descriptives et dialogales potentielles « P : à vous de voir ce qui manque ((*le professeur montre les bandes alignées sur le tableau et pointe du doigt les espaces laissés entre elles*)) ce qu'on aurait pu insérer/ »			
1h08mn24 1h14mn48	Episode Elèves	Intervention des élèves qui analysent les séquences qui composent l'épisode, expliquent leurs relations, interprètent les possibles fictionnelles et proposent des composantes complémentaires en argumentant leurs choix Ajustment aux régulations du professeur Prise de notes fure et à mesure des institutionnalisations	Ouverture par le professeur d'une opération transformation de l'épisode en une histoire « complète » avec : l'ajout d'une situation initiale, des évènements, d'un dénouement et d'une situation finale) Etayage de l'opération Validation des propositions des élèves et institutinnalisations
1h14mn48 - 1h20mn22	Episode Elèves	Intervention des élèves qui interprètent les possibles fictionnelles et font des propositions argumentées de cadres potentiels d'insertions de séquences descriptives dont ils indiquent les objets Ajustment aux régulations du professeur Prise de notes fure et à mesure de la construction des institutionnalisations	Ouverture par le professeur d'une opération de l'histoire « complète » avec l'indexation de possibiltés d'insertion de séquences encadrées Etayage de l'opération Validation des propositions des élèves et institutinnalisation
Annonce d'une tâche de réécriture collaborative du texte « P : alors/ c'est pour cela\(.) que je vais vous envoyer dans la cours/ »			
1h20mn22 - 1h23mn18	Sous-tâche	Aménagement de groupes de travail (05) correspondant aux unités de regroupement des bandes découpées Indication à l'attention de chaque groupe de son domaine d'intervention Interventions régulatrices	Ajustements aux régulations du professeur
1h23mn18 - 1h29mn22	Sous-tâche	Précisions de la consigne de travail à l'intention de chaque groupe. L'opération est ponctuée par les interventions régulatrices du professeur pour la gestion de la classe Programmation du compte rendu des travaux des groupes pour la séance suivante	Ajustement aux régulations du professeur Demande de précisions Prise de notes

Abstraction faite d'une sous-tâche de compte rendu de travaux de groupe, complément d'une tâche de réécriture d'un texte programmée dans une activité antérieure, l'activité de lecture-réécriture est organisée en 2 phases dont une action de lecture-interprétation à travers laquelle l'enseignante cherche à favoriser l'acculturation des élèves au genre de la bande dessinée, une autre action de réécriture dominée par un travail de reconfiguration du texte selon l'organisation voulu pour le texte projeté. Le sentiment de corrélation vient de la conduite de l'activité qui laisse à penser que tout est conçu pour préparer et faciliter la dévolution didactique. La première phase de l'activité se subdivise en trois sous-actions. La sous-phase de compréhension globale a mobilisé 6 opérations équitablement réparties entre le professeur et les élèves. Si le fait que l'on se retrouve avec une étape de négociation latérale de chaque côté des acteurs relève du hasard, il n'en est pas de même de la répartition des épisodes qui traduit toute la cohérence de la démarche. A chaque épisode-élèves correspond un épisode-professeur pour assurer l'intégration du travail des élèves dans l'élaboration des objets de connaissance. C'est dire que dans cet enchâssement, la première opération renvoie à la dévolution didactique et la seconde à l'institutionnalisation qui en est le pendant inverse et complémentaire (Margolina 2004, Forget, 2008, Ligozat,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

2008). A priori, ce mode opératoire où les connaissances produites par les élèves dans une opération sont transformées, suivant le principe de vigilance scientifique, en savoirs réutilisables dans l'unité suivante n'a rien d'extraordinaire. On dirait même qu'il est commun aux situations d'enseignement-apprentissage, d'où le caractère générique des gestes qui la sous-tendent. Cependant, il s'inscrit, pour le cas présent, dans une technique plus large et doit engager les élèves à participer à la co-construction de la référence malgré les résistances du texte et le sentiment qui les habite de ne pas être à la hauteur des attentes du contrat didactique. En effet, dès la première opération marquant le lancement de l'action, l'enseignante peut prendre la mesure des résistances du texte.

Amorce de l'opération de contrôle	**Réactions élèves**	**Gestes de modification de la réaction d'élèves**
46. P : alors ce texte là\ (7.3s) ((*le professeur dispose ses outils de travail*)) vous l'avez lu\(.) mais vous ne l'avez pas compris n'est-ce pas\	47. E : no:n/¤<161707> 48. P : NON VOUS NE L'AVEZ PAS COMPRIS\ 49. CI : NO:N/ 50. E : S::I/ 51. E : on l'a pas compris/ 52. CL : S::I/ 53. E : on l'a bien compris/ 54. CI : NO::N/ 55. CI : SI::I/ 56. P : vous n'allez pas me dire que vous ne l'avez pas compris/ ça\(.) ça m'étonnerait/ (2.5s) ((*continuant à disposer ses affaires*)) QUI\(.) n'a pas compris\(.) l'histoire/(.) levez le doigt/ 57. CI : ((*plusieurs élèves lèvent le doigt*)) 58. P : ((*toujours occupé à ranger ses affaires et qui jette un regard sur la classe*)) BON\(.) ah/ c'est parce que ce n'est pas mickey\ 59. CI : < ((*rire des élèves*)) 60. P : mickey ne peut pas être convoqué\ chaque fois qu'on a:: a/ une bande dessinée hein/ (3.4s) qui n'a pas compris l'histoire\ levez le doigt\ 61. CI : ((*des mains se lèvent encore plus nombreux que la première fois*))	61. P : EH/ BIEN\(.) coulibaly\ va vo::us/ la raconter/ 62. E : < ((*dans un murmure*))> non/ 63. P : qu'est-ce que tu as compris\ toi qui n'as pas levé le doigt\(.)¤<199556> DE QUOI EST-CE QU'O::N/ parle\ dans cette bande dessinée/ (.) ((tout en cherchant dans son sac)) de quoi est-ce qu'on parle dans cette bande dessinée \ 64. E : madame\ 65. E : madame\ 66. P : COULIBALY\ LEVE-TOI\(.) et répond à la question/ 67. E : ((*fait signe qu'il ne peut pas répondre*)) 68. P : tu ne peux pas répondre \ 69. E : madame\ 70. P : sané\(.) vas-y\ on t'écoute/ 71. E : on parle d:e/ de/ d'un\(.) jeune avocat/ 72. P : d'un jeune avocat/(.) tu vas loin hein\(.) mais contenue quand même/ 73. E : il s'appelle gandhi/ 74. P : ah bon/ et puis alors \ 75. E : il arrive\ euh/ il arrive\ 76. E : d'inde/ 77. P : il arrive d'inde/(.) pour\(.) défendre un riche commerçant/ 78. P : ((*qui a fini de ranger ses affaires*)) qui arrive d'INDE\ 79. E : oui/ 80. P : je te crois pas/ ce n'est pas ça/ il arrive d'un autre endroit sûrement/(.) POUR DEFENDRE\(.) un riche commerçant/

Nous n'irons pas jusqu'à dire que c'est de ce constat que seraient partis les ajustements techniques opérés par le professeur. Bien au contraire, tout paraît parfaitement programmé si bien que l'opération de mise en situation des élèves et de vérification de leur degré de compréhension du texte en lecture individuelle (ils sont sensés l'avoir lu et s'être préparés en traitant les questions qui leur avaient été données) n'a d'autre but que de chercher à confirmer l'idée qu'elle se faisait des difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés. Dans ce sens, l'observateur se méprendrait s'il était amené à interpréter les changements de réactions à partir du tour de parole 71 comme la manifestation d'une stratégie gagnante. Obtenus par une technique d'extorsion de réponses (Perret-Clermont, 1992), ils participent en réalité du phénomène de désirabilité, d'une certaine forme de compétence interactionnelle (Kramsch, C, 1991) née du sentiment de « devoir de réponse » largement suggérée par la question insistante du professeur. A preuve, les réponses des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

élèves ne sont qu'une reformulation imparfaite du paratexte éditoriale modifiée en passant (TP 76). Il est manifeste que le genre textuel de la bande dessinée ne facilite pas la lecture et donc rend la compréhension encore plus difficile. Ce sentiment est confirmé par la suspension de la troisième sous-phase de l'action lorsque l'enseignante constate les difficultés des élèves à assumer la dévolution collective consistant à se représenter toute l'intrigue afin de classer l'épisode narratif présenté dans le texte par rapport aux étapes du schéma quinaire.

Amorce de la dévolution collective	**Gestes d'anticipation des frustrations**	**Réactions élèves**	**Décision suspens de l'opérati**
259. P : on va essayer simplement\ d : e/ retrouver\(.) la construction du récit/(.) à travers \(.) ces bandes/(.) la construction du récit/	1. P : (1.5s) ((*consultant ses documents*)) est-ce que l'histoire commence\ par une action\(.) ou est-ce qu'elle commence au début/ 270. E : non/ 271. P : la première étape/ j'aimerais bien la retrouver/(.) la première étape\ comment elle s'appelle encore\ (1.5s) la première étape du récit/ 272. Cl : ((des *élèves lèvent la main*)) 273. P : oui\ 274. E : situation initiale/ 275. P : la situation initiale/ moi j'aimerais bien la retrouver/ elle est pas là\ ((*fait semblant de chercher dans son texte*)) 276. E : non/ 277. P : non/ 278. E : si/ 279. P : elle est là\ 280. Cl : ((*les élèvent donnent l'impression de chercher dans leurs textes*)) 281. P : non\ on la voit pas\ 282. E : non/ 283. P : on dirait qu : e/ que cette bd\ ne commence pas ici en tout cas/(.) ce n'est qu'une toute petite\ partie/(.) de l'histoire \ qui est reproduite là/(.) et on va essayer de voir\ à QUEL MOMENT\ elle doit se situer dans le schéma narratif/ (1.1s) à quel moment\(.) doit se situer\ ce passage/	285. Cl : (2s) 286. P : quelles est la question qu'on va se poser\ 287. Cl : (4.4s) 288. P : à quel moment\ est-ce que ça doit \ se passer/ 289. Cl : ((*des élèves lèvent la main*))	290. vous n'y répondez pas tout suite\(.) y pensez \(.) tout le temps qu va travail \(.) sur\ (cette bd

La conscience des difficultés des élèves, présumées avant la séance et éprouvées par les échecs des techniques d'étayage amène à concevoir une stratégie pour les préparer à l'altérité. Aussi, en juxtaposant les résultats obtenus au terme des différentes opérations structurant les actions d'étude générique et de lecture ciblée, nous parvenons à une reconstitution du mouvement de la phase où se lit un souci didactique de gestion de l'intercompréhension.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

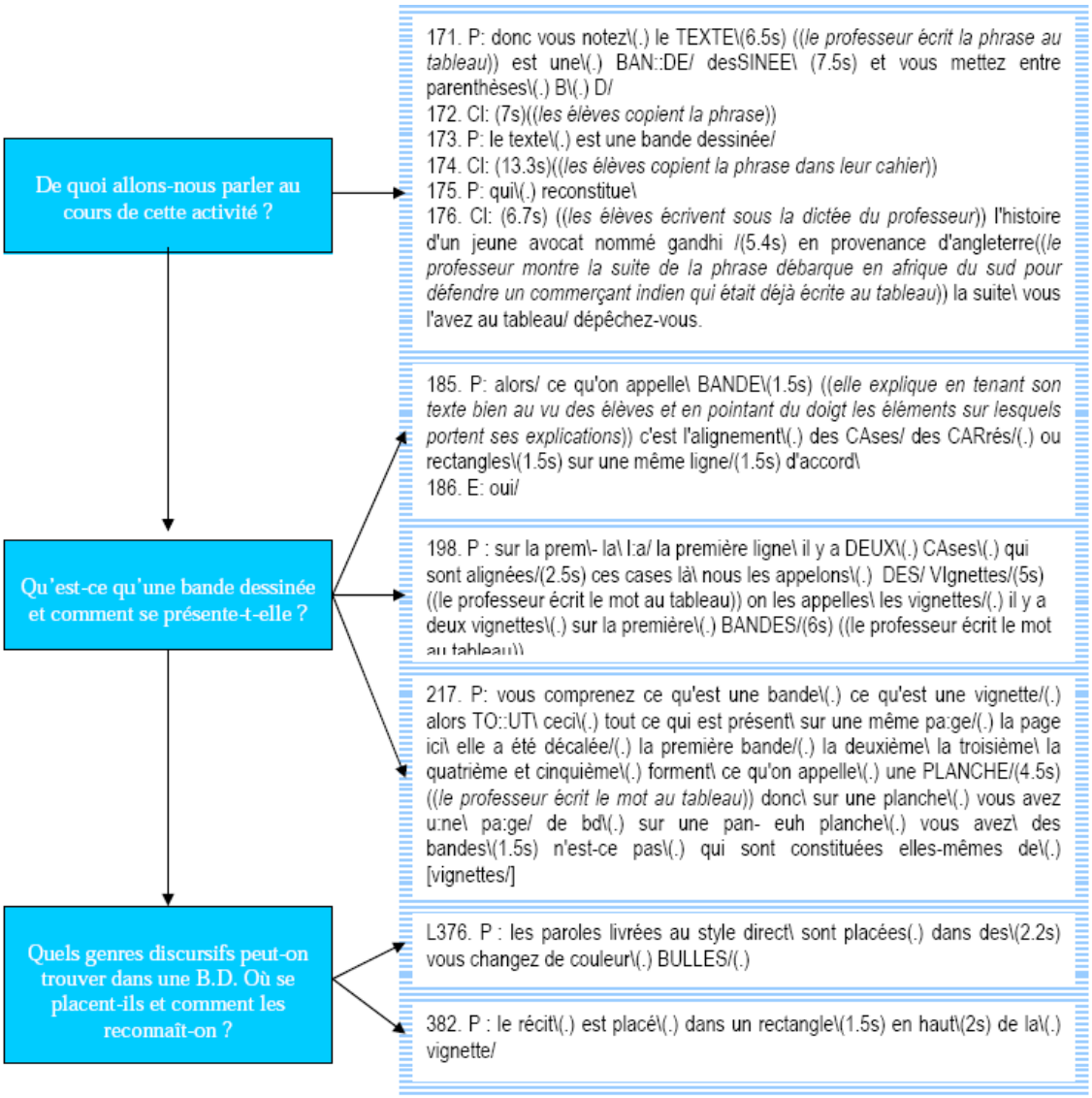


Figure 14 : Schématisation du processus de co-construction de la référence en 6L4

A la différence de la conduite de l'activité en 6C4, on voit donc que l'enseignante évite les passages en force dont nous avons pu nous rendre compte des limites, voire des risques de blocage qu'ils font courir au dialogue didactique. La tâche de lecture-représentation organisée à la fin de la première phase répond aux caractéristiques du texte en même temps qu'elle sert à familiariser les élèves avec cet instrument particulier.

La seconde phase est composée d'une sous-phase de verbalisation des possibilités d'expansion de la séquence narrative et d'enrichissement du récit. Il s'agit, pour les élèves, de dire quels sont les évènements qu'il faudrait ajouter à la trame narrative pour construire une intrigue complète et quelles sont les possibilités d'insertion de séquences descriptives ou de développement de séquences dialogales que permet le texte. Les 2 opérations nécessaires à l'exécution de la sous-action sont constituées d'épisodes-élèves dont la réalisation est liée à l'activation de la mémoire didactique rapporté à l'organisation compositionnelle du récit de fiction. Il faut noter que c'est à partir de ce moment que l'action laissée en suspens dans la première phase a pu être reprise et achevée. Auparavant, il y a eu une tâche commune (professeur-élèves) de découpage du texte au propre comme

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

au figuré et de reconfiguration selon la structure du texte projeté. En permettant une manipulation suivie du texte-référent à travers des gestes de repérage, de découpage, d'analyse et de recontextualisation, la tâche va transformer le processus de compréhension en processus d'appropriation, d'autant que le professeur en confie le pilotage aux élèves tout en exigeant qu'ils réinvestissent le lexique qu'ils viennent d'apprendre. Dans le même temps, elle fournit une occasion de transférer les connaissances sur le récit qui deviennent de la sorte des savoirs pratiques de lecture-réécriture. La phase se termine par une sous-tâche de préparation de la dévolution du projet de transformation de la bande dessinée en récit de fiction entièrement rédigé. Les élèves sont alors constitués en groupes de travail. La dernière unité avant l'épisode de clôture qui voit le professeur dicter les consignes de réécriture aux différents groupes qu'elle vient de composer montre que l'activité va déborder de la séance.

L'analyse comparée des démarches amène un certain nombre de remarques. D'abord que la conduite des activités est soumise à une intention précise : lire-écrire un récit fantastique pour les élèves de 4ème, lire-transformer une bande dessinée en 6ème. Chacun des textes obéit à des caractéristiques génériques et textuelles assez spécifiques pour permettre de reconstituer les enjeux cognitifs en même temps qu'on se rend compte des problèmes que posent sa contextualisation et la connaissance que le professeur a des difficultés des élèves. Nous avons pu montrer dans nos premiers développements jusqu'à quel point la conduite des activités humaines en général et des activités professionnelles en particulier articule des schèmes d'action et des modes opératoires où la culture partagée joue un rôle important. Toutefois, l'analyse des dernières séances nous amène à dire que si la compétence professionnelle se nourrit principalement d'un référentiel de savoirs et de pratiques communs, elle se forge et se consolide dans l'action, au contact de situations particulières qui nécessitent l'invention de solutions adaptées, l'ajustement du jeu didactique aux changements de contexte (Grangeat et Munoz, 2009).

« On peut appeler compétence ou savoir-faire, la capacité – acquise lors d'un apprentissage socialisé au contact du travail scolaire - qu'a un individu (élève ou enseignant) de mettre en œuvre, dans un contexte scolaire déterminée (par exemple, une leçon particulière), des procédures d'action (verbales et / ou physiques) en accord avec les exigences pratiques de ce contexte » (Tardif et Lessard, 1999, p : 184).

En fait, nous ne pensons pas qu'il soit possible de réduire la compétence à ce que K.S. Lashley, cité par J. Bruner, appelle une capacité à construire un canevas d'action par distribution séquentielle de routines dans le respect d'un modèle. Autrement dit, elle ne se définit pas uniquement par rapport à une compétence minimale mesurable à la capacité à configurer une convention et à se conformer à une « norme » culturellement partagée. Elle se définira aussi par rapport à la capacité à mobiliser des ressources professionnelles issues de la lecture personnelle et médiate des situations. Or, à l'observation, et c'est là notre deuxième remarque, les stratégies d'acculturation des élèves à la nouveauté suivent deux tendances. Deux des modèles sont symboliques de ce que nous avons appelé ailleurs la technique sécuritaire. Celle-ci consiste, répétons-le, à recourir à un répertoire qui peut ne pas être spécialement adapté à la situation, mais que le statut d'outil (Schneuwly, 2000) culturellement partagé impose à la conscience de l'enseignant au moment où celui-ci a besoin d'un instrument pour réduire les incertitudes et minorer les risques liés à tout projet pédagogique. En l'occurrence, l'introduction de savoirs nouveaux, en accentuant le sentiment d'insécurité cognitive des élèves et professionnelle des enseignants, ne fait que renforcer ce réflexe professionnel. Cette attitude est commune aux professeurs des deux

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

classes de collège avec tout de même des variations assez importantes. L'enseignante de la 6C est confrontée à l'un des obstacles de la relation enseignement-apprentissage : l'articulation du principe de médiation à la symbolique du désir et de la volonté. Selon Imbert

« la médiation pose la question du sujet et celle du désir dans le champ de l'apprentissage : pour qu'il puisse y avoir apprentissage, encore faut-il que l'enfant soit là, en personne. S'il n'y est pas, s'il se trouve hors circuit, rien ne pourra faire qu'il apprenne. La question de l'apprentissage demeurera hors jeu » (2007, p : 24).

On ne peut créer le désir d'apprendre, mais on peut créer des conditions de sa motivation. Celles-ci commencent par la minoration de l'écart entre ce que les élèves savent faire et ce qu'ils devraient savoir faire qui peut leur paraître infranchissable. En la matière, la démarche du professeur en 4L5 peut constituer un début de solution qui s'appuie sur un système de mise en place de pré-requis, d'activation de la mémoire didactique, bref, de techniques devant favoriser l'intégration des savoirs nouveaux et la reconfiguration des connaissances antérieures en savoirs d'action. La deuxième catégorie est représentée par les modèles de conduite que les enseignants mettent en pratique respectivement en 4C4 et en 6L4 / 5. Ils sont illustratifs d'une certaine ingéniosité tendant à forger une stratégie en situation pour mettre les élèves en sécurité. Nous remarquons, enfin, que l'interaction lecture-écriture, assez indirecte au cours des activités programmées dans la première partie de la séquence chez tous les enseignants, sauf en 6L où on constate des modes d'articulation épars, se construit de façon moins détournée et plus systématique dans les dernières séances. La nouveauté à laquelle les enseignants devront faire face réside dans le fait que la lecture-interprétation et la lecture-réécriture, jusque-là présentes en tant qu'activités et conduites de manière séparée, se présentent comme des actions unifiées pour réaliser une activité, ce qui induit des stratégies didactiques de construction d'outils pour leur articulation et pédagogiques afin de rendre perceptible le processus par lequel les compétences développées dans l'une peuvent servir de levier pour réussir les actions dans l'autre. Le défi est grand, car il suppose l'ajustement du dispositif et, plus concrètement, la mise en œuvre de régulations prenant en compte ses spécificités, son aspect menaçant pour des élèves déjà sujets à une grave insécurité et leur garantissant malgré tout des conditions de participation aux actions. Sans présumer de l'efficacité de telle ou telle démarche, nous pouvons penser que les techniques empruntées par les professeurs en 6L4, 4C4 et en 4L5 dans une moindre mesure, en s'inscrivant dans une dynamique constructive et coopérative centrée sur les problèmes des élèves, donnent plus de chance au jeu didactique d'opérer ce pour quoi il est conçu : permettre au professeur de gagner « si et seulement si l'élève gagne, c'est-à-dire apprend » (Sensevy et al, 2008, p : 107). A partir de ce moment, nous pouvons légitimement convoquer le comportement différent des élèves pour nous interroger sur le degré d'assimilation de ce que nous avons appelé les compétences matricielles du récit de fiction (la structure compositionnelle et configurationnelle). Les gestes professionnels des enseignants, mais aussi les gestes d'apprentissage des élèves ont démontré que la maîtrise des savoirs narratifs fondamentaux (les composantes séquentielles et leurs caractéristiques typologiques, les modalités de configuration du récit) est essentielle pour accueillir, intégrer des savoirs et pratiques spécifiques à récits particuliers. En clair, pour savoir lire et écrire un récit fantastique ou lire et réécrire une bande dessinée en la transformant, il faut que les connaissances sur la séquence narrative, les insertions dialogales, descriptives et leurs instruments de configuration soient préalablement disponibles. Ces compétences vont alors fonctionner comme les bases sur lesquelles l'élève peut développer des compétences plus complexes. On peut conclure que les classes où le jeu a été le plus facile, en tout cas le plus

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

fluide, sont celles où les connaissances de base du récit en lecture tout comme en écriture se sont apparemment consolidées.

2.2. Planification de l'activité et gestion de la participation des élèves : la problématique de l'action conjointe analysée du point de vue de la place et des fonctions du pôle apprenant

La dernière entrée que nous avons choisie pour analyser les démarches de conduite de l'activité et les moyens de gestion de l'action conjointe renvoie à l'organisation et à la gestion des actions et des opérations en relation avec la participation contractuelle des élèves. Il faut dire que malgré l'ascendance des textes médiatifs, la place médiane des contenus de savoir et les représentations de l'enseignant sur la planification et la conduite des activités et donc sur la structure séquentielle et hiérarchique des interactions, leurs fonctions reste tributaire des interprétations collaboratives que les partenaires-élèves font de l'action didactique, de leurs capacités à s'ajuster aux situations et aux contextes. Ici, plus qu'ailleurs, les instances de la transaction didactique jouent conjointement chacun un rôle prépondérant dans la manière dont l'agir des partenaires est défini, organisé et évalué, dont les places et les fonctions sont distribuées, dont les rapports aux savoirs se construisent et évoluent du point de vue des élèves, en somme, dans la manière dont le fonctionnement de chaque pôle rend possible ou empêche la réalisation de l'action. Faut-il le rappeler, les interactions didactiques, pour inégales qu'elles soient, ont besoin pour leur finalisation, de la participation complémentaire du pôle apprenant ce qui justifie les principes de polylogalité et de polygestion qui en constituent les fondements aux côtés des principes de planification. Si donc on les définit comme des espaces de transaction, c'est en référence aux exigences de coordination et de négociation qui sous-tendent les processus d'enseignement-apprentissage. Les actions et les opérations mobilisées pour la réalisation des activités scolaires, qu'elles soient programmées ou émergentes s'exécutent non seulement de manière collective, mais surtout, elles sont partagées et négociées. Aussi leur interprétation invite-t-elle à s'intéresser aux formes et à l'effet de la participation des élèves sur le déroulement des interactions didactiques. Le souci c'est qu'autant elle est voulue, voire obligatoire, cette participation n'est pas sans poser des problèmes de mise en pratique, de gestion et conséquemment, d'incertitude (Carmus et Garcia-Debanc, 2008), car on ne peut jamais savoir comment l'autre va réagir.

L'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, celui-ci sera amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des évènements non prévus, à des aléa.» (Vinatier et Altet, 2008, p : 10).

Nous examinons, dans les lignes, qui suivent deux modèles de gestion d'une activité de réécriture marqués par trois situations différentes illustrant chacune l'effet d'un comportement bien défini des élèves sur les plans d'actions de l'enseignant.

2.2.1. Un exemple de « Bricolage didactique » pour une centration sur le travail des élèves

L'instauration d'une co-action dynamique en partenariat avec les élèves signifie la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage où les gestes professionnels de l'enseignant trouvent leur écho dans les comportements d'étude des élèves qu'ils suscitent (Altet, 1993, 1994, 1997, 2001 ; Félouzis, 1997 ; Sensevy, G., 1998). De telles situations

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

peuvent prendre l'allure de « bricolages didactiques » (Jorro, 2004) par ce que exigeant une mise en scène inédite de l'action didactique. La démarche adoptée par l'enseignante en 6L2 nous en donne belle illustration à travers une activité de réécriture de textes que nous représentons dans le tableau synoptique ci-dessous.

25mn34s-28mn55	Episode-Professeur	Indexation d'un passage à développer (lecture d'une réplique) Demande de proposition d'autres personnages susceptibles d'intervenir dans le dialogue Encouragement des élèves à s'engager	Repérage du passage dialogal dans le texte Proposition d'autres personnages pouvant prendre la parole en vue de l'expansion de la séquence dialogale
28mn55-30mn18	Etape-Professeur	Régulation des conditions générale de participation des élèves : échange de cahiers et vérification mutuelle de la réalisation effective de l'exercice dans le respect des règles typographiques, paradiscursives, lexicales et syntaxiques d'insertion d'une séquence dialogale dans un récit	Ajustement aux régulations du professeur Propositions d'éléments de contrôle du travail d'insertion de la séquence dialogale : les règles paradiscursives (guillemets, tirets, verbes introducteurs), lexicales (verbes introducteurs), syntaxique (types de phrases : interrogatives, impératives…)
30mn18-31mn40	Episode-Elève	Lecture par un élève (E1) de sa production Ajustement aux régulations du professeur	Lancement des opérations de proposition de productions Régulations pédagogiques
31mn40-32mn41	Episode-Professeur	Pointage des manquements de la production de E1 et indexation des passages propices à des insertions	Tentative de justification de E1 qui reconnaît partiellement avoir improvisé (le travail rédigé serait dans un cahier oublié à la maison)
32mn41-33mn55	Episode Mixte	Désignation d'un autre élève (E2) par l'enseignante Recours à des activités métalangagières avec invitation de l'élève à verbaliser sa production Evaluation- Validation du « texte de E2)	Lecture par E2 de sa production Ajustements aux régulations du professeur Auto-évaluation et verbalisation du travail : explication des techniques d'insertion avec l'indication des éléments paradiscursifs utilisés à cette fin et de leurs modalités d'utilisation
33mn55-35mn18	Episode Mixte	Désignation d'un autre élève (E3) Recours à des activités métalangagières avec invitation de l'élève à verbaliser sa production Contrôle de la matérialité du travail de E3 Constat de productions presque toutes improvisées	Lecture par E3 de sa production Participation des autres élèves à l'évaluation Auto-évaluation et verbalisation du travail : explication des techniques d'insertion avec l'indication des éléments paradiscursifs utilisés à cette fin et de leurs modalités d'utilisation Aveu d'un travail improvisé
35mn18-36mn23	Episode-Elève	Lecture par un autre élève (E4) de sa production	Modification des règles du jeu : il faut avoir effectivement sous les yeux son texte rédigé pour avoir le droit de participer
36mn23-37mn26	Episode-Professeur	1er niveau d'évaluation de la production de E4 : la conformité par rapport aux contraintes de la consigne (s'en tenir au passage ciblé) et enrichir le texte en modifiant ledit passage 2ème niveau d'évaluation : vérification de l'effectivité de la rédaction et conformation du texte produit aux règles d'insertion de la séquence dialogales	Ecoute des élèves
37mn26-39mn20	Episode-Elève	Engagement d'un élève (E5) qui estime avoir réussi une production conforme aux critères d'insertion de la séquence dialogale Lecture de son texte	Regret du non respect des critères d'insertion de la séquence dialogale (éléments paradiscursifs) dans les productions des élèves Encouragement de l'élève
39mn20-40mn30	Episode-Professeur	Evaluation de la production d'E5 avec la mise en évidence des réussites (une séquence dialogale développée et « animée » et le pointage des manquements de la production : mise en scène de la distribution des répliques selon le modèle du dialogue au théâtre	Ecoute des élèves

Après la tenue d'une activité de lecture organisée sur le texte durant la séance précédente, l'enseignante revient sur le même document dans une activité de réécriture qui se poursuit par le traitement d'un second texte littéraire. Nous avons observé que jusque-là, elle a conduit les activités en s'appuyant sur le travail des élèves avant la séance considérée comme un espace de construction de connaissances préalables, mais sans trop insister sur la correction des exercices. Il est même arrivé qu'elle « ignore » cet entour de l'activité notamment lorsqu'il s'est agit d'aborder le genre de la bande dessiné. Or, elle change de stratégie pour cette activité. Nous observons que l'organisation hiérarchique et séquentielle est profondément marquée par la présence du texte procédural. Ceci se traduit par la prédominance des unités a priori dont nous avons vu le rôle structurant dans la conduite des activités au niveau macro et mésoscopique. Le tout donne une structure générale composée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de 2 phases de correction des questions pourtant sur les 2 textes, elles-mêmes subdivisées respectivement en 2 et 3 sous-phases. Chacune de ces sous-actions correspond à une question de consignes. La planification souligne donc la présence forte du texte d'incitation qui est alors institué comme le principal outil médiatif de l'activité qui prend dès lors l'allure d'une simple correction d'exercices. Si nous avons choisi d'étudier ce cas en dépit des ressemblances avec des modèles dont nous avons déjà parlés, c'est parce que le sens et l'intérêt de la stratégie du professeur est à chercher dans la manière dont les sous-phases sont construites en considérant l'impact du comportement des élèves sur ses choix techniques. Deux phénomènes importants sont à noter à ce sujet. Premièrement, les élèves n'ont pas fait les exercices, ce qui n'est ni nouveau, ni spécifique à cette classe. Cependant, on peut remarquer que ce « handicap » ne les a pas empêchés de s'impliquer dans les actions, de participer pleinement à leur réalisation, peut-être même de façon un peu trop envahissante. Pour cela, ils n'hésitent pas à improviser des textes qu'ils font mine de lire en tenant leurs cahiers, à « tricher » avec les règles du jeu pour prendre la parole, coopérer à la construction collective des savoirs malgré les multiples interventions régulatrices de l'enseignante qui ajuste ces règles, fixe des conditions nouvelles dans l'espoir d'obtenir des propositions de production conformes à ses attentes. Le phénomène mérite d'être souligné pour deux raisons.

Premièrement, le professeur ne se rend compte de la supercherie qu'au bout de 4 épisodes-élèves, opérations au cours desquelles un élève est désigné à sa demande pour présenter son travail.

Indices 1	**Indices 2**
517. P : arrête-toi/ (4.1s) ((*elle vérifie dans son texte*)) consternés ils se regardaient/ tout ça\ c'est le texte tel qu'on te l'a donné/ tu ne l'as pas touché/ (1.5s) ils se regardaient\ c'étaient l'occasion quand même de les faire parler\ (1.5s) qu'est-ce qu'ils auraient pu se dire\ 518. E : ((*des élèves lèvent la main*)) 519. P : oui \ 520. E : ils se\ ils se regardaient et\(.) et ils/ ils se\ ils se fixaient les yeux sans bouger/ 521. P : hou la la\ qu'est-ce que tu m'as raconté là \ je cherche à mettre du dialogue\(.) et toi\ tu vas nous faire un charabia/ (1.5s) qui n'est pas du meilleur gout d'ailleurs/(.) c'était pas très réussi \(1s) ((*s'adressant au premier élève interrogé*)) toi\ tu n'as rien écrit\ 522. E : je l'ai fait dans mon cahier que j'ai oublié/ 523. P : j'ai confondu mes cahiers/(.) ça c'est l'excuse de celui qui ne fait pas son exercice hein/ (.)	547. E : ((*un élève lève la main*)) 548. P : huhum\ 549. E : ils se\ ils se murmuraient à l'oreille/(.) l'eau est vraiment mauvaise/ 550. P : aha:n/ là tu m'intéresse/(.) ils se murmuraient à l'oreille/ (1.5) alors/ consternés\ ils se regardaient\ (.) et lui il ajoute\ ils se murmuraient à l'oreille/ quel verbe déclaratif il a utilisé\ 551. Cl : murmurer/ 552. P : murmurer/ se murmurer à l'oreille/ ça montre qu'ils ont peur/ d'accord\ ils étaient déçus\ et main'nant ils ont peur/(.) ils se murmuraient à l'oreille\ quelle signe de ponctuation tu mets après ça\ 553. E : deux points/ 554. P : deux points\ 555. E : et je mets la phrase/ 556. P : deux points\ 557. E : j'ouvre les guillemets/ 558. P : voilà/ j'ouvre les guillemets/(.) tu l'as pas fait\ 559. E : ((*il fait un signe de négation de la tête*)) 570. P : oh::o/ faut que je m'approche de ces cahiers\ c'est pas possible\ comment tu as pus écrire du dialogue\ et ne pas mettre les guillemets/ 571. E : je l'ai pas écris/ 572. P : ah/ d'accord/ c'est quelqu'un qui a inventé ça comme ça/(.) mon dieu j'ai compris/ ha mon dieu/ ha mon dieu/ ils ont tous oublié leur cahier/(.) bizarre non/ bon/ de toutes les façons\ c'était bien essayé\ et c'était très joli/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Deuxièmement, lorsque l'enseignante redéfinit les règles pour éliminer du jeu ceux des élèves qui ne sont pas en situation des les respecter, ils trouvent des stratégies de contournement qui leur permettent de saisir la parole

568. P : bon/ main'nant j'aimerais avoir le travail de ceux\ ceux qui ont véritablement\ préparé l'exercice\ à la maison/ comme je l'ai dit/(.) les gens qui improvisent là\ vous n'avez pas droit à la parole/(.) ceux qui ont véritablement travaillé à la maison\ à la mise en place de ce dialogue\ même s'ils ne sont pas nombreux\ j'aimerais les voir/

Troisièmement, le comportement des élèves ne varie pas même lorsque les conditions de participation sont revues à la hausse pour élever le niveau du jeu de sorte à permettre la progression des enseignement-apprentissages.

383. allez/(.) on continue\ ((consultant ses documents)) j'écoute encore UN élève/ (.) un élève\(.) qui crois avoir / avoir rajouté beaucoup plus\ d'éléments que tous ces/ que ces deux là/(.) quelqu'un crois en avoir fait beaucoup plus/

Pourquoi les élèves refusent-ils de se conformer aux dispositions émergeant du cours de l'action quitte à exploiter la bonne foi de l'enseignante, ou si l'on préfère, sa confiance à des partenaires qui devraient pouvoir accepter de jouer le jeu dans le respect des règles. On peut épiloguer tant qu'on veut sur ce qui explique cette attitude, mais on ne pourra pas retenir l'argument de la pression liée à la crainte de sanctions. Sachant que l'exercice était à faire à la maison, on pourrait penser en effet qu'en donnant l'impression d'avoir exécuté les consignes, les élèves chercheraient par leur comportement à tromper la vigilance du professeur, à la noyer dans un flot de propositions en vue de se soustraire à d'éventuelles sanctions. Cet argument ne résiste pas à l'analyse comme on le voit à travers l'évènement qui survient dans l'épisode de clôture montrant bien que si le professeur s'est prêtée au jeu des élèves, c'était pour des raisons didactiques, mais que pour des raisons pédagogiques, elle n'était guère disposée à laisser passer « la faute » du travail non fait.

983. P : voilà/(.) alors/ ce travail d'écriture/(1.4s) je vais le récupérer/(1s) c'était un exercice à faire à la maison/(1.2s) faut que je vois\(.) ce que chacun a fait/ 984. E : euh/ madame vous voulez parler des dialogues/ 985. P : les passages descriptifs\ que vous eu à ma présenter\& 986. E : donc ce sont les exercices \ 987. E : madame\ 988. P : & les portions dialoguées que vous avez/ mises en place\(;) je veux les voir/(1.2s) voilà/(.) vous ouvrez vos cahiers à la page où vous avez véritablement fait l'exercice\(.) et moi je passe\(.) ramasser mes cahiers/(1.3s) voilà/ la séance est terminée/ 989. Cl : ((les élèves ne bougent pas)) 990. P : comme ça\ je saurais qui a fait quoi/ 991. Cl : <((bruit de commentaire des élèves))> 992. P : et qui n'a pas fait quoi/ 993. Cl : ((bruit des élèves qui disposent le cahier demandé puis rangent le reste de leurs affaires)) 994. P : c'est bon\ 995. Cl : ((des élèves demandent à intervenir)) 996. E : <((parlant plus fort que les autres))> MADAME\ ET POUR CEUX QUI ONT OUBLIE LEUR CAHIER A LA MAISON\ 997. P : HE ATTEANDEZ\ MOI JE SAIS CE QUE JE FAIS/(.) je suis plus maligne que certains/ 998. Cl : ((bruit d'interpellation et frottement de doigts des élèves pour intervenir)) 999. P : tout d'abord\ je vais vous distribuer les textes pour la prochaine séance/ (19.9s) ((le professeur sort un paquet de textes de son sac et dépose un lot sur chacune des tables de devant)) allez distribuez à vos camarades/ 1000. Cl : ((des élèves continuent à demander à intervenir)) 1001. P : écoutez si c'est pour ce que je viens de dire à propos de l'exercice\ il

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

est inutile d'insister/(.) le débat est clos/(.) et gare à ceux dont je ne trouverais pas le cahier sur la table\ ouvert sur la page de l'exercice\(.) ou alors\(.) ce qui aurait du l'être/ 1002. Cl : ((les élèves s'exécutent dans un grand bruit))

De la même façon, l'argument qui consisterait à interpréter le comportement des élèves comme une variante du drop in dont nous vu un exemple en 64C ne saurait prospérer. Même si la qualité des productions n'a pas atteint le niveau souhaité par l'enseignant, il demeure que sur le plan du fonctionnement de l'action didactique et par rapport aux critères co-définis pour construire et / ou évaluer une séquence descriptive ou dialogale, leurs propositions ne manquent pas d'intérêt au regard des attentes du contrat. Voilà pourquoi nous estimons qu'il faut considérer ce qui passe au cours de cette activité comme un signe éminent d'un comportement d'apprentissage préparé et rendu possible par l'effet conjugué de plusieurs gestes gagnants de l'enseignant.

Le premier de ces gestes est à mettre en relation avec l'organisation du dispositif. L'activité de réécriture fait suite à une activité de lecture. Il s'agit précisément du premier cas que nous avons analysé au tout début de ce chapitre. Nous avions alors montré comment la stratégie du professeur, centrée sur les savoirs textuels avait consisté à favoriser chez les élèves le développement de concepts nouveaux (acquisition de savoirs narratifs et transformation en instrument de lecture et d'écriture de récits de fiction). Le retour sur le même texte pour conduire une autre activité mais en se servant de ces connaissances comme moyens de participation à la co-construction de savoirs pratiques a donc été incontestablement facilité par le travail fait au cours de la première activité. Il faut ajouter à ce facteur les gestes de motivations du professeur. La tâche qui a été dévolue aux élèves consistait à expanser une séquence descriptive initialement annotée. Tout est fait pour que les élèves l'abordent sans crainte. Ceci se traduit par des gestes encouragements à l'image de celui-ci :

328. P : bien/ (1.5s) c'est ce paragraphe là\ qu'on vous demande d'enrichir/(.) vous êtes capables d'en faire quatre pages/ 329. E : quatre pages\ 330. P : (1.4s) de tellement tirer dessus\(.) de donner tellement de détails\(.) de\ de préciser\ d'en rajouter/ tant et si bien\ que\ ça se déroule sur quatre pages/(.)

ou encore :

466. P : bon/ on va voir ce que vous en avez fait/(.) vous savez tellement faire parler les personnages\(.) on va voir SI\ vous êtes forts/

On comprend qu'en posant ces actes, le professeur cherche à mettre en valeur la capacité à sélectionner, parmi les compétences dont ils disposent, les moyens pour résoudre le problème.

Les instruments pédagogiques de motivation des élèves peuvent aussi s'exprimer à travers des gestes de défi, de mise en compétition où les plaisanteries sont justes destinées à éveiller l'égo, le surpassement, le désir de se situer en dehors du cercle de dérision.

334. P : ((elle consulte ses documents)) il y en qui o::nt/ fait de très belles productions hein\(.) y en a qui ont même fait travailler papa et maman/ 335. Cl : < ((rire des élèves))> 336. P : ceux-là ne m'intéressent pas tellement/ mais ceux qui se sont évertués à faire le travail tout seul\ ceux-là m'intéressent/(.) qu'est-ce que vous avez trouvé\(.) est-ce que vous voulez partager avec nous\¤<1178236> 337. Cl (1.5) 338. E : ((un élève lève la main)) 339. P : un doigt levé\ c'est le doigt d'une fille\ 340. Cl : (1.5s) 341. P: c'est la seule\ qui ait le courage/ 342. E : ((un élève lève la main)) 343. P : deux filles/ 344. Cl : (1.5s) 345. E : ((un élève lève

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

main)) ha\ chantal aussi\(.) y 'a pas de garçon\ 346. Cl : (2s) 347. P : HE LES GARçONS\(.) vous n'avez pas fait l'exercice/ 348. Cl : S:I/ 349. P : (1s) alors\ 350. Cl : ((quelques élèves lèvent la main)) 351. P : voilà/ vous êtes moins timides/

Enfin, le professeur arrive à motiver les élèves en suscitant un climat de complicité plus ou moins forcé, mais qui a le mérite de rappeler qu'ils sont effectivement au centre de l'action qu'ils co-évaluent et dont ils autorisent la poursuite tant qu'ils y adhèrent.

459. P : est-ce que\ cette partie\ de l'exercice vous a intéressé/ 460. E : oui/ 461. P : oui\ ou non/ 462. Cl : OUI/ 463. P : qui c'est qui a été intéressé par cette partie de l'exercice\ le dialogue/ 464. E : ((un élève lève la main)) 465. P : levez le doigt franchement si\ ça vous a plus\ intéressé que la description/

Ces quelques exemples nous renseignent sur l'importance pédagogique des techniques de gestion de la face positive des élèves qui se sentent quelque courage à aller à l'assaut de la menace que constitue la résolution d'un problème difficile. Mais encore faudrait-il qu'il y ait un précédent, un exemple, un premier essai qui soit non seulement concluant, mais surtout encourageant pour les autres. C'est ce troisième geste qui va fusionner avec les précédents pour compléter la panoplie des outils par lesquels l'enseignante réussi à lever les frustrations. Le procédé est cependant assez complexe. Il commence par la désignation d'un candidat dont le choix est présenté comme une prime au courage.

352. P : (1.5s) ((consulte 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\ 353. E1 : oui/ 354. 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/

Il se poursuit par une série d'opérations où l'enseignante rassure ses élèves et montre qu'elle se préoccupe davantage de les faire travailler, d'obtenir qu'ils réagissent au texte et collaborent à l'action. Aussi est-elle moins exigeante quant à la qualité des productions, sans verser bien sûr dans le laxisme.

Production de l'élève	**Evaluation de la production**
E1 : [ils partirent dans la forêt\] P : [khadi\](.) tu parles fort/(.) tu te lèves si tu veux/ E1 : ((*l'élève s'exécute*)) ils partirent dans la forêt\ épineuse \ boueuse\ et où le soleil était caché par la cime des arbres/(.) ils laissèrent aux	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/ E1 : qui\ tout au long du chemin\ saignait/¤<1280289> P : ah::an\ qu'est-ce qu'elle a ajouté\(.) [qui\ tout au long du chemin\ saignait/] E1 : [qui\ tout au long du chemin\ saignait/] Cl : [saignait/] P : qu'est-ce qu'elle a ajouté\(.) qu'est-ce qu'elle a ajouté\ comme élément/ E : un sujet/ E : tout au long du chemin\ saignait/ E : ((*un élève lève la main*)) P : ((*le professeur le désigne du doigt*)) E : tout au long du chemin\ saignait/] P : ma::is/(.) tu oublies le mot qui introduit tout cela\ E : c'est qui\ P : QUI\(.) tout au long du chemin\ saignait/ (.) et quelle est la nature\ [de cet élément qu'elle a ajouté/] E : [une proposition\] P : oui\ E : une proposition subordonnée relative/ P: c'est une proposition subordonnée relative\ c'est jolie une proposition subordonnée relative pour\ développer/(.) bien/ alors/ tu as ajouté des\ adjectifs qualificatifs\(.) mais tu as aussi pensé\ à une proposition subordonnée relative/(.) je crois qu'on peut\ en rajouter comme cela\ en passant par la leçon de grammaire que nous avions faite/(.) tu te souviens\ les expansions du nom/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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/ (.) talonné par l'ennemi féroce/ (.)	(.) le groupe nominal\ peut être complété par\(.) un adjectif\ épithète\(.) un complément \ du nom\(.) une proposition subordonnée relative\ etcétéra\ etcétéra/ une apposition\(.) donc c'est exactement par ce chemin là que inconsciemment\ peut-être\ tu es passé/(.) e comme tu as une belle plume\ le résultat est très bon/(.) parfait/

Tant pis si la proposition de réécriture de l'élève ne modifie que très faiblement le texte et ne donne pas franchement lieu à un paragraphe descriptif structuré, ce qui était, au demeurant, le résultat auquel il fallait arriver. Ce qui semble primordial, c'est que quelqu'un commence en prenant la responsabilité de se risquer au jugement des pairs, et que le texte qu'il produit puisse servir de prétexte pour asseoir les savoirs utiles au développement de la sous-compétence d'insertion et de structuration de séquences descriptives. Dès l'instant où la voie est ouverte, tout le monde pouvait « oser ». C'est aussi à partir de ce moment que le jeu a commencé à changer de forme en devenant un champ de compétition pour les élèves qui, ayant de plus en plus confiance eux, prennent plus de risques. L'intervention de l'élève représente donc un banc d'essai pour le professeur surtout depuis qu'elle a compris le subterfuge. En fait, elle semble se résoudre à faire contre mauvaise fortune bon cœur en laissant courir l'action en fonction de l'allure que les élèves ont fini de lui imprimer. Ce faisant, elle donne l'impression d'abandonner momentanément sa place et sa position pour adopter celle des élèves et s'y fondre (Dabène, et al 1990 ; Cicurel, 1994) dans l'optique d'assurer les conditions de réussite du dialogue de tutelle. Que l'exercice soit fait à la maison ou improvisé, l'essentiel c'est que les tâches soient réalisées et que cette exécution donne lieu à des actes de co-construction de savoir, si ce n'est des actes d'apprentissage. On voit alors les sous-phases s'allonger du fait de la multiplication des opérations (7 épisodes dans la sous-phase de traitement de Q1 et 12 épisodes dans la sous-phase de traitement de Q2) avec le même rituel : production – évaluation. Toutefois, les 3 dernières opérations se démarquent légèrement de micro-organisation. L'action arrive à son terme et, visiblement, le professeur voudrait la terminer par un modèle de production validée par tous. Tel est l'esprit de l'écriture collective partie de la proposition d'extension de la production d'un élève qui sera évaluée puis réécrite. La situation que nous venons de décrire illustre à quel point l'interaction didactique est polylogale et polygérée. Cela signifie que, si du fait des places institutionnelles et discursives, l'enseignante a la prérogative d'en assurer l'ouverture, le maintien et le fonctionnement, ce positionnement peut être « modifié », et des substitutions de places s'opérer même si ce sera de manière provisoire ou tout simplement stratégique (Cicurel, 1994).

La seconde phase commence de la même manière que s'est terminée la première. Cependant, le système semble avoir atteint son point de saturation et continuer à conduire l'activité selon le même schéma peut s'avérer inopérant. Deux ajustements sont apportés. D'une part, l'enseignante introduit des opérations de verbalisation des intentions de production. Il n'est pas demandé aux élèves de lire tout de suite leur production, mais d'expliquer les moments du récit où il serait possible de faire des insertions descriptives

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ou dialogales, de justifier leur choix et d'indiquer les procédés d'insertion qu'ils auraient employés. A défaut de disposer de productions effectives, cette technique peut aider à se faire une idée de la compréhension de la tâche, de la conscience des élèves quant à ses dimensions techniques. C'est ainsi qu'on peut constater que les savoirs sur les insertions dialogales sont encore mal maîtrisés. Un constat qui amène l'enseignante à proposer la reprise de cette partie de l'exercice.

887. P : voilà un exercice\ que nous allons tous faire\ pour la prochaine séance/ (.) où nous serons\(.) seuls\ les yeux dans les yeux/¤<3519805> (1.5s) alors vous notez\ dans vos cahiers d'expression écrite\ 888. Cl : ((bruit des élèves qui se préparent à écrire)) 889. E : cahier\ 890. E : cahier d'expression écrite/ 891. P : ((le professeur consulte ses documents)) vous notez dans vos cahiers d'expression écrite\(10.8s) ((le professeur dicte la consigne)) reprenez le texte \ et vous cochez\(5.6s) la fin de cette phrase là/(.) fermer\ il ne peut plus fermer l'œil de la nuit/ vous cochez/ 892. E : oui/ 893. P : et c'est à cet endroit là\ que je voudrais qu'on fasse parler le père et le fils/ 894. E : ((n'arrivant à repérer le passage)) où\ où exactement\ 895. E : monsieur\ madame\ 896. P : euh/ après juste le\(1.2s) ((cherchant à repérer le passage dans le texte)) 897. E : il ne peut plus fermer l'œil de la nuit/ 898. P : après\(.) il ne peut plus fermer l'œil de la nuit/ vous cochez/ 899. Cl : ((les élèves prennent des notes)) 900. P : allez/ vous cochez/ 901. Cl : ((les élèves écrivent à la fois dans le cahier et sur le texte)) 902. E : [madame\] 903. P : [et c'est là/] entre la derni:ère/ euh/ l'avant dernière phrase et celle-ci\(.) vous y êtes/ 904. Cl : oui/ 905. P : c'est là que vous allez me mettre une portion de dialogue/(.) vous gardez le paragraphe intact\(.) et vous insérez du dialogue/(1.5s) je veux y voir aus:SI\(.) des portions de récit\ qui me permettent\ d:e/ savoir\ dans quel:le/ attitude\(.) quel est le comportement des personnages\ quelle attitude ils ont quand et comment ils parlent etcétéra/(.) d'accord\ 906. Cl : oui/ 907. P : ne changez pas/ je veux le voir là/

Juste retour des choses serait-on tenté de dire ? Le réajustement de l'activité se traduit par la reprise en main de sa conduite selon les règles de la relation qui voudrait qu'il y ait un expert pour savoir ce qu'il faut faire et dire, comment le faire. Ce n'est pas la fin du jeu, disons qu'il redevient « beaucoup plus sérieux ». Cela ne veut guère dire que la première partie ne l'était pas, mais que l'enseignante a cherché à tirer profit de l'excitation des élèves née de l'émulation. « Une procédure d'épreuve et un tuteur créent une atmosphère soit de stimulation soit de découragement » (p : 268) soutient Bruner. Nous supposons que l'exemple que nous venons de voir se situe dans le premier cas. Par ailleurs, les élèves trouvent, dans le caractère plus ou moins répétitif de la tâche et dans les régulations systématiques apportées dans l'évaluation de chaque production, les moyens de mieux construire leur texte. Notons, enfin, que jamais les plans d'actions de l'enseignant n'ont été profondément altérés. Dans une autre situation et avec un autre enseignant, peut-être que les choses se passerait autrement et que le mode d'implication des élèves modifierait considérablement les configurations de l'activité.

2.2.2. Centration de l'activité sur le travail des élèves et gestion des contraintes situationnelles : les tensions entre planification et émergence

De la conduite de l'activité dans l'exemple précédent, nous retiendrons que, dans une interaction didactique, les actions sont médiatisées, évaluées et institutionnalisées selon un

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

principe d'enchaînement causale faisant de sorte que l'accomplissement d'une action ouvre la possibilité de la suivante, jusqu'à l'atteinte du but final (Charaudeau, 2004). Cependant, du fait que le passage d'une action à une autre est soumis au contrôle cognitif (Bange, 1987) des co-actants, se pose la question de la coopérativité ou du non coopérativité (Cicurel, 1994) du partenaire bénéficiaire de qui dépendent leurs effets. Les modèles que nous allons examiner, en commençant par 4C2, nous permettront d'illustrer ce rapport par des situations légèrement différentes.

a) Ratés de l'action et réduction de l'espace de participation des élèves

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
Lancement de l'activité « P: le surveillant général\ vous a re-\ vous a-t-il remis un document\...P: prenez-le/ »			
Ouverture de la phase de correction de l'exercice « P : y a-t-il des élèves qui ont compris\ les exercices qu'on vous avait donnés\ le tableau/ »			
Ouverture d'une tâche de « publication » du travail individuel : P: ok/¤<47238> on va prendre quel:QU'UN\(.) pour aller au tableau et nous monter ce qu'il a fait/ »			
00mn12-1mn47	Episode-Professeur	Rappel des consignes de réécriture du texte Tentatives d'engagement des élèves à « publier» les travaux individuels Dévolution de la tâche et définition des conditions de réalisation	Réaction de contre-dévolution Acceptation de la dévolution et engagement dans la tâche
2mn49-3mn14	Etape-Professeur	Suspension de l'opération de « publication » et ouverture d'une négociation méthodologique Définition des modalités de la « publication »	Explication, par l'élève, de la méthode de travail adopté pour la réalisation de l'exercice
3mn14-8mn57	Episode-Elève	Copie au tableau de son travail	Contrôle par le professeur du travail des autres élèves
8mn57-9mn43	Etape-Professeur	Suspension de l'opération de « publication » et ouverture d'une négociation méthodologique Autorisation de poursuite de l'opération sur la base des explications fournies	Explication du texte de la consigne par l'élève Explication de son travail en rapport avec sa compréhension de la consigne
9mn43-14mn04	Episode-Elève	Reprise de la « publication » par l'élève qui lit son texte Double tâche d'exposition et d'explication de la démarche Inscription au tableau de passages indiqués par le professeur	Changement du mode d'exposition : lecture Accompagnement de l'opération, contrôle et demande de précision Demande de retour de à l'écriture pour exposer certains passages
Ouverture d'une tâche d'évaluation du travail exposé par E1sur la base de critères liés aux dimensions suggérées par la consigne « P: votre appréciation\(.) qu'en pensez-vous\(.) est-ce qu'elle a répondu aux questions qui sont posées\(.) est-ce qu'elle a respecté les consignes\ »			
14mn04-15mn58	Episode-Elèves	Analyse-évaluation de la production de E1 sur la base des critères définis : indexation des manquements : non conformité à la consigne	Guidage du travail d'évaluation des élèves Orientation de l'attention des élèves et extorsion de réponses

Tableau 20 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 4C2

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

15mn58-17mn22	Etape-Professeur	Ouverture d'une négociation latérale sur la notion de paragraphe avec invitation de l'auteur de la production à une auto-évaluation	Définition de la notion de paragraphe Autoévaluation
17mn22-19mn22	Episode-Elèves	Poursuite de l'analyse-évaluation de la production d'E1 : recensement de manquements : incomplétude de la réponse ou non conformité aux critères	Relance de l'opération d'évaluation du travail de E1 Etayage de l'opération e Validation des réponses
19mn22-21mn07	Episode-Professeur	Centration de l'opération sur une autre dimension du texte de l'élève Pointage du manquement : incomplétude de la réponse	Ecoute et accompagnement du travail du professeur par simples acquiescements
21mn07-21mn25	Etape-Professeur	Interpellation des élèves et tentative de motivation Modification de l'opération avec une demande de contre-proposition Négociation latérale des modalités d'intervention d'1 second élève	Engagement d'un élève Négociation des conditions de l'exposé
21mn25-25mn04	Episode-Elève	Lecture par l'élève de sa production	Accompagnement du professeur et demande de précision
25mn04-25mn42	Etape-Professeur	Ouverture d'une négociation latérale pour demander des précisions sur des points de E2	Apport d'information et de précision sur les points demandé
25mn42-26mn50	Episode-Professeur	Analyse-évaluation de la production d'E2 Tentative d'implication des élèves	Ecoute et accompagnement du travail du professeur par simples acquiescements
26mn50-30mn11	Episode mixte	Interpellation de E2 par le professeur et orientation du l'opération vers une action individuelle d'auto-évaluation Reprise de la démarche « magistrale » et répertorisassion des outils linguistiques de construction des séquences encadrées	Réaction de E2 à l'interpellation du professeur et explication métacognitive de son texte Intervention d'élèves et contribution à l'analyse méta du texte de E2
30mn11-30mn48	Etape-Professeur	Recadrage par le professeur des règles non prescrites, mais devant être intériorisées comme coutume de classe	Ecoute des élèves
Lancement de la phase de synthèse : « P : 2.1s) *((le professeur réorganise ses documents))* donc qui peut tenter de défINIR un paragraphe\ »			
30mn48-32mn06	Episode mixte	Lancement d'une opération de synthèse-institutionnalisation autour de la notion de paragraphe Etayage et apport d'informations Institutionnalisation	Intervention des élèves et proposition d'éléments de définition et de caractérisation du paragraphe Prise de notes
32mn06-32mn37	Episode mixte	Orientation de l'opération de définition sur la notion de « paragraphe descriptif » Institutionnalisation de la réponse	Intervention d'un élève et application des éléments de définition et de caractérisation du paragraphe au paragraphe descriptif
32mn37-33mn29	Episode mixte	Lancement d'une opération de recension des outils des la description Etayage Institutionnalisation	Intervention des élèves et proposition d'éléments entrant dans la construction d'une séquence descriptive Prise de notes
33mn29-36mn22	Episode mixte	Lancement d'une opération d'explication des conditions et moyens d'insertion de la séquence descriptive Etayage et apport d'informations Institutionnalisation	Intervention des élèves et proposition d'éléments de définition et de caractérisation du paragraphe Prise de notes
36mn22-38mn19	Episode mixte	Lancement d'une opération d'explication des fonctions textuelles de la séquence narrative Etayage et apport d'informations Institutionnalisation	Intervention des élèves et proposition d'éléments de définition et de caractérisation du paragraphe Prise de notes

On imagine les intentions du professeur à travers la structure de l'activité. Avec 1 phase de correction décomposée en 2 tâches d'exposition du travail individuel et d'évaluation de la production, suivie d'une phase de synthèse, on voit que l'enseignant avait à l'idée d'aménager un milieu pour permettre aux élèves d'analyser leur propre production et de faire des remarques susceptibles de contribuer à la construction de savoirs, d'outils pour les activités suivantes. Le problème est venu de l'interprétation de la consigne par l'élève désigné qui explique la nature du texte produit (tâche 1) devant servir de support à la tâche 2. Voici ladite consigne et les négociations qu'elle déclenche.

Consigne	**Négociations**
« Réécrivez le texte en 1- adoptant un point de vue externe 2- insérant deux paragraphes descriptifs dont : - un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion	71. P : mais tu ne fais que recopier le texte\(.) où sont tes modifications\ 72. E : mais ça y est là monsieur\ 73. 73. P : où \ 74. E : ici/(.) sur\(.) e:uh/ dans le cahier/ (.) ((*l'élève tend son cahier et pointe du doigt les notes auxquelles elle fait allusion*)) en bas/ après le passage du texte/ 75. P : où\ 76. E : ici en bas/(.) à la suite du texte/ 77. P : donc après le texte\ 78. E : non [je-]&

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

et hors de l'appareil avant les premiers signes de l'accident - un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion après les premières secousses. Vous n'oublierez pas de faire le portrait du personnage principal et de deux autres de votre choix. 3- insérant un dialogue entre le personnage principal, sa mère et Maria »	79. P : tu l'as fait après le texte\ 80. E : &non je n'ai pas cité tout le texte 81. P : ahan\ 82. E : en\ en recopiant\(.)en regardant sur le(.)le livre 83. P : huhum\ 84. E : il y a des choses que j'ai ajoutées/ 85. P : huhum\ 86. E : comme par exemple ce qu'on nous dit(.)demandé et(.)et(.) 87. Cl : < ((rire des élèves))> 88. P : huhum 89. E : ((*l'élève se tourne pour faire face à la classe fait un pas vers la première table pour emprunter une feuille de consigne et reprend la consigne à haute voix*)) il fallait imaginer et insérer deux paragraphe descriptifs/ 90. P : oui/ 91. E : dans le premier \ on nous demande d'imaginer et de [décrire l'atmosphère] 92. P : [oui\] 93. E : dans l'a:vion/ 94. P : huhum\ 95. E : et hors de l'appareil\(.) avant les premiers signes de l'ac:cident/ 96. P : huhum \ 97. E : et puis\(.) un paragraphe dans lequel vous imaginez et [décrivez] 98. P : [le premier paragraphe] (.)qu'est-ce que tu as mis dans le premier paragraphe\ 99. E : oui/ 100. P : lis/

S'en suit de longues minutes durant lesquelles l'enseignant et l'élève cherchent à s'accorder sur le traitement de la consigne, les modalités d'opérationnalisation de l'action, notamment ce qu'il faudrait retenir de la production pour servir de matière à l'action suivante. Il n'est malheureusement pas sûr que cet effort soit suffisant pour rendre le texte de l'élève assez lisible aux yeux des autres de sorte à motiver leur participation à son évaluation. Les silences qui font suite aux questions du professeur sont des signes manifestes de déconnexion obligeant ce dernier à user de techniques de mobilisation, de suggestion et d'extorsion de réponses. Les conséquences, c'est dans l'immédiat, la transformation l'action didactique en un processus d'apport et d'imposition d'informations de la part de l'enseignant.

147. P : ¤<844406> (tout en consultant ses documents)) vous avez tous lu le texte \(.) ce qu'elle a fait\ 148. Cl : ou:i/ 149. P : votre appréciation\(.) qu'en pensez-vous\(.) est-ce qu'elle a répondu aux questions qui sont posées\(.) est-ce qu'elle a respecté les consignes\ 150. Cl: (4.2s) 151. P: hum\ 152. Cl: (3.9s) 153. P : alors je vous écoute\ quelles sont vos observations sur le paragraphe produit par votre camarade\¤<862529> 154. E : ((un élève lève la main)) 155. P : oui\ 156. E : elle a adopté un point de vue interne/ 157. P : elle a adopté un point de vue intérieur \(.) où par exemple\ 158. E : ici/(.) quand elle dit\(4.5s) ((l'élève cherche le passage dans le paragraphe recopié au tableau puis se met à lire)) immédiatement après \(.) j'eus la nette sensation/ 159. P : j'eus la nette sensation/(.) il y a la présence DU\(.) pronom personnel je donc la première personne elle EST\(.) impliquée dans LE\ 160. E : texte/ 161. P : oui/(.) quoi encore\ 162. Cl (2.9s) 163. P : [alors qu'on lui] a demandé un point de vue EX-\ 164. E : extérieur/= 165. P : =extérieur/ (.) c'est quelqu'un qui n'a pas participé A\(.) à l'acciDENT/ et qui doit nous le raconter/ oui\ 166. Cl : (4.4s) 167. P : y a-t-il un autre problème\¤<902329> 168. Cl : (11.6s) 169. P: ((le professeur prend un document et lit la consigne donnée aux élèves)) réécrivez le TE:xte en adoptant un point de vue extérieur/ en insérant deux paragraphes descriptifs\(.) dont le premier paragraphe\ un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil/ (.) avant les premiers signes de l'accident/(.) premier paragraphe\(.) vous devez imaginer et décrire l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil\(.) aVANT \ les prem:iers/ signes de l'accident/ 170. Cl : (3.6s) 171. P : avons-nous ce

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

paragraphe\ 172. E : ((un élève lève la main)) 173. P : oui\ 174. E : oui/ 175. P : hum\ 176. E : oui/ 177. P : oui\ 178. E : no:n/(.) non y a pas ce paragraphe/

En plus, le temps passé à négocier les opérations (25mn sur une séance de 40 mn) conduit à ajuster la conduite de l'activité. Ainsi, si le professeur peut désigner un autre élève en vue de proposer une contre-production, il ne dispose plus de temps pour faire exécuter les opérations selon ses prévisions. Les ajustements auxquels il est contraint se feront alors au détriment de la participation des élèves. Déjà qu'ils se traduisent par l'exposé oral de la seconde proposition, ce qui implique des conditions amoindrissant considérablement les chances d'une évaluation collective, et concourant par ce biais à transformer la phase de synthèse en un enseignement transmissif. C'est donc la tentative de reprise en main et de pilotage des opérations qui fait qu'on passe de l'étayage à un guidage où la réalisation de la tâche dépend entièrement du travail de l'enseignant.

b) Implication des élèves et modification des plans d'action de l'enseignant

La conduite de la même activité en 4L2 nous donne à voir l'émergence d'une situation similaire où le comportement des élèves aboutit à la modification radicale des plans d'action.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Temps (mn)	Nature de l'opération	Agir dominant	Agir complémentaire
		Lancement de l'activité : « P: je disais donc\(1.5) nous reprenons le texte\(.) euh/(.) que nous revenons sur le texte de mercredi dernier\(.) cette fois ci\(.) pour\(.) euh/(.) pour l'exploiter/(1.5s) nous l'exploitons en vue de la\(.) de la rédaction/ »	
00mn57-01mn52	Episode-Elèves	Rappel de la nature de texte en s'appuyant sur le cours de lecture-interprétation	Demande de rappel du type de texte Validation de la réponse
01mn52-2mn37	Episode-Elèves	Rappel-définition du récit à partir de sa structure compositionnelle	Demande de rappel de la définition du récit Validation de la réponse
2mn37-3mn34	Episode-Professeur	Centration de l'attention des élèves sur une partie du texte dimension du récit	Ecoute des élèves
3mn34-04mn28	Etape-Professeur	Aménagement d'une étape de régulation didactique Institutionnalisation de la définition du récit	Prise de notes à la fois sous la dicté du professeur, mais aussi en copiant à partir du tableau
04mn28-05mn56	Episode-Elèves	Identification (rappel) de la séquence textuelle (une séquence descriptive) Repérage de l'objet de la description	Reprise de la centration sur une partie du texte Demande d'identification du type de séquence et d'analyse du contenu thématique.
05mn56-10mn43	Episode-Elèves	Définition de la description Explication des caractères et objets de la description Définition des fonctions de la description	Demande d'explication des caractères de la description Reformulation de la question Etayage et validation des réponses
10mn43-11mn18	Episode-Professeur	Institutionnalisation de la définition de la description	Rappel des réponses données Prise de notes
11mn18-14mn34	Episode-Elèves	Explication des moyens physiologiques (les 5 sens) pour faire une description	Demande d'indication des « ressources de la description » Etayage et validation des réponses
		Ouverture de la phase de réécriture du texte « P: je disais donc qu'on aura l'occasion de revenir sur la description\(1.9s) ((*le professeur parle tout en ayant le regard fixé sur ses documents*)) en attendant\(1.4s) en atten\(.) dant\(2.9s) on passe à la narration/(.) donc on va s'intéresser à la partie narrative du texte/(.) on nous demande\(.) regardez la consigne d'exploitation du texte/ » Lancement de la sous-phase de réécriture du texte en changeant le point de vue narratif « P: rapidement\ que faut-il faire dans la première consigne\ E: de réécrire le texte en adoptant un point de vue exté-\ externe/ P: très bien/ »	
14mn34-14mn42	Episode-Professeur	Centration sur la feuille de consigne Demande de lecture de la première consigne	Discussion autour des documents Lecture de la consigne ciblée
14mn42-17mn47	Episode-Elèves	Explication des modifications textuelles qu'implique, dans la réécriture du texte, l'adoption d'un point de vue externe à la place d'un point de vue interne Explication des effets du PVEx. sur l'orientation du récit	Demande d'explication des modifications textuelles impliquées par le changement de point de vue Demande d'explication de « la caractéristique » du PVE Etayage et validation des réponses
17mn47-18mn21	Episode-Professeur	Lancement de l'opération de restitution des productions des élèves Relecture de la consigne	Ecoute des élèves

Tableau 21 : Analyse synoptique de l'organisation de l'interaction en 4L2

Il faut se rendre compte du long travail préparatoire de la tâche de réécriture du texte. 10 opérations réparties en 6 épisodes-élèves, 3 épisodes-professeur au cours desquels l'enseignant intervient pour réguler (2) et institutionnaliser (1) sont mobilisées en vue de co-définir un espace de référence et de partage des significations. La récurrence de ce macro-geste chez cet enseignant nous fait dire qu'il fait parti intégrante de son mode opératoire. D'ailleurs, il s'opérationnalise systématiquement par les mêmes techniques et selon le même rituel :

- 1er geste : activation de la mémoire didactique et mobilisation de connaissances antérieures (les 2 premiers épisodes-élèves),
- 2nd geste : repérage de situations et mise en mouvement des connaissances transformées en outils dirigeants (les 3 épisodes-élèves suivants),
- 3ème geste : institutionnalisation au cours de laquelle le professeur reformule et systématise les propositions des élèves.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

On sait que « les reformulations auxquelles procède l'enseignant cristallisent les observations des élèves et structurent les objets enseignés au cours de l'interaction » (Garcia-Debanc, 2006, p : 113). De ce point de vue, elles constituent de puissants outils de structuration des apprentissages et d'hétéro-régulation des savoirs. Ajoutons que cette reformulation peut porter sur les savoirs construits à l'exemple de la définition de la description.

157. P : (2.5s) BIEN\(.) DONC e::uh/ (1.6s) ((tout en consultant ses documents)) ALORS/(.) donc\ la description\ c'est une sorte de représentation/ (1.5s) alors tout à l'heure rébecca avait dit représentation de\(.) tu peux reprendre ce que tu avais dit\ de ce qu'on\(.) de ce qu'on\(.) reprends tes termes/ 158. E : de ce qu'on voit\ 159. P : oui\ 160. E : de ce qu'on ressent/ 161. P : oui\ 162. E : de ce qu'on entend/ 163. P : TRES BIEN/ ((le professeur écrit la phrase au tableau)) de ce qu'o:n/(4.1s) ce qu'on voit\(.) ce qu'on entend\ (3s) de ce qu'on\ 164. E : ressent\ 165. P : ressent

Elles peuvent aussi porter sur les consignes pour partager la compréhension.

301. P : (2s) ((le professeur parle tout en consultant ses documents)) Alors \ E::UH/(1.9s) on avait DIT donc d::e/(3.6s) on va essayer d:e/(.) de LIRE le paragraphe introducteur/(.) on avait DIT\(1.2s) ((le professeur lit la consigne)) d'abord de réécrire le texte en adoptant le point vue extérieur\ ensuite\(.) deuxièmement en insérant deux paragraphes\(.) descriptifs/(1.6s) do::nt/(.) Un paragraphe dans lequel on imagine\(.) et on décrit l'atmosphère dans l'avion \(1.5s) c'était un paragraphe hors de l'appareil/ n'est-ce pas\.

La participation massive des élèves à la réalisation des opérations, provoquée par la disponibilité de moyens de soutenir les attentes du contrat didactique, traduit plus qu'une adhésion. Elle peut être interprétée comme l'expression d'une coopérativité, pouvant aller au-delà des espérances de l'enseignant. Cette situation est didactiquement exaltante, car l'enseignant sait « pouvoir compter » sur la capacité des élèves à trouver tout seul, ou suite à un faible étayage, les ressources qu'il leur faut pour apporter des réponses à ses questions, venir à bout d'une tâche, contribuer quantitativement (par le nombre d'intervenants) et qualitativement (par la richesse de leur apports), à l'élaboration des savoirs. Aussi, là où l'institutionnalisation chez les autres enseignants se confond très souvent à un apport d'informations de la part du professeur, ce geste prend chez ce professeur, mais aussi chez son collègue en 6L, des formes de reformulations. Nous avons vu, dans notre étude de cas sur la conduite de l'activité en 4L1 et 6L2, que cette coopérativité extrême exigeait une flexivité communicative (Cicurel, 2005), une réactivité et un sens de la coordination qui, s'ils venaient à manquer, induiraient immanquablement un conflit entre la logique d'enseignement et la logique d'apprentissage. La suite de l'activité nous donne un exemple de cette contrainte dont nous faisons la genèse en trois actes.

Acte 1 : l'émergence de l'imprévue. Elle s'étend sur les 2 étapes latérales qui surviennent au moment du lancement de la tâche de restitution des travaux personnels. On voit que l'enseignant avait programmé 2 phases dont 1 de restitution-évaluation et 1 de synthèse. Mais les élèves n'ont pas préparé l'exercice. Cet incident critique (Rogalski, 2003) explique son irritation face à l'intervention d'un élève qui ne partage pas la lecture de la consigne qu'il vient de faire à travers sa reformulation (incident 2). Les 3 opérations qui s'insèrent entre les 2 incidents et l'initiative de sortie de crise relèvent d'une tentative de reprise de l'action dans le format initialement prévu.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Incident critique 1	**Incident critique 2**
301. P : QUI va m:e(.) LIRE son travail\(.) rapidement\ 302. Cl : (2s) 303. P : qui a fait le travail à la maison\ 304. Cl : (2.2s) 305. P : vous amenez trop de travail à la maison\ mais bon/ 306. Cl : (2.5s) 307. P : qui n'a pas fait à la maison\(.) je lui prête des points/ 308. E : moi je ne l'ai pas fait/ 309. P : tu ne l'as pas\(.) vous ne l'avait fait\ 310. E : non/ 311. P : pourquoi vous ne l'avait pas fait/ 312. E : < ((*murmures de quelques élèves*))> 313. P : hein(.) POURQUOI vous ne l'avez pas fait\ 314. Cl : (2.5) 315. P : sarr/ tu ne l'a pas fait\ 316. E : non non/ 317. P : pourquoi tu ne l'as pas à la maison\ 318. E : je l'ai oublié/ 319. P : <((*exclamation en langue maternelle*))> boubacar tu ne l'as pas fait\(.) QUI L'A FAIT\ 320. E : ndour/ 321. Cl : (2.9s) 322. P : Qui\ 323. E : ((*un élève lève la main*) 324. P : e::uh/(.) attendez/ (2.5s) ((*le professeur semble chercher quelqu'un*)) je l'ai pas vu aujourd'hui/ 325. E : lamine ndour/ 326. P : non c'est pas lui/(.) a:h\(.) c'est NDIACK niang c'est pas ndour/(.)	334. E : monsieur\ 335. P : OU::I/(.) monsieur sarr/(.) oui\ 336. E : ((*l'élève prend sa feuille de consigne*)) on a dit deux paragraphes/(.) ((*il lit*)) un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil/ 337. P : oui/ ((*tout en consultant ses document*)) 338. E : mais vous aviez dit un paragraphe dans lequel on décrit l'atmosphère dans l'avion/(.) et puis un autre paragraphe dans lequel on décrit(.) l-\ l'atmosphère hors de l'appareil/ 339. P : oui/ mais vous avez tous reçu la feuille\ j'espère/ 340. E : hein\ 341. P : vous avez tous reçu la feuille\ 342. E : oui/ oui/ 343. P : oui\(.) alors quel le problème\ 344. E : ((*tout en reprenant ses documents*)) le paragraphe \ ça regroupe les deux autres/(.) l'atmosphère hors de l'appareil et dans l'appareil/ 345. P : oui\ 346. E : mais vous venez de les séparer/ 347. P : ((*tout en regardant ses document))* de les séparer où\= 348. E : =vous avez deux paragraphes dans lesquels vous imaginez et décrivez l'atmosphère [hors de l'avion et dans l'appareil/] 349. P : [LE PARAGRAPHE REGROUPAIT \(.) LES DEUX\(.) ENDROITS\(.) décrits/] QUEL est le problème\(.) FAITES CE QUE VOUS AVEZ A FAIRE\(.) FAITES LE TRAVAIL/(.) voilà\(.) et là\ pour cela\(.) on es CONTENT\(.) même si vous l'av::ez/b(.) même si vous(vous vous êtes trompés sur le libellé\(.) il serait possible de se rattraper\(.) mais si vous avez rien fait\(.) là on a plus d::e/(.)
Initiative élève pour une sortie de crise	
376. E : monsieur\(.) on peut imaginer un paragraphe/ 377. P : hein\ 378. E : on peut imaginer l'exercice/ 379. P : tu peux l'imaginer tout de suite\ 380. E : oui si on a un peu de temps/ on peut faire l'exercice tout d suite/ 381. P : non\ je pense qu'on n'aura pas trop le temps de le faire/(1.5s) MAIS dieynaba/(.) malgré tout on peut\(.)évidemment euh/ je crois qu'on peut quand même faire l'effort d'imaginer\	

Acte 2 : le constat d'échec des opérations de proposition de réponse à la question et d'analyse de la production de l'élève, manifestement improvisées, montre l'inanité du passage en force et impose une négociation latérale qui aboutit à la redéfinition des conditions d'exécution de la tâche. L'ajustement de la stratégie de conduite de l'activité en cours obéit à la logique de l'action didactique dont il souligne l'incertitude.

Il résulte de ce qui précède le changement de conduite de l'activité qui dérive d'un dispositif d'actions planifiées à une démarche aléatoire même si l'enseignant essaie de garder le cap en s'appuyant sur le texte de consignes. Les modes de mise en route des opérations subissent aussi des variations en passant d'une dévolution individuelle à une dévolution collective et en imposant à l'enseignant une posture d'étayage de plus en plus fort. Enfin, la tâche de réécriture du texte change de forme car celle-ci consiste désormais à verbaliser les intentions de réponse.

404. P : (7s) ALORS/(.) main'nant ((le professeur a toujours le regard fixé sur ses documents)) troisième\(.) élément\(.) e::uh/(1.9s) e::uh/ troisième question \(.) on vous l'a dit toujours\ dans ce travail\(2.3s) ((le professeur lit la consigne))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

réécrivez le texte\(.) en insérant un dialogue\(.) entre le personnage principal\ et sa mère maria/(1s) entre le personnage principal\ et sa mère maria/ 405. E : ((lisant la consigne))[sa mère et maria/] 406. E : ((lisant la consigne))[sa mère et maria/] 407. P :(1.8s) (relisant la consigne)) excusez-moi/(.) j'ai mal lu\(.) donc\(.) ils sont trois personnages n'est-ce pas\(.) y'a le personnage principal\(.) y'a sa mère\(.) y'a\& 408. E : [maria] 409. P : & [y'a maria](2.5s) vous n'avez pas fait le travail à la maison\(.) si vous n'avez pas fa::it/(.) le(.) le paragraphe desCRIPTIF \(.) mais si on imagine le dialogue/(.) on a DIT\(.) que/(.) c'est(.) lors de l'accident/ ¤<1573228> (2.3s) autour de quoi vont tourner les propos\ 410. Cl : (3s) 411. E : ((un élève lève la main)) 412. P : oui awa ndiaye\ 413. E : autour des premières secousses/ 414. P : les premières SECOUSSES\(.) oui mais qu'est-ce que les propos v::ont/(.) qu'est-ce que les propos vont traduire\ 415. Cl : (1.5s) 416. P : qu'est-ce qu'ils vont se dire\ 417. E : monsieur\ 418. P : monsi::eur/ sarr\ 419. E1 : ils vont se dire qu'ils ont peur/ 420. P : qu'ils ont\ 421. E1 : peur/ 422. P : SEULEMENT\(1.8s) ils vont [se dire j'ai peur/ j'ai peur/] 423. E1 : [non ils vont chercher à] 424. E : ((un élève lève la main)) 425. P : oui\ 426. E : qu'ils n'ont [pas à s'inquiéter/] 427. E2 : [ils vont chercher à se rassurer] 428. P : ILS VONT SE RASSURER peut-être oui\(2.3s) mais la PREMIERE\(.) les premiers propos\(.) c'est quoi\(.) c'est pas seulement se rassurer/ 429. E : ((un élève lève la main)) 430. P : oui\ 431. E : ils vont se demander les uns les autres\(.) ce qui arrive/ 432. P : VOILA\(.) VOILA\(.) dans le dialogue/(.) dans le dialogue\(3.6s) ((le professeur écrit en même temps qu'il parle)) ceux ci se disent\(.) c'est un accident/(.) on ne sait pas encore\(.) donc première chose\(.) ce sont des questions\(3.1s) questions \(.) qu'est-ce qui se passe\(.) ou qu'est-ce qui va se passer\(1.7s) ce sont des/(.) ce sont des questions qu'ils vont se poser/(1.8) c'est sûre au début\(1.2s) ensuite qu'est-ce qui peut\(.) suivre

La suite de la première sous-phase et toute la deuxième dont nous venons de voir un échantillon sont construites de la même manière. Si cette approche métadiscursive peut avoir son intérêt en montrant la capacité des élèves à choisir parmi les savoirs à leur disposition pour réaliser la tâche, en développant une conscience des exigences de réalisation d'une tâche d'apprentissage et des compétences de conceptualisation, elle ne nous dit rien sur leur aptitude à mettre en pratique ce qu'ils théorisent. Or, il ne fait aucun doute que de la théorie des procédures de construction et d'insertion d'une séquence descriptive ou dialogale à une pratique effective et réussie, il y a un tout un chantier.

Acte 3. En l'absence de matière et surtout d'une gestion contrôlée de l'activité autour d'objectifs précis, les élèves sont moins préparés à participer à la phase d'institutionnalisation et la transaction didactique se résume à alors en un dialogue interrogatif-informatif (Sprenger-Charolle, 1983). Or,

« produire du sens exige un travail interactif constant. Ainsi les processus de co-adaptation, de reformulation, de sollicitation, d'explicitation constituent quelques unes des aspects de ce travail conjoint » (Vion, 2000 :p. 94).

Le besoin de s'assurer d'un fonctionnement commun dans le même paradigme justifie l'usage de la reformulation comme stratégie de gestion de l'inter-compréhension et de construction des significations (Gülich et Kotschi, 1983 ; Specogna, 1999). On repère deux modes de reformulation dans le discours des enseignantes.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les trois situations que nous venons d'analyser prouvent que la médiation entre un expert et un novice, caractéristique des situations d'enseignement-apprentissage, s'inscrit dans une relation interpersonnelle. De ce point de vue, même si les acteurs symbolisent des instances ainsi que nous l'avons soutenu à un moment donné de notre analyse, leurs rapports ne sont pas réductibles à une tractation mécanique à propos d'un objet dont l'un est supposé posséder la maîtrise et l'autre, ignorer les usages (Brousseau, 1998). Les processus d'enseignement-apprentissage fonctionnent, toujours selon Brousseau, sur la base d'un contrat implicite qui suppose que celui qui n'a pas reçu d'instruction relative à l'usage de l'objet cherche à s'instruire de ce qu'il ignore, aidé en cela par celui qui est supposé en maîtriser l'usage. Cette explication semble si évidente qu'on en oublie le présupposé fondamental : aucune action didactique n'est possible sans la coopération de son bénéficiaire, mais aussi que cette coopération a besoin d'être étayée pour bénéficier à son auteur. C'est pour dire que si les places institutionnelles peuvent être systématiquement figées dans les interactions de classe par le rapport inégal au savoir, les places discursives le sont moins et c'est là où peut s'engager un conflit de pouvoir (Schultz, 2005) entre les interactants susceptible de conduire à des modifications. Ainsi la tentative avortée en 4L2 de prise de pouvoir à travers la controverse sur l'interprétation de la consigne réussit avec la proposition d'improviser l'exercice, de la même manière qu'en 6L2, ce sont les élèves qui impriment la marche de l'activité. En 4C2, le professeur cherche une réponse face à l'imprévu dans l'autorité de sa place et de ses fonctions institutionnelles au risque de transformer le dialogue en monologue. Nous retiendrons de ces exemples qu'il y a mise en péril du contrat didactique chaque fois qu'une logique d'enseignement ou d'apprentissage s'impose à la logique pendante.

Synthèse de l'analyse des interactions didactiques

Notre analyse des dispositifs et des stratégies de conduite des activités scolaires nous permet de confirmer la double contrainte sur l'action enseignante : les exigences d'une organisation lisible par ses plans d'action et signifiante pour les élèves, les tensions qu'exercent les objets de savoir et la participation des élèves à leur élaboration. Cela signifie au moins deux choses. La première est de reconnaître que toute activité enseignante est portée par un principe d'organisation, c'est-à-dire des buts, des actions et des opérations conscientes qui permettent d'en situer la rationalité. Cette lecture simplifiée de l'agir professoral se limite aux niveaux des déterminations extérieures qui guident les choix comme les habitudes disciplinaires, les connaissances des notions à enseigner, les routines professionnelles, les styles didactiques etc. (Garcia-Debanc et Sanz-Lecina2008). Il permet de rendre compte, par-delà la qualité du dispositif, des valeurs pédagogiques implicites. Les cas que nous avons étudiés illustrent abondamment l'idée d'un agir professionnel ancré dans une formation, une culture partagée, une institution d'exécution, où la place et les fonctions institutionnelles de l'enseignant sont surdéterminées par la culture éducative scolaire des élèves. La deuxième chose, c'est d'admettre que l'enseignement ne peut se réduire, malgré tout, à l'exécution mécanique de plans d'actions. Certes, les pratiques professionnelles de conduite des activités sont fortement dominées par l'application de méthodes suivant des plateformes prédéfinies, quasiment figées. Pour autant, les exemples sur lesquels nous nous sommes arrêtés suffisent à signaler que les plans d'actions de l'enseignant ne peuvent être réellement opérationnels qu'avec la participation contractuelle et responsable des élèves. Ce paramètre recentre la réflexion en introduisant le principe de co-action qui pose à son tour des règles de négociations, de co-construction et de partage des significations. Une description de l'agir enseignant dans ses rapports avec les

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

apprentissages des élèves ne peut donc faire l'économie de la douloureuse question que posent de Tardiff et Lessard

« Quels sont les enjeux, les torsions, les déplacements qui surviennent lorsque l'objet du travail s'avère être un sujet humain capable, par exemple, de résister, à l'action du travailleur, de la détourner, voir de l'annuler ? » (p : 20).

La question renvoie aux facteurs pouvant contribuer à l'inopérationnalité du contrat (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 1995 ; Joshua, 2002) que les élèves refusent autant parce qu'ils ne sauraient se satisfaire d'un jeu dont ils connaîtraient toutes les issues, ce qui n'aurait plus de signification pour eux, autant parce qu'ils ne sauraient non plus s'engager dans une situation dont ils ne comprendraient pas les règles du jeu et dont ils n'entreverraient aucune issue possible. Nous avons pu observer que cette désaffection peut être liée au style didactique, mais qu'elle s'explique le plus souvent par les rapports tendus aux outils méditatifs, notamment par les résistances du texte littéraire.

« Ainsi apparaît-il crucial que le pédagogue ne perde pas de vue qu'un enfant risque de se trouver, hors circuit, exclu de tout échange, de toute interaction, en raison des liens qui le nouent, des captations imaginaires dans lesquelles il se trouve entravé, clôturé […] : en ce sens, le travail de la médiation, ses effets reviennent à briser cette clôture imaginaire et, ce faisant, à supporter le transfert de l'enfant vers d'autres, le monde, le savoir etc. » (Imbert, 2007, p : 23).

Il faut donc convenir que l'efficacité de l'agir enseignant se situe aux confluents de l'émergence du désir d'apprendre des élèves, sous-tendu par un minimum de connaissances préalables pour réduire la distance par rapport au savoir ou à la tâche et minorer son côté inquiétant, soutenu ensuite par un dispositif dynamique. Aussi, l'action conjointe que postule la médiation en contexte didactique a-t-elle besoin que soient créées les conditions de sa possibilité tant au niveau macroscopique de l'organisation de l'activité, qu'au niveau mésoscopique de la participation des élèves et de son étayage. Vue sous cet angle, nous disons que si la co-action situe la responsabilité de chacun des partenaires de part et d'autre du contrat didactique, elle n'élude pas la centralité de l'agir enseignant. Cette conclusion n'est pas nouvelle, elle peut même paraître assez ordinaire sachant qu'elle court depuis fort longtemps. Cependant, en la remettant à l'ordre du jour, nous montrons en quoi ces principes mettent sous tensions l'action didactique, rappelant que le caractère planifié n'empêche pas qu'elle soit partagée et donc incertaine, voire risquée. Il faut préciser qu'il s'agit d'une action guidée par des outils didactiques. Dans les exemples d'interactions visant le développement de compétences lecturales et rédactionnelles, ces outils, le plus souvent représentés par des textes, ont besoin d'être partagés au même titre que les savoirs qu'ils médiatisent pour leur permettre de jouer pleinement leur fonction d'instrument du développement cognitif des apprenants à côté des médiations enseignantes. C'est justement pour mésuser le double effet de l'action du texte et de l'enseignant sur le développement de compétences narratives que nous nous intéressons à la qualité de leurs productions écrites.

Chapitre 2 : Interprétation des effets des médiations sémiotiques à partir des performances narratives des élèves

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Après l'étude des modalités de la co-action professeur / élèves autour des savoirs narratifs qui a permis de mettre en lumière les gestes professionnels des enseignants, les statuts et fonctions des artéfacts textuels et la spécificité des savoirs qu'ils médiatisent, les comportements d'apprentissage des élèves, nous cherchons à comprendre et à décrire la manière dont l'évolution ou non des performances narratives dans les productions écrites de ces derniers rend compte des effets de l'action didactique.

Avant d'aller loin, nous réaffirmons les principes qui nous ont guidé dans ce travail. Le premier, c'est la non imputabilité exclusive de ces performances à ce qui s'est passé dans la classe. Notre public est constitué, ainsi que nous l'avons indiqué ailleurs, d'élèves en classe de sixième et de quatrième. Ce qui suppose des apprenants qui ont un vécu social et pédagogique certain, des rapports personnels à l'école, au français langue d'enseignement-apprentissage, aux activités de lecture et d'écriture, voire aux types de textes qui leurs sont proposés. D'un point de vue socio-culturel, ils ont probablement des relations privilégiées avec le discours narratif. C'est pour dire que la problématique d'une culture éducative au sens large, et plus spécifiquement, d'une culture éducative scolaire (des médiations culturelles, des expériences didactiques et textuelles) devraient être, aux côtés des médiations sémiotiques médiates, l'une des clés pour appréhender les compétences de production de récits de fiction. Le choix de nous limiter à une corrélation des performances scripturales au travail en classe est donc purement stratégique. En somme, nous avons opté d'examiner et de décrire l'un des facteurs de développement qui nous semblait être le plus accessible. Le deuxième principe concerne les conditions de prélèvement de notre corpus écrit. Il faudrait rappeler à ce propos que les productions, à raison de deux par classe, se sont tenues dans des conditions et intervalles quasi similaires. Il s'agit généralement de conditions d'une évaluation sommative, ici les compositions du premier et second semestre, sauf pour les premiers devoir de 6C, correspondant à un devoir surveillé, communément appelé « contrôle continue de connaissances », et qui s'est tenu à quatre semaines de la composition du second semestre. Le décalage temporel relativement important entre les productions des autres classes (14 semaines en 6L, 16 en 4C et 12 en 4L) s'explique par cette raison (le prélèvement de copies de composition). Le troisième principe concerne la particularité de notre approche qui se veut à la fois quantitative et qualitative et qui se fonde sur une approche longitudinale et comparée. En clair, nous procédons par une analyse de contenu où nous ciblons les éléments relatifs aux compétences de structuration, de composition et de textualisation du récit et à l'évolution ou non de leur maîtrise, ainsi qu'on pourrait en juger d'une production à l'autre. Pour ce faire, non avons modélisé la compétence narrative en deux sous-compétences de construction et de conduite de la séquence narrative encadrante, d'insertion de séquences encadrées et de configuration du récit. Nous analysons alors les performances réalisées par les élèves dans une même classe, puis par classe et par niveau, en comparant les textes de la première et de la seconde évaluation. Nous cherchons alors à dégager des constances et des variations pour rendre possible des corrélations entre les compétences rédactionnelles et la double médiation enseignante et textuelle d'une part, d'autre part, entre ces mêmes compétences, la culture éducative scolaire et la maturité didactique de l'apprenant.

Notre démarche est bien la manifestation des « abstractions théorico-méthodologiques » dont parle Y. Reuter (2006) et qui conduisent à isoler une dimension donnée, ou à opérer un montage dont l'artifice se justifie par la perspective qu'impose la problématique bien que se donne le chercheur. Nous n'avons aucun doute sur le caractère essentiel des opérations de planification et de textualisation dans une compétence rédactionnelle en général, narrative en particulier. De même, il est clair qu'une narration peut parfaitement se concevoir sans des composantes descriptives, dialogales encadrées.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Pour nous, la modélisation du récit sur la base d'une structuration compositionnelle et configurationnelle n'est qu'une réponse possible parmi tant d'autres, aux exigences scientifiques d'objectivation de l'analyse des fonctions médiatives aux cours des interactions et des performances rédactionnelles des élèves.

1. Les performances des élèves par rapport à la sous-compétence de construction et de conduite de la séquence narrative encadrante

Nous nous inscrivons dans le sillage des différentes synthèses du schéma quinaire en trois moments : un avant, un pendant, un après appelés phases de nouement, de péripétie et de dénouement. Ce sont ces catégories simplifiées, considérées comme des sous-composantes récurrentes de la séquence narrative, qui nous servent de grille d'analyse des techniques de séquentialisation de l'intrigue. Mais nous nous appuyons aussi sur cette précision de Baroni pour qui, à ces trois phases,

« s'ajoutent encore dans certains récits, des phases introductives et conclusives qui correspondent à un cadrage préliminaire de l'action (description des lieux, temps, personnages, fonction d'orientation thématique du récit etc.) et à son évaluation finale, qui dans les cas les plus explicites, prend la forme d'une morale » (2007 : 13-14).

Cette description retient d'autant plus notre attention que le genre scolaire de la rédaction qui nous intéresse s'appuie sur un protocole organisationnel institutionnellement construit sur ce modèle. Les textes des élèves comportent très souvent une introduction et une conclusion. L'introduction est pour le genre scolaire du récit, la première opération qui, par rapport à la construction de l'histoire, vise à préparer l'entrée dans l'intrigue. Elle relève de ce que nous appelons la contextualisation. Nous considérons à ce titre, que complémentairement à la contextualisation, la sous-compétence de construction et de conduite de la séquence narrative doit se mesurer aux capacités de l'élève-auteur à structurer et à planifier les évènements autour d'une action principale.

1.1. Les performances des élèves par rapport à l'opération de contextualisation de l'histoire

Nous cherchons à décrire la manière dont est construit le protocole d'ouverture du récit et de lancement de l'intrigue en même temps que se met en place de manière implicite, c'est-à-dire par le biais d'un discours narratif, descriptif, explicatif ou combinant les genres, un contrat de communication avec le lecteur fonctionnellement orienté vers son information. Il s'agit de voir comment la contextualisation répond partiellement aux questions *qui*, *où*, *quand*, *quoi*, *comment*, *pourquoi*. On remarquera que si les productions respectent généralement ce protocole en aménageant un paragraphe introductif, les informations sont le plus souvent focalisées sur les questions *où ?, quand ?, quoi ?, qui ?, comment ?.* A ce sujet, une lecture rapide des performances aux deux compositions autorise à penser que la sous-compétence de contextualisation est globalement bien installée. Cependant, il demeure que derrière ce constat générale, se cachent des problèmes spécifiques à chaque classe et à chaque niveau.

1.1.1 Les performances des élèves en 6C par rapport à l'opération de contextualisation de l'histoire

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Au regard de la figure 14, les résultats de la classe rapportés à un échantillon de 40 élèves restent constants de la première à la seconde production et on peut en déduire que la culture de construction du début du récit, selon le genre scolaire, est bien établie. Toutefois on note le décrochage au niveau de la détermination spatio-temporelle dans les premières productions même si les élèves se sont largement rattrapés par la suite. Mais les singularités de cette classe se situent ailleurs.

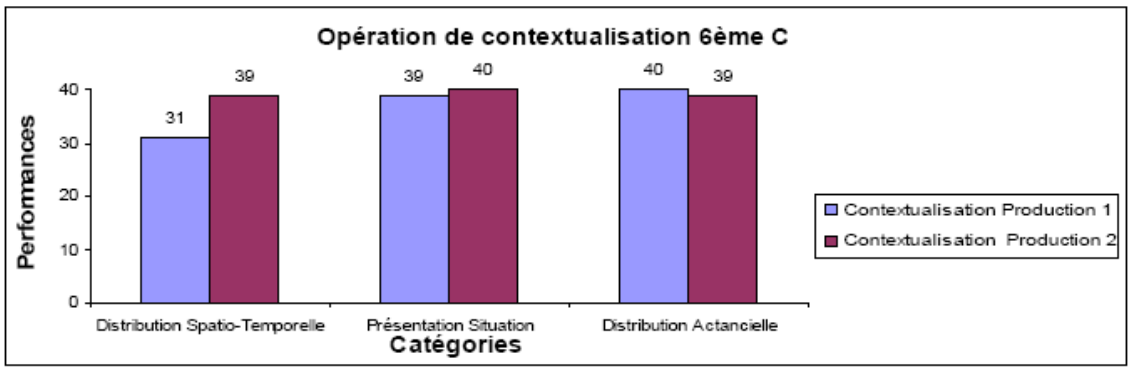


Figure 15 : Représentation des indices de présence des catégories de contextualisation du récit dans les productions des élèves en 6C aux semestres 1 et 2 (40 copies X 2)

C'est d'abord dans la relation entre l'ouverture de l'histoire et l'introduction du récit. Les élèves restent assujettis à un mode de construction de leur début d'histoire qui relève de la tradition scolaire et auquel ils se conforment quel que soit le sujet. En effet, autant celui de la seconde production est des plus classiques dans sa formulation :

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

et donc dans ses attendus, autant celui de la première composition semble quelque peu sortir des chantiers battus.

Imagine une petite histoire d'animaux dans laquelle tu fais parler les personnages.

On pouvait s'attendre à une forme d'affranchissement à la coutume qui se traduirait par un mode d'organisation et même de configuration paratextuelle différente. Mais à l'arrivée, les récits sont globalement subdivisés en trois parties correspondant à la tripartition (Introduction-Développement-Conclusion) de la rédaction traditionnelle. Seul 8 exemples sur les 40 copies analysées dérogent à la règle dans la première production, le cas unique recensé dans les copies de la deuxième production relevant d'une erreur.

Le second point de singularisation du travail de contextualisation chez les élèves de 6C se situe dans leur rapport aux consignes. Celle de la deuxième composition offre un cadrage suffisamment explicite pour servir de préambule, ce qui peut justifier que plus de la moitié des élèves (22/40) se soient contentés de reproduire le texte procédural sous forme de simple reprise ou de reformulation plus ou moins élaborée comme l'illustrent ces deux exemples

En revanche, la formulation de la consigne de production à la première composition met les élèves dans une situation de construction autonome du préambule. Pour autant, nous retrouvons la même proportion d'élèves qui se sont servis du texte procédural en guise d'introduction, même si dans certaines copies, se remarquent des reformulations avec l'insertion de précisions spatio-temporelles, actancielles et / ou situationnelles. On

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

peut penser qu'à défaut d'un enseignement systématique de la lecture et de la prise en charge de la consigne et en raison de leur expérience didactique, encore insuffisante, de la complexité du contrat de production, notamment dans sa dimension implicite, les élèves ont une lecture au premier degré de la situation. Cette inexpérience se manifeste encore plus par l'applicationnisme pointilleux quant aux règles organisant le genre scolaire. Cette lecture est validée non seulement par le nombre relativement faible de copies où les élèves cherchent à se soustraire aux normes scolaires de construction et de présentation paratextuelle, mais surtout par les évaluations qualitatives de l'enseignante qui sanctionnent ces démarches comme des écarts.

L'effet induit de la relation à la consigne, ce qui représente le troisième élément de spécification des productions des élèves en 6C, est lié à l'emplacement de la contextualisation. Nous constations que dans les copies de la seconde production, le préambule du récit est systématiquement fondu dans l'introduction du devoir, ce qui est facilité par le texte procédural. Cette construction donne aux productions l'allure d'un texte de type scolaire configuré en texte « littéraire ». Dans les secondes productions, la formulation de la consigne et la nécessité ressentie par les élèves de se soumettre à un protocole formaliste les a conduits à séparer les deux phases du récit. L'introduction est dès lors constituée de la reprise de la consigne qui, dans certains cas, apparaît sous la forme d'un projet narratif. En même temps, la contextualisation est décalée au début du développement. Le résultat donne un enchâssement textuel, une construction en abyme où le texte de type scolaire accueille et encadre un texte de type littéraire.

1.1.2 Les performances dans les productions en 6eme L par rapport l'opération de contextualisation de l'intrigue

D'après les statistiques qui s'affichent dans la figure 15, le constat est vite fait de quelques difficultés au niveau de la modalité de détermination du cadre spatio-temporel dans les premières productions. Toutefois, ces résultats spécifiques ont une faible incidence sur les performances globales relatives à la capacité des élèves à mettre en projet une histoire, à la faire partager avec le lecteur par l'élaboration d'un cadrage préliminaire informant du moment, du lieu, des actants et de la situation.

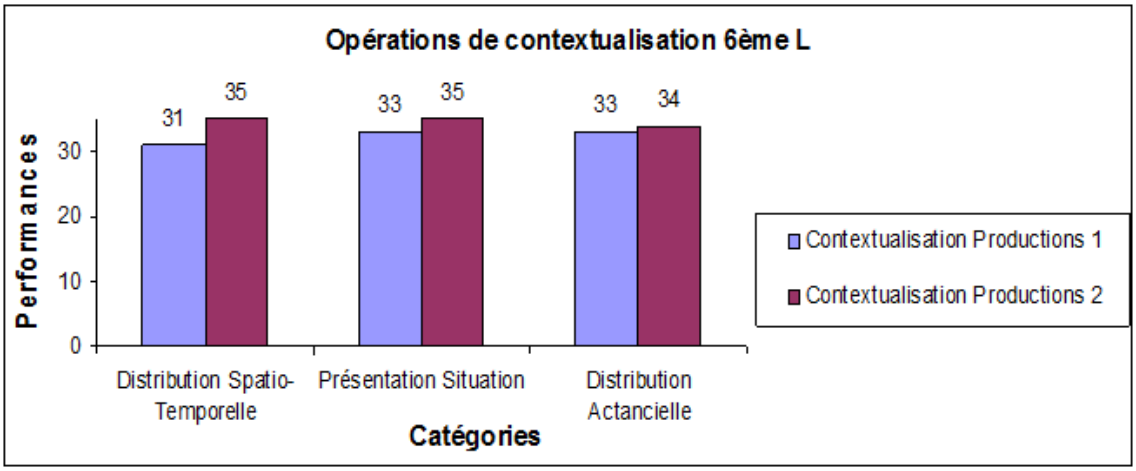


Figure 16 : Représentation des indices de présence des catégories de contextualisation du récit dans les productions des élèves en 6L aux semestres 1 et 2 (35 copies X 2)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

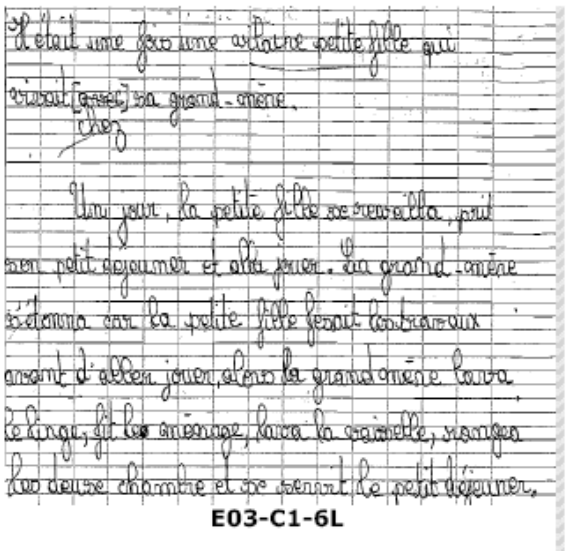
Si, à l'image des autres classes, ce sont les mêmes types de séquences (narratives, explicative, mixtes) qui sont utilisées pour cette opération, nous remarquons un recours massif à l'incursion narrative à valeur d'information et d'orientation dans les premières productions (26 copies sur un échantillon 35). Cette situation peut sembler paradoxale quand on l'apprécie sous l'angle de la formulation du texte injonctif à la base du contrat, par comparaison à celui de la première composition. Certes, la consigne du sujet de la deuxième production reste des plus classiques, autrement dit, des plus scolaires.

Un jour, un membre de la famille n'est pas rentré à l'heure. Tout le monde s'inquiète ; enfin le retardataire arrive. Racontez de l'attente jusqu'à l'arrivée du retardataire en insérant des passages descriptifs, des portraits, des dialogues.

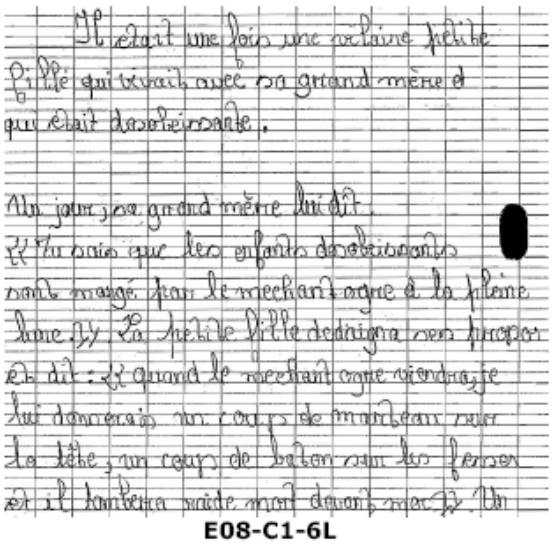
Mais le fait est que le sujet de la première production qui offre, dans sa formulation, un cadrage sommaire en fixant surtout l'incursion narrative comme norme de construction, pouvait engendrer un taux plus élevé à ce niveau.

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

La logique aurait voulut que les élèves se saisissent de la formule introductive du sujet qu'ils feraient fonctionner comme une situation initiale et enchaîner avec une indication temporelle (par exemple un jour) qui prendrait en charge tout à la fois, l'entrée dans le récit, la prise en charge de l'histoire, la rupture / continuité de l'action par un passage de la situation initiale au nœud. Ce schéma n'apparaît que dans 02 copies.



E03-C1-6L



E08-C1-6L

Etudiées en termes de volume (le nombre de mots) et de rôle narratif (les contenus informatifs), on constate que les opérations de contextualisation sont majoritairement très succinctes, de l'ordre de 14 mots, et ne fournissent que très peu d'informations, guère plus que celles figurant déjà dans la consigne. Ainsi, les principaux actants (une jeune fille et sa grand-mère, un membre de la famille), les indications caractérielles (vilaine, belle, insupportables), situationnnelles (la vie à deux entre une fille et sa grand-mère, l'inquiétude d'une famille, un monde merveilleux,) spatio-temporelles (il était une fois, un jour) sont présentés en une ou deux phrases.

Nous remarquons donc une première tendance quasi générale des élèves à reprendre la formule de la consigne, d'abord pour des raisons évidentes liées au caractère conventionnel du conte référé dans le projet de production, ensuite parce qu'à ce niveau,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ils ont l'habitude de manifester une forte dépendance au texte procédural. La seconde tendance concerne le mode de construction plus ou moins complexe où le passage de la situation initiale au nœud de l'action est retardé par une transition pour répondre à un besoin incompressible de « remplir le vide » laissé par les suspensions. Le processus passe par la complémentation du cadrage préliminaire à l'aide d'informations, principalement des indications-précisions relatives à la qualification différentielle des personnages (Hamon, 1974) et la détermination du cadre spatio-temporel.

Il se rencontre par ailleurs des insertions descriptives détaillant les caractères des personnages avec un déploiement des adjectifs « vilaine » / «vieille » sur le mode d'une opposition bien / mal, bon / méchant, même si dans la majorité des cas, l'expression « une vilaine petite fille » est prise dans son acception physique. Cette lecture au premier degré invite à réfléchir sur la formulation de la consigne et sur ses échos (Bouchard et Mondada, 2005). Nous ne nous arrêtons ni sur la pertinence, ni sur la qualité des textes procéduraux qui ne sont pas l'objet de cette étude malgré leur importance. Cependant, nous ne pouvons ne pas prêter une attention à la difficulté qu'à pu constituer, pour certains élèves, l'emploi de l'adjectif « vilaine ». Comme on peut le constater, rien dans le contexte de la phrase ne permet de dire si l'adjectif est employé dans son sens dénoté, désignant donc un caractère physique, ou s'il faut le comprendre dans son sens connoté et conséquemment, mettre l'accent sur le caractère moral du personnage. Cette opacité sémantique se ressent sur le travail des élèves partagés entre les différentes interprétations possibles. Manifestement, ils ont du recourir à leur culture éducative et mobiliser les lieux communs du genre littéraire référé, c'est-à-dire le conte, pour interpréter la consigne. C'est la seule explication à la prédominance des récits où l'adjectif apparaît dans sa dimension morale. En fait, en s'appuyant sur leur culture éducative et scolaire (lecturale et didactique) les élèves vont reproduire un schéma récurent des fonctions et rôles narratifs dans le conte où la distribution actancielle est très souvent bâtie sur l'opposition du bien et du mal pour permettre en creux, de dégager une morale.

Enfin, le vide est aussi comblé par des insertions explicatives enrichissant la formule par des informations relatives à la situation. Dans ce cas, l'élève-auteur suspend, pour un court instant, le temps posé dans le récit et convoque une époque antéposé.

Ces modes de contextualisation impliquent le recourt à ce que nous appelons des séquences mixtes associant à l'insertion narrative, « il était une fois une vilaine petite fille qui vivait avec sa grand-mère », des séquences descriptives et / ou explicatives. L'enjeu, c'est d'apporter des réponses à des questions postulées de point de vue du lecteur : qui est cette jeune fille, comment est-elle vilaine (dénotation et connotation), pourquoi vivait-elle avec sa grand-mère et non avec ses parents etc. ?

Comme on pouvait s'y attendre, la question du paquetage de la contextualisation, dans le cadre du texte fictionnel, et de la distribution de ses éléments entre l'introduction et le développement, parties liées au texte scolaire, sera traitée différemment selon le type de sujet. La démarche de couplage du texte fictionnel et du texte scolaire, qui fait coïncider les premières phases de l'intrigue, c'est à dire la situation initiale et le nœud de l'action, à la première partie du devoir correspondant à l'introduction, est systématiquement usitée dans les premières productions. Par contre, l'usage le plus courant dans les productions de la deuxième composition consiste à les découpler. La formule du sujet est utilisée par un grand nombre d'élèves en guise d'introduction, et le plus souvent, elle est soumise à une reprise-reformulation assortie d'un engagement dans un projet narratif. On se retrouve alors face à deux situations différentes dès les premières phrases du développement. Dans certaines

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

copies, la phrase introductive fonctionne comme la situation initiale du récit. La perturbation ou nœud de l'action est aménagée dans les premières phrases du développement, suivie de la dynamique d'action. Cette démarche qui fait coïncider parfaitement le texte scolaire et le texte fictionnel dans un jeu de rapport conférant au scripteur un statut d'auteur-élève se retrouve dans plus d'une dizaine de copies. Dans d'autres productions, les premières phrases sont consacrées à un retour à la contextualisation complétée par les indications-précisions transitoires entre la situation initiale et le nœud.

1.1.2 Les performances des élèves de la 4C par rapport l'opération de contextualisation de l'histoire

La figure 16 montre les résultats des en 4C

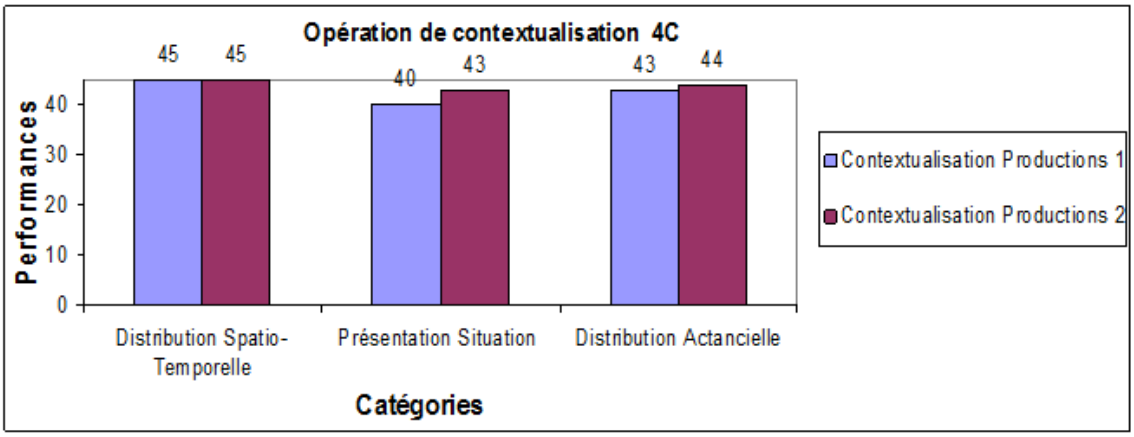
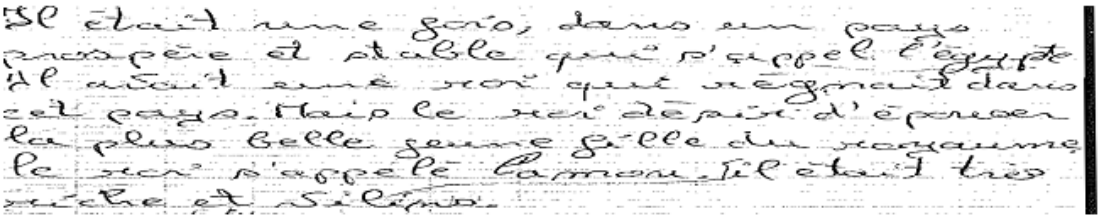


Figure 17 : Représentation des indices de présence des catégories de contextualisation du récit dans les productions des élèves en 4C aux semestres 1 et 2 (45 copies X 2)

L'opération de contextualisation de l'histoire dans les productions en 4C est marquée par deux phénomènes. Mais signalons auparavant le taux dégressif d'élèves qui, de la première et la seconde production, ont recours à la démarche de reformulation des sujets. Il passe de 12 copies à 00, ce qui pourrait représenter l'expression d'une autonomie par rapport au texte procédural à travers laquelle les élèves prennent possession des termes du contrat de production et tentent de construire leur texte avec leurs mots propres, leurs propres schémas.

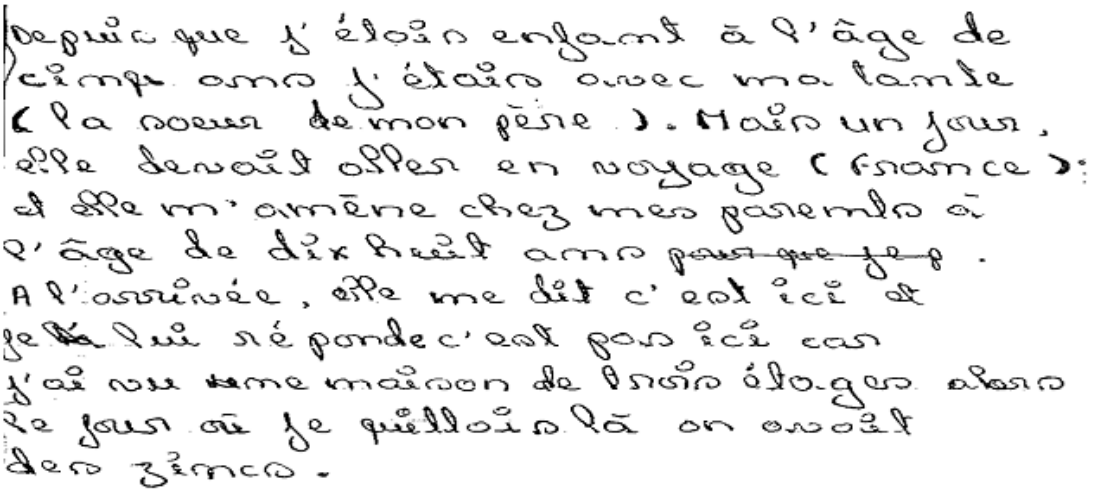
Relativement aux compositions séquentielles porteuses de l'opération de contextualisation, nous voyons que sur les trois possibilités (incursion narrative à valeur informative, insertion descriptive ou explicative, combinaison séquentielles) au regard des usages observés sur l'ensemble des productions, la combinaison de séquences reste la technique la plus usitée. Certes, nombre d'élèves ont tenté une construction narrative ou explicative pour fixer le cadre de l'histoire, présenter la situation et amorcer une distribution actancielle. Il s'agit alors de procéder à la mise en place d'une situation initiale et d'une perturbation constitutives de l'introduction du texte scolaire ou distribuées de part et d'autre de l'introduction et du développement dudit texte.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010


Il était une fois, dans un pays
prospère et stable qui s'appel l'égypte
Il avait une roi qui règnait dans
cet pays. Mais le roi désirait d'épouser
la plus belle jeune fille du royaume
le roi s'appelé Ramon. Il était très
riche et vieux.

E08-C1-4C

S'agissant des séquences explicatives, elles sont essentiellement orientées vers un exposé du projet narratif qui, le plus souvent, s'accompagne de la reprise ou de la reformulation de la consigne. Cette approche ne se rencontre que dans les copies de la première composition. C'est aussi dans ces productions que l'on trouve le marquage paratextuel du genre scolaire. Tout ceci pour dire que la contextualisation fait l'objet d'une plus grande élaboration et de plus d'innovation dans les copies de la seconde composition. Seule une copie parmi ces premières productions est concernée par la présentation de la contextualisation à travers une séquence mixte.

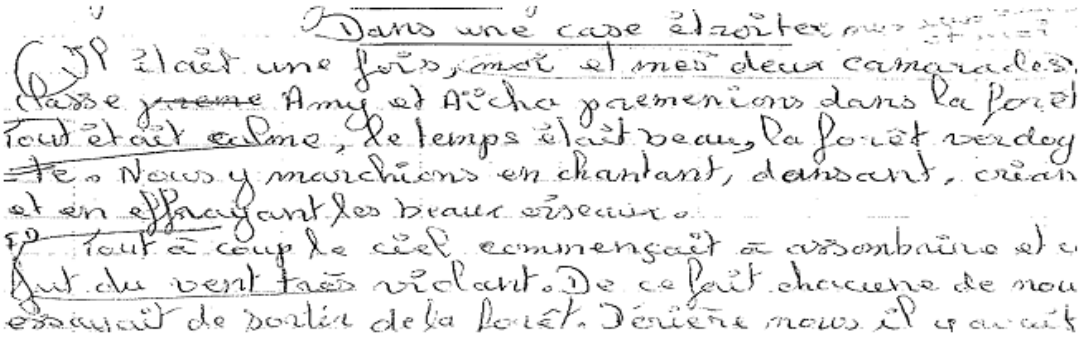

Depuis que j'étais enfant à l'âge de
cinq ans j'étais avec ma tante
(la sœur de mon père). Mais un jour,
elle devait aller en voyage (France);
et elle m'amène chez mes parents à
l'âge de dix huit ans ~~pour que je~~.
A l'arrivée, elle me dit c'est ici et
je lui réponde c'est pas ici car
j'ai une maison de trois étages alors
le jour où je quittais là on envoit
des zincs.

E34-C1-4C

Nous ne nous étalerons pas outre mesure sur la somme des maladresses qui réduisent considérablement le travail de l'élève. En revanche on peut souligner la volonté de créer une situation de communication où l'instance énonciative manifeste une claire conscience d'un destinataire, qui n'est pas seulement institutionnel (le professeur-correcteur de la copie), mais à qui il reconnaît une fonction narrative réelle. Parallèlement, la démarche peut être repérée dans 20 copies parmi celles de la deuxième production. Elle apparait sous différentes formes :

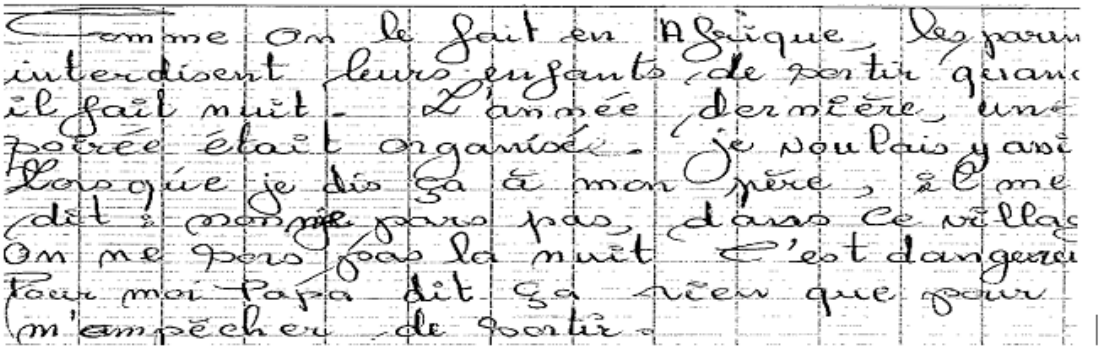
- la combinaison d'une séquence narrative et d'une séquence explicative

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E31-C2-4C

· la combinaison de séquences narratives, explicatives et d'une séquence dialogale



E04-C2-4C

Tous ces procédés ont en commun de traduire un souci constant de précision, de prise en charge du lecteur et de construction un cadre de compréhension. L'enjeu est moins de s'expliquer que d'agir sur le lecteur en encadrant son interprétation du récit.

Comme pour les classes précédentes, la différence des traitements notés entre les deux productions peut largement être imputée à la médiation incitative, c'est-à-dire à la consigne de production et aux types de textes postulés. Dans la première composition, les élèves doivent faire le choix entre deux sujets :

Sujet 1 : Il était une fois un roi qui régnait dans un pays prospère et stable. Un jour, il exprima son désir d'épouser la plus belle jeune fille du royaume. Proposez une suite à ce récit en respectant les différentes étapes du schéma narratif.

Sujet 2 Vous revenez sur un lieu qui vous était familier lorsque vous étiez enfant. Racontez en insistant sur les sentiments éprouvés et en décrivant les changements observés.

Les cas de reprise-reformulation déjà évoqués concernent les productions des élèves ayant choisi le premier sujet, ils ont alors pu être influencés par la formule contenue dans le texte procédural où ils trouvent toutes les informations utiles à l'opération de contextualisation. En revanche, c'est plutôt dans les copies traitant du deuxième sujet qu'il y a un effort d'élaboration, certainement moins importante qu'il n'en sera lors de la deuxième composition, mais suffisamment présente pour mériter une autre lecture des rapports des élèves au sujet, et de leur représentation des attentes du professeur, ou, pour

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

le dire autrement, du contrat implicite. Nous tirons provisoirement la conclusion que plus ils accumulent une expérience scolaire, plus ils ont une interprétation plus fine du contrat de production. Ce qui se traduit par des productions de plus en plus proches du modèle littéraire, et de plus en plus libérées des contraintes du texte scolaire. La consigne de la seconde production est ainsi libellée :

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.

Sans doute que l'élan de proximité au texte-modèle est favorisé et facilité par le contact avec des textes typiques, voire prototypiques et plus encore, lorsque la rencontre est organisée et étayée par l'enseignant-expert. Il est significatif de noter que le premier effet induit par les médiations textuelles et génériques et expressément manifeste est justement dans la disparition de la tripartition du texte scolaire et donc dans un rapprochement plus marqué au texte littéraire du point de vue paratextuelle. D'ailleurs, les élèves vont « jouer le jeu » au point d'assortir leur texte d'un titre (20/45 copies représentant l'échantillon). Enfin, la dimension injonctive de la consigne sera bien mieux respectée ici que pour le sujet 1.

1.1.4 Les performances des élèves en 4L par rapport l'opération de contextualisation de l'intrigue

Selon la figure 17 Sur un échantillon de 32 copies, les résultats attestent d'une très bonne maîtrise de la compétence de contextualisation en 4ème L.

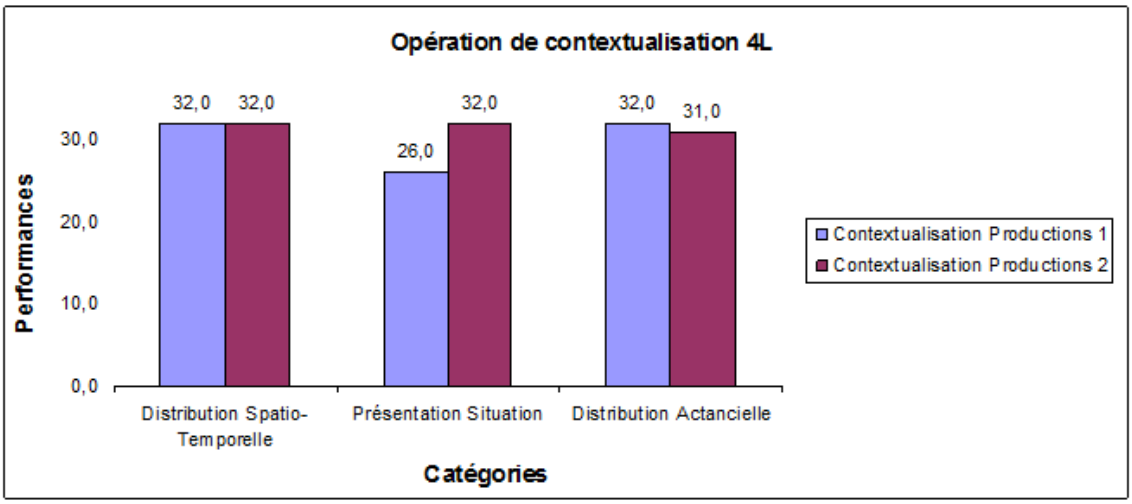


Figure 18 : Représentation des indices de présence des catégories de contextualisation du récit dans les productions des élèves en 4L aux semestres 1 et 2 (32 copies X 2)

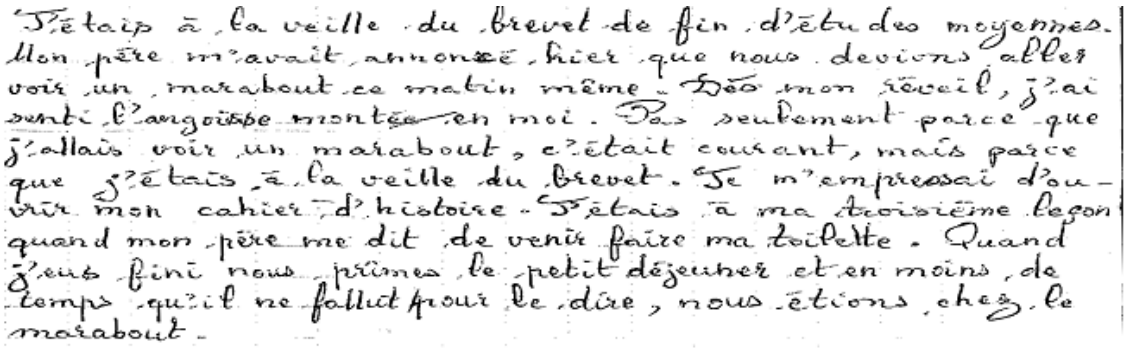
A la première composition, les élèves ont à choisir entre deux sujets :

Sujet 1 : Vous devez vous présenter à un concours ou à un examen ; votre mère vous amène chez le marabout ou le féticheur du coin. Racontez le déroulement de la consultation sans oublier de préciser les résultats obtenus. Sujet 2 :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

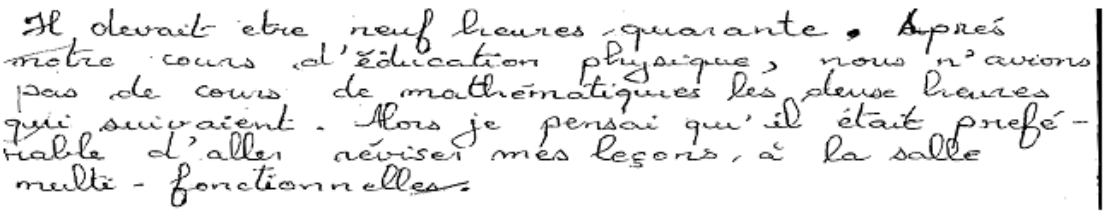
Il vous est peut-être arrivé de vous trouver face à des gens insupportables. Exposez les faits et dites quels furent vos sentiments et vos réactions.

Il s'agit de deux modèles de ce que nous avons jusque là présenté comme le prototype du sujet de rédaction au collège. Le récit se déploie autour de la relation d'une action unique, impliquant l'élève-auteur à travers une narration à la première personne et présupposant une expérience personnellement vécue, à tout le moins, socialement partagée. La construction de l'intrigue s'appuie, dans ces conditions, sur une sélection d'informations, leur mise en perspective en tant qu'évènements narratifs, et leur présentation dans un enchaînement chronologique. Les centrations opérées par la dimension injonctive des formules, « *Racontez le déroulement de la consultation sans oublier de préciser les résultats obtenus* », «*Exposez les faits et dites quels furent vos sentiments et vos réactions* », peuvent entraîner une hypertrophie de l'événement ciblé dans la dynamique de l'action, mais ne sauraient oblitérer, aux yeux des élèves, l'aménagement d'une situation en amont, préparative de cet événement. Celle-ci peut correspondre à la phase de contextualisation consubstantielle au texte littéraire et se confondre avec l'introduction, première partie du texte scolaire. Ce schéma d'organisation est systématiquement adopté par les élèves ayant choisi le premier sujet.


J'étais à la veille du brevet de fin d'étude des moyennes. Mon père m'avait annoncé hier que nous devions aller voir un marabout ce matin même. Dès mon réveil, j'ai senti l'angoisse monté en moi. Pas seulement parce que j'allais voir un marabout, c'était courant, mais parce que j'étais à la veille du brevet. Je m'empressai d'ouvrir mon cahier d'histoire. J'étais à ma troisième leçon quand mon père me dit de venir faire ma toilette. Quand j'eus fini nous prîmes le petit déjeuner et en moins de temps qu'il ne fallut pour le dire, nous étions chez le marabout.

E07-C1-4L

Par contre, les élèves ayant choisi le sujet 2 se sont obligés à un détour où l'opération de contextualisation est toute entière consacrée à la présentation du cadre spatio-temporel et à la situation devant accueillir les évènements.


Il devait etre neuf heures quarante. Après notre cours d'éducation physique, nous n'avions pas de cours de mathématiques les deux heures qui suivaient. Alors je pensai qu'il était préférable d'aller réviser mes leçons, à la salle multi-fonctionnelles.

E11-C1-4L

C'est dire que même si la contextualisation a le même statut par rapport à l'intrigue, elle n'a pas les mêmes fonctions d'un sujet à l'autre. Et donc, autant on peut estimer qu'elle a un rôle anticipatif et justificatif de l'action dans le premier cas, autant elle permet d'entretenir le suspens dans le second. C'est dire que le travail des élèves atteint un niveau de sophistication traduisant une certaine forme de maturité. A cette manière spécifique de manifester la sous-compétence, il faut ajouter une élaboration déjà assez complexe. En effet, dans leurs préliminaires, seul deux élèves ont recours à une séquence explicative avec reformulation du sujet.

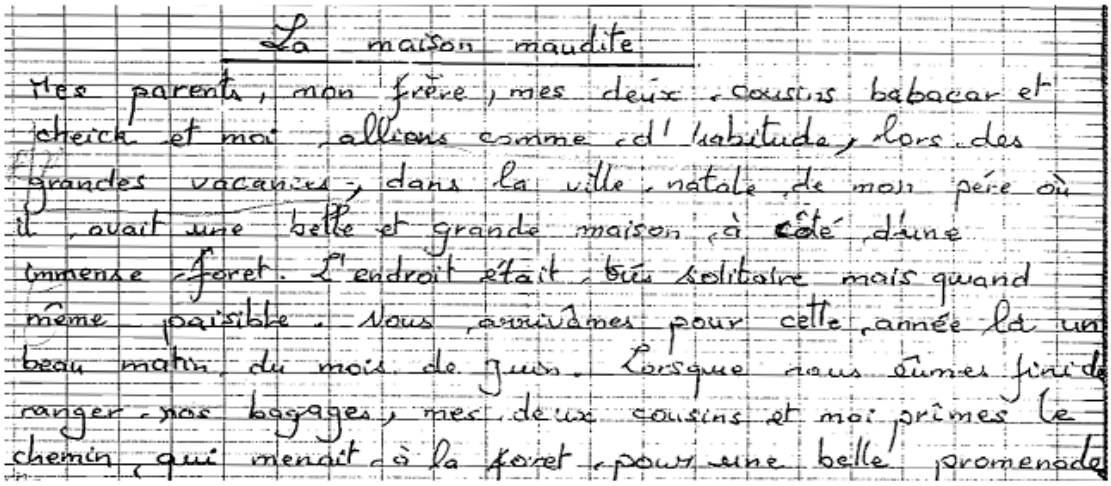
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Autrement, les élèves recourent régulièrement à une séquence mixte composée d'une insertion narrative et explicative, se confondant avec l'introduction du texte scolaire. Sous ce rapport, l'organisation paratextuelle est totalement soumise aux normes du texte scolaire avec une tripartition très marquée.

Le travail est tout autre dans les productions de la deuxième composition. Les élèves ont traité le même sujet qui les invite, à l'image de la 4ème C, à produire un récit fantastique. Les constats faits dans les productions des élèves de la 4ème C sont ici largement amplifiés. Il en est ainsi de l'usage systématique des séquences mixtes majoritairement constituées d'une séquence narrative combinée à une séquence explicative, ou descriptive, voire dialogale.



La maison maudite

Mes parents, mon frère, mes deux cousins babacar et cheick et moi, allions comme d'habitude, lors des grandes vacances, dans la ville natale de mon père où il avait une belle et grande maison à côté d'une immense foret. L'endroit était très solitaire mais quand même paisible. Nous arrivâmes pour cette année là un beau matin du mois de juin. Lorsque nous fûmes fini de ranger nos bagages, mes deux cousins et moi prîmes le chemin qui menait à la foret pour une belle promenade

E11-C2-4L

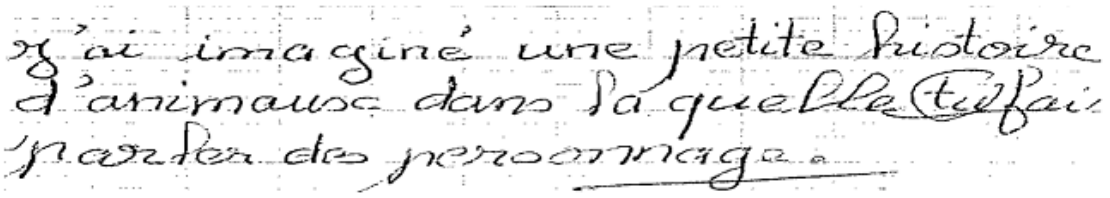
On remarquera enfin des changements substantiels du point de vue de l'organisation paratextuelle marquée par un affranchissement de la tutelle du texte scolaire et donc par la prégnance des tensions organisationnelles du modèle littéraire explicitement visée dans la consigne. Non seulement la tripartition traditionnelle n'est plus respectée, mais encore, les textes comportent des titres comme pour mieux répondre à l'attente supputée à travers le contrat de production.

En résumé, il faut retenir que la sous-compétence de contextualisation est le premier moment du récit pendant lequel l'élève-auteur opère une intrusion narrative et / ou descriptive, explicative à valeur de précision, d'information, de préparation et d'orientation. Nous la qualifions d'unité microscopique de prise en charge du lecteur. Les techniques utilisées livrent deux enseignements. Il s'agit d'abord des rapports au sujet qui s'analysent selon les niveaux des classes. Ainsi, les élèves en sixième, quel que soit par ailleurs l'établissement, manifestent une dépendance plus étroite à la consigne qui peut aller jusqu'à une simple reproduction de la formule. Ce faisant, ils n'exercent qu'une faible modification du système d'énonciation par une adaptation grammaticale des pronoms personnels à la nouvelle situation qui se crée lorsque l'énoncé injonctif venue de l'instance de dévolution est dit par l'instance d'exécution. La démarche est modulée sous les formes les plus diverses et parfois des plus invraisemblable.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Le problème n'est pas anecdotique et le lapsus est révélateur d'une lecture au premier degré de la médiation inicitative, une discipline contractuelle qui trahit à la fois une immaturité narrative et une double insécurité linguistique et procédurale. Visiblement, l'entrée dans le contrat de production n'a pas du faire l'objet d'un enseignement systématique dans cette classe. Le second enseignement renvoie au niveau de complexification atteint dans l'élaboration de la contextualisation, dont le premier indice est dans la prise en charge tout à fait autonome de la formule. Les autres indicateurs sont dans les types et formes des 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. Ce niveau de réalisation concerne, toutes productions confondues, à peine une dizaine d'élèves en 6C, 48% des élèves de 6L et respectivement 57 et 78 % des élèves de 4C et 4L. Les différences sont encore plus sensibles quand on s'intéresse à la progression d'une production à l'autre. Nous faisons le constat que si le besoin de s'expliquer pour mieux se faire comprendre transparaît avec la même acquitté, il ne s'exprime pas de la même manière. De façon générale, les élèves de sixième éprouvent plus de difficultés 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 faiblesse de la marge de progression d'un devoir à l'autre souligne leurs difficultés à accepter l'altérité. La situation est différente dans les productions des élèves de quatrième 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 règles des genres discursif du récit et générique du conte ou de la nouvelle. 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. Au regard de la configuration des premiers éléments de structuration externe du récit d'une classe à l'autre, on peut donc dire qu'un enseignement des procédures et démarches reste un facteur déterminant dans le développement de la sous-compétence de contextualisation. C'est de cette façon que l'on pourrait expliquer la faible progression des élèves en 6C contrastivement aux avancées notées en 6L. La nature des différences de performance d'un niveau à l'autre illustre, par ailleurs, les effets de la double médiation textuelle et enseignante. En effet, plus l'élève est exposé, dans le temps, à des textes prototypiques ou même typiques (Canvat, 1992, 1994) 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

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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.

1.2 Les performances des élèves par rapport à La séquentialisation de l'intrigue et de planification de l'action

Nous partons de l'organisation générale de l'action, évidemment articulée à la narration modale et à la mise en intrigue, pour modéliser la sous-compétence de planification en trois éléments. Il s'agit d'abord de l'organisation des étapes de la narration, inspirée du schéma quinaire, duquel nous soustrayons les étapes dites « situation initiale » et « situation finale ». Ce faisant, nous ne prenons en compte que la dynamique d'action pour analyser le mode d'organisation et de succession des évènements. Ce choix trouve sa justification dans la nature singulière des productions qui nous occupent dont l'intrigue, le plus souvent, est focalisée sur une action en réponse à l'indexation de la consigne. Il s'y ajoute que la situation finale ne correspond pas nécessairement à la conclusion de la production scolaire. C'est pourquoi nous pensons que la planification est à lire au niveau macroscopique de la copie où elle épouse les normes de la tripartition dictée par la tradition scolaire, mais aussi au niveau mésoscopique de la construction narrative modale et thématique, où l'on peut s'intéresser aux étapes du nœud, du déroulement de l'action et du dénouement. Cependant, les différents sujets examinés montrent que dans sa formulation la plus courante, la consigne impose le plus souvent une centration du contrat de production autour de la relation d'un évènement qui sera au cœur de l'action en tant que prétexte et objet de la séquence narrative. Dès lors, la compétence de planification devrait pouvoir se lire par rapport à la capacité de l'élève à organiser les évènements autour desquels se structurent l'action et, le cas échéant, à focaliser un évènement-prétexte-objet. Cette exigence correspond au critère d'intégration des actions (évènements ou situations) en une unité actionnelle soumise naturellement au principe de mise en intrigue. Nous mettons en avant le fait que la construction de l'intrigue ne saurait tenir en un entassement d'évènements déliés, ni en un exercice de commentaire-explication d'un évènement, d'une situation, d'un fait. C'est là où sert le dernier critère qui associe la causalité narrative à la mise en intrigue. Nous devrions dire que cette dimension de la mise en intrigue, que nous appelons le processus de configuration de l'action, est l'un des principaux facteurs de recevabilité et d'acceptabilité du texte scolaire comme « récit de fiction ». Enfin, la compétence de planification se mesure à la capacité à clore son récit sans préjuger de la forme que devrait prendre cette conclusion. C'est qu'il ne faudrait pas perdre de vue que les productions des élèves sont soumises à une double tension : celle de la coutume didactique qui voudrait qu'une partie du texte scolaire soit isolée à un moment donné, paratextuellement différenciée au besoin, en tout cas fonctionnellement orientée vers un bilan, une évaluation et présentée comme la conclusion du devoir, et celle du texte littéraire rarement construit sur ce modèle. En principe, on devrait s'attendre à ce que les textes des élèves présentent une structure conforme à la tradition scolaire avec un marquage de la conclusion. Cependant, rien n'empêche que des élèves construisent leur récit suivant le modèle littéraire. Mais quelque soit le cas de figure, il faudra à un moment donné signifier le dénouement de l'action et le fin du récit.

1.2.1 Les performances des élèves en 6eme C par rapport à l'opération de planification de l'action

Nous relevons les faibles performances des élèves relativement à l'organisation de l'action et de la focalisation de l'événement central dans les textes de la première composition. Cette

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

situation pourrait conduire à reconsidérer l'hypothèse liée à l'effet de la culture éducative sur la compétence narrative. Certes, il ne s'agit pas de nier ce phénomène, mais les résultats obtenus au niveau de ces composantes de la compétence de structuration et de planification de l'intrigue doivent nous pousser à reconsidérer la question en intégrant les paramètres de la construction logique et des exigences de cohérence, en somme, la dimension de la narrativité. Nous nous reprenons pour souligner encore une fois qu'il ne suffit pas, dans un récit de fiction, d'enchâsser des événements pour construire une histoire, et il ne suffit pas non plus de lier des évènements les uns aux autres pour bâtir une intrigue et « convaincre » son lecteur. Ce qui fonde la pertinence de l'approche proposée par Weinrich (1973), reprise par Ricœur (1984), c'est de différencier l'intrigue de la mise en intrigue. Les faiblesses des performances des élèves sont symptomatiques de trois ordres de difficultés à construire une intrigue structurée autour d'un plan d'actions cohérent.

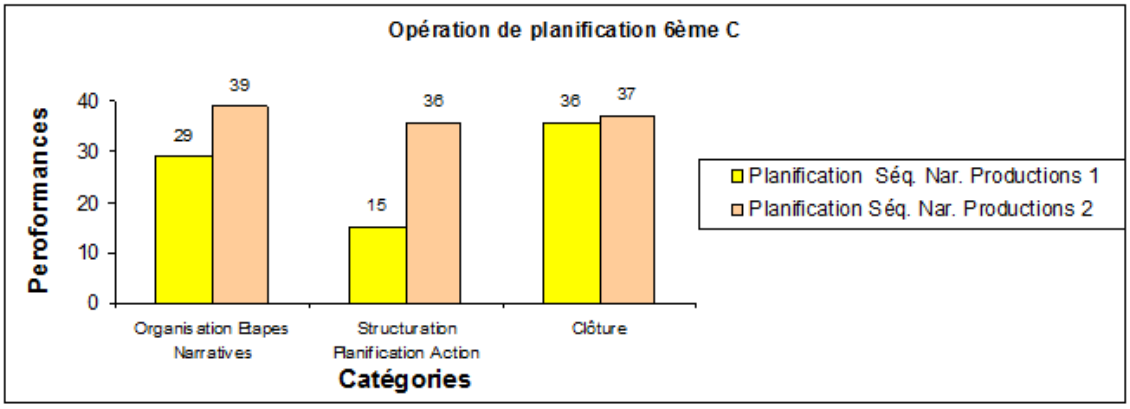
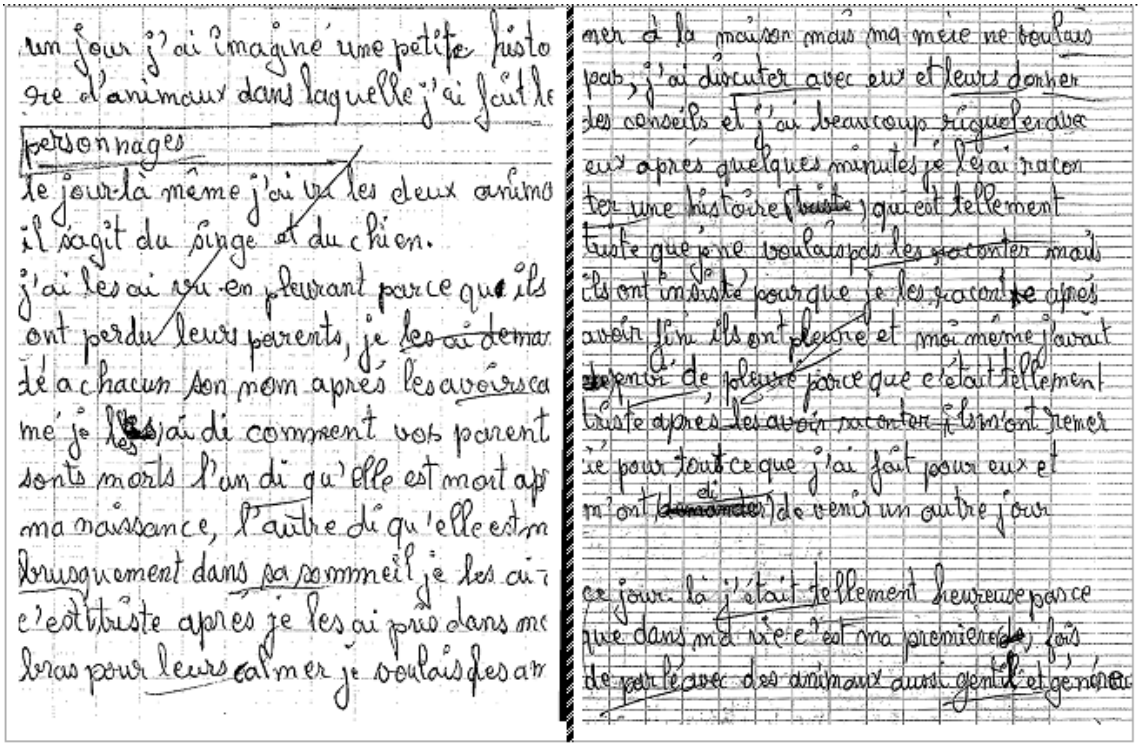


Figure 19 : Représentation des indices de présence des catégories de planification du récit dans les productions des élèves en 6C aux semestres 1 et 2 (40 copies X 2)

Sur la forme, on ne peut que reconnaître la « fictionnalité » des récits produits par les élèves, nonobstant le caractère quelque peu extravagant de certaines histoires, si tant est que le propre du récit fictionnel est à chercher dans « ses qualités spécifiantes » (Cohn, 2001, p. 12) représentées par sa structure formelle, définissable avec précision, systématiquement reconnaissable. Dans les faits, le lecteur devra se rendre à l'évidence : la majeure partie des récits des élèves opèrent en surface, par l'usage des marqueurs temporels « un jour », « le jour-là même », « ce jour-là », la structuration chronologique d'une action centrée sur un évènement principal. D'autres indices peuvent être associés à ces éléments organisateurs comme la distribution actancielle, la perspective narrative etc. pour justifier le principe d'une mise en intrigue.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

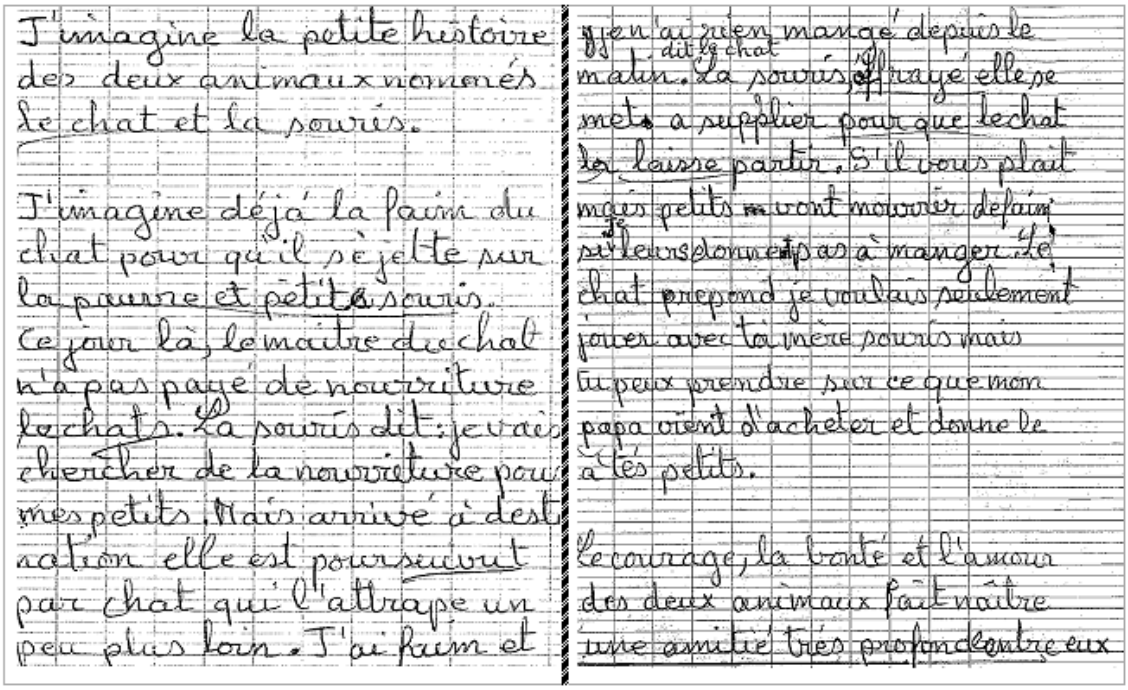


un jour j'ai imaginé une petite histoire d'animaux dans laquelle j'ai fait les personnages
le jour-là même j'ai vu les deux animaux il s'agit du singe et du chien.
j'ai les ai vu en pleurant parce qu'ils ont perdu leurs parents, je les ai demandé à chacun son nom après les avoir consolé je les ai dit comment vos parents sont morts l'un dit qu'elle est mort après ma naissance, l'autre dit qu'elle est mort brusquement dans son sommeil je les ai c'est triste après je les ai pris dans mes bras pour leurs calmer je voulais les amener à la maison mais ma mère ne voulais pas, j'ai discuter avec eux et leurs donner des conseils et j'ai beaucoup rigoler avec eux après quelques minutes je les ai raconter une histoire drôle qui est tellement drôle que je ne voulais pas les raconter mais ils ont insisté pourque je les raconte après avoir fini ils ont pleuré et moi même j'avait envie de pleuré parce que c'était tellement triste après les avoir raconter ils m'ont remercier je pour tout ce que j'ai fait pour eux et m'ont demander de venir un autre jour
ce jour-là j'était tellement heureux parce que dans ma vie c'est ma première fois de parler avec des animaux aussi gentil et généreux

E12-C1-6C

Toutefois, le texte ne peut prétendre au statut de récit et être recevable comme tel que lorsque sa construction allie, à ces critères d'extériorité, des conditions techniques assurant la logique et la cohérence devant garantir la vraisemblance de l'histoire. Or, on constate un nombre assez important de productions de la première composition où l'intrigue est affectée par des incohérences dues à un manque, si ce n'est l'absence totale de connexité. Peut-être que pour ces élèves, l'art de la fiction repose sur une imagination la plus débridée, surtout lorsqu'ils sont invités à produire un récit où on fait parler des animaux. On lira dans les productions du premier semestre l'expression, dans les postures narratives, d'un écartèlement entre le désir de création d'un récit merveilleux à l'image du conte, et la volonté d'un récit qui ne déroge pas des canaux du texte fictionnel scolaire où l'histoire fait écho au vécu. Dès lors, on pourrait imaginer la manifestation d'un conflit de mémoire opposant les caractéristiques génériques du conte et textuelles de la fiction scolaire. Cette thèse se fonde sur la coexistence de deux phénomènes, que rien n'interdit sur le principe, sauf l'exigence de vraisemblance.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010


J'imagine la petite histoire des deux animaux nommés le chat et la souris.

J'imagine déjà la faim du chat pour qu'il se jette sur la pauvre et petite souris. Ce jour là, le maître du chat n'a pas payé de nourriture le chat. La souris dit: je vais chercher de la nourriture pour mes petits. Mais arrivé à destination elle est poursuivit par chat qui l'attrape un peu plus loin. J'ai faim et je n'ai rien mangé depuis le matin. dit le chat. La souris effrayé elle se mets à supplier pour que le chat la laisse partir. S'il vous plait mes petits m'vont mourrir de faim s'il leur donne pas à manger. Le chat répond je voudrais seulement jouer avec ta mère souris mais tu peux prendre sur ce que mon papa vient d'acheter et donne le à tes petits.

Le courage, la bonté et l'amour des deux animaux fait naître une amitié très profond entre eux

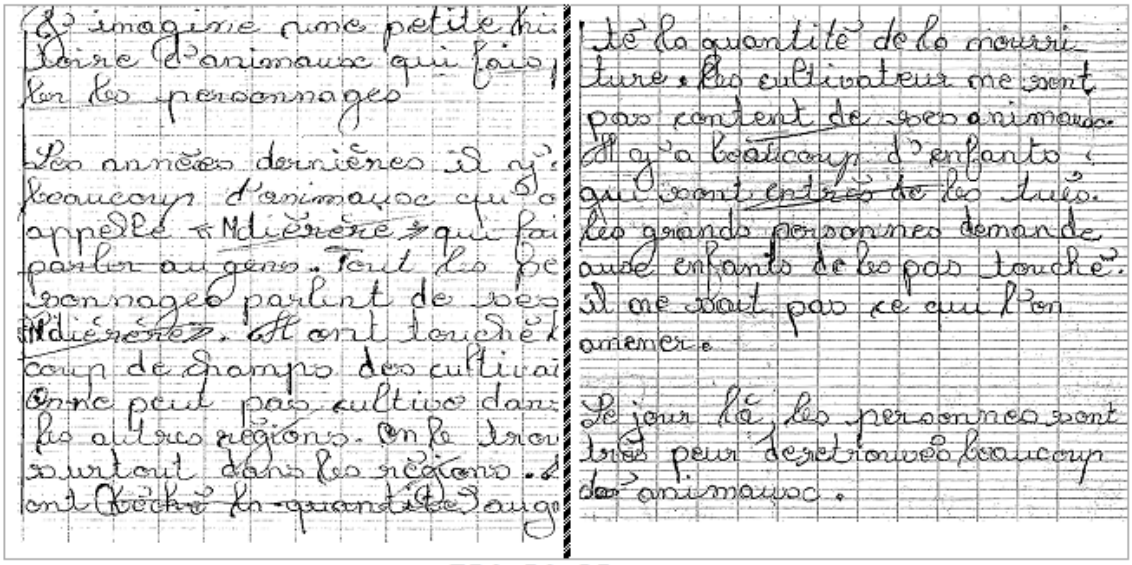
E02-C1-6C

Le récit de l'élève est illustratif d'un processus narratif non maîtrisé. On observe dans un premier temps la mise en route d'une intrigue dont les possibles réfèrent au passé. On voit dans un second temps, et de manière inattendue, une configuration de cette intrigue par un système temporel où, en lieu et place de l'imparfait et du passé simple, alors considérés comme les temps par excellence du récit, on retrouve des temps verbaux tels que le présent de l'indicatif et le passé composé dont la fonction est de neutraliser le passé, de gommer le principe de mise en distance, et d'actualiser le procès. La question importante de la fonction de narrative des systèmes temporels sera reprise ailleurs. Nous l'évoquons ici par anticipation juste parce qu'elle ouvre une hypothèse explicative à la situation observée. En effet, l'usage systématique de temps fortement marqués par le discours commententatif (Weinrich, 1973) ne fait pas que modifier la référence temporelle de l'action, il peut produire un lourd déficit de planification et nuire de la sorte à la qualité de la narration modale. L'intérêt est moins de disserter sur les valeurs modales des temps employé que de comprendre les incidences textuels de tels usages sur la lisibilité du récit. La meilleure illustration est fournie par une des 3 copies de la première production caractéristiques de cet effet de commentaire où « l'histoire » tient plutôt un compte rendu évènementiel.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



J'imagine une petite histoire d'animaux qui font les personnages

Les années dernières il y a beaucoup d'animaux qui s'appelle « Mdièrère » qui fait parler au gens. Tout les personnages parlent de ses Mdièrère. Et ont touché beaucoup de champs des cultivateurs on ne peut pas cultivé dans les autres régions. On le trouve surtout dans les régions. Et ont touché la quantité de la nourriture. Les cultivateurs ne sont pas content de ses animaux. Il y a beaucoup d'enfants qui sont entrés de les tuer. Les grandes personnes demande aux enfants de les pas touché. Il ne sait pas ce qui l'on amener.

Le jour là, les personnes sont très peur de retrouvé beaucoup des animaux.

E31-C1-6C

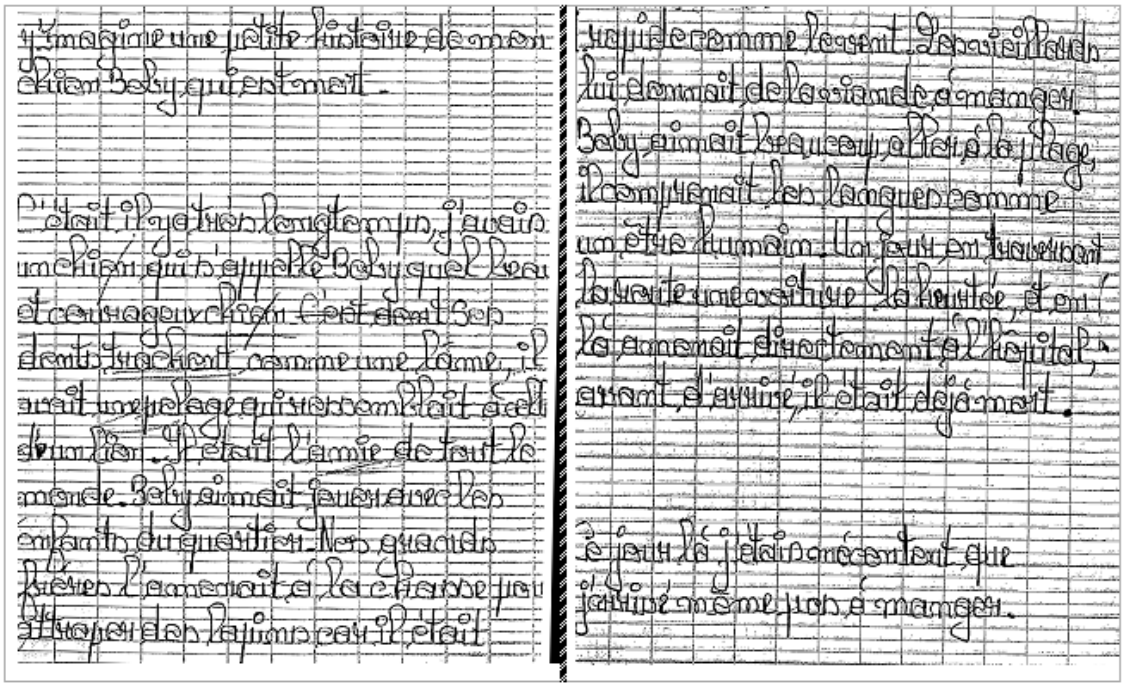
Dans ces textes, l'élève réfléchit sur un événement ou une situation dont il cherche à expliquer les circonstances de la survenue, ce qui fait que sa démarche ne présente aucune construction narrative. Nous estimons que le conflit de mémoire serait entretenu par la formulation de la consigne qui réfère implicitement au conte par la convocation du merveilleux, mais qui ne demande pas expressément de raconter un conte. L'injonction « imagine » a pu être lue au premier degré et a pu être perçue comme une incitation à débrider l'imagination. De toute manière, les récits dont l'organisation narrative est apparue assez cohérente sont des contes ou des textes qui s'inspirent fortement de son schéma.

Le second problème de planification de la séquence narrative se rencontre dans les exemples de « récits anecdotiques ». L'insécurité linguistique, patente dans le texte, ne suffit pas à expliquer tous les problèmes des productions concernées. On devra y adjoindre l'absence d'une intrigue réelle et l'évocation de l'évènement sur le mode conversationnel. C'est qu'à l'image de tout récit évènementiel ou récit anecdotique, le texte de l'élève tient à la simple relation d'une scène de la vie (la désolation de paysans impuissants à faire face à une invasion de criquets). On pourrait, en tirant à l'extrême, classer ces récits dans la catégorie des faits divers. A la différence des cas précédents, le récit se caractérise ici par l'absence d'intrigue, c'est à dire l'élaboration d'une dynamique d'action structurée autour d'une somme d'événements. Comme on peut le voir à l'exemple de cette copie, l'essentiel de « l'histoire » est consacré à la « présentation » de la bête marquée par un ensemble de détails qui ne disent rien de ce qui se passe ou devrait se passer. On ne peut considérer le temps de cette longue pause narrative que dans la mesure où il était préparatoire à une action, elle-même structurée par une somme d'évènements. Quand enfin l'amorce de l'intrigue est annoncée « un jour », c'est pour clore l'histoire en même temps.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

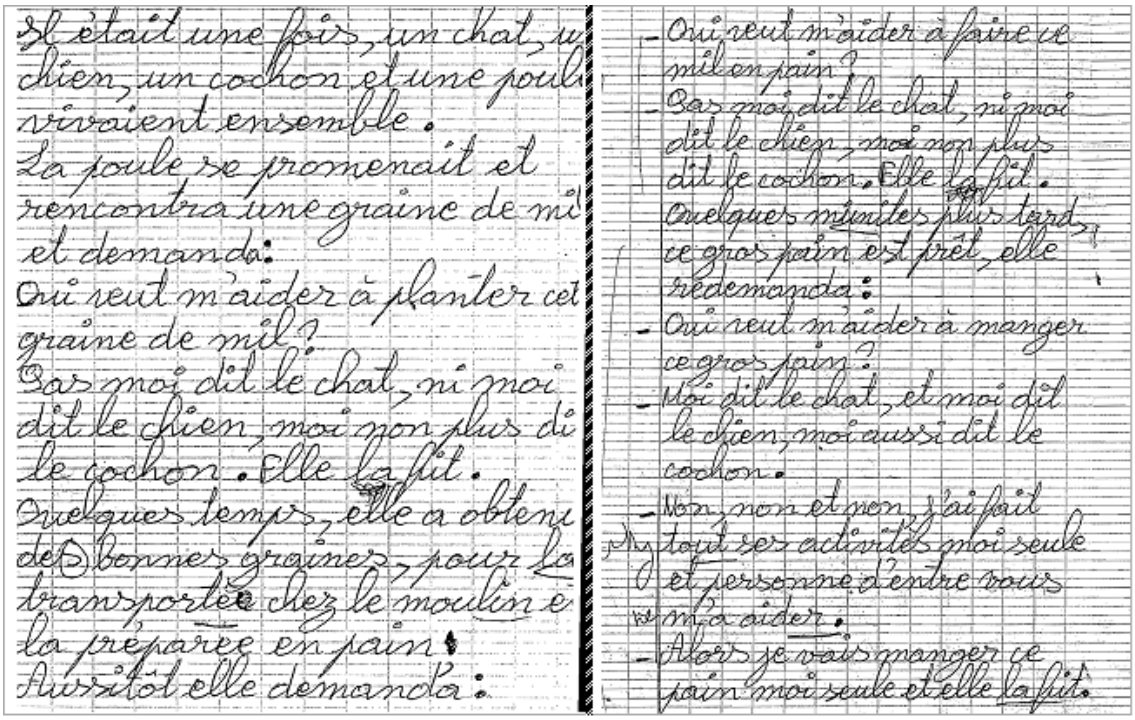
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E28-C1-6C

Enfin, il y a déficit de planification lorsque l'évolution dramatique est exclusivement portée par un dialogue narrativisé, qu'il soit rendu dans un discours direct ou rapporté, c'est-à-dire par un discours narrativisé.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il était une fois, un chat, un chien, un cochon et une poule vivraient ensemble.
La poule se promenait et rencontra une graine de mil et demanda:
Qui veut m'aider à planter cet graine de mil?
Bas moi dit le chat, ni moi dit le chien, moi non plus dit le cochon. Elle la fit.
Quelques temps, elle a obtenu des bonnes graines, pour la transporter chez le moulin et la préparer en pain.
Aussitôt elle demanda:
- Qui veut m'aider à faire ce mil en pain?
- Bas moi dit le chat, ni moi dit le chien, moi non plus dit le cochon. Elle la fit.
Quelques minutes plus tard, ce gros pain est prêt, elle redemanda:
- Qui veut m'aider à manger ce gros pain?
- Moi dit le chat, et moi dit le chien, moi aussi dit le cochon.
- Non, non et non, j'ai fait tout ses activités moi seule et personne d'entre vous m'a aider.
- Alors je vais manger ce pain moi seule et elle la fit.

E03-C1-6C

Les scores réalisés dans les textes de la seconde composition par rapport à la sous-compétence de planification et principalement au niveau de la capacité à structurer l'action où les résultats passent du simple au double (de 15 à 36) dénotent d'une meilleure compréhension et d'une meilleure maîtrise de cette exigence du récit. Trois facteurs semblent avoir été particulièrement déterminants. D'abord et surtout les médiations textuelles au regard des témoignages de l'enseignante qui admet avoir organisé très peu d'activités de lecture durant le premier semestre et jamais de dispositif articulant la lecture du texte littéraire à la production écrite des élèves, alors même qu'elle a conscience que ceux-ci ne lisent, pour la plus part, qu'en classe et sous sa direction. L'organisation intensive de ces activités autour de textes choisis pour leurs caractères schématiques et illustratifs a donc favorisé l'appropriation et le transfert de ce type de savoir. Il se construit à partir de ce moment une expérience didactique nouvelle dans la manière d'aborder le récit. Naturellement, ces changements seraient difficilement explicables sans le travail de l'enseignante.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1.2.2 Les performances des élèves en 6eme L par rapport à l'opération de planification de l'action

Comme on peut le voir dans la figure 20, à l'exception de 3 copies de la première composition et de 1 de la seconde, on peut dire que les élèves réussissent bien la construction des intrigues de leurs récits en 6ème L. Ce sont des taux de réussite tout aussi élevés qui marquent l'élaboration de la clôture de la séquence narrative des textes produits dans le cadre de la seconde composition. En revanche, le travail de structuration et de planification de l'événement focal est moins réussi dans les deux productions, comme l'est la clôture dans les productions de la première composition.

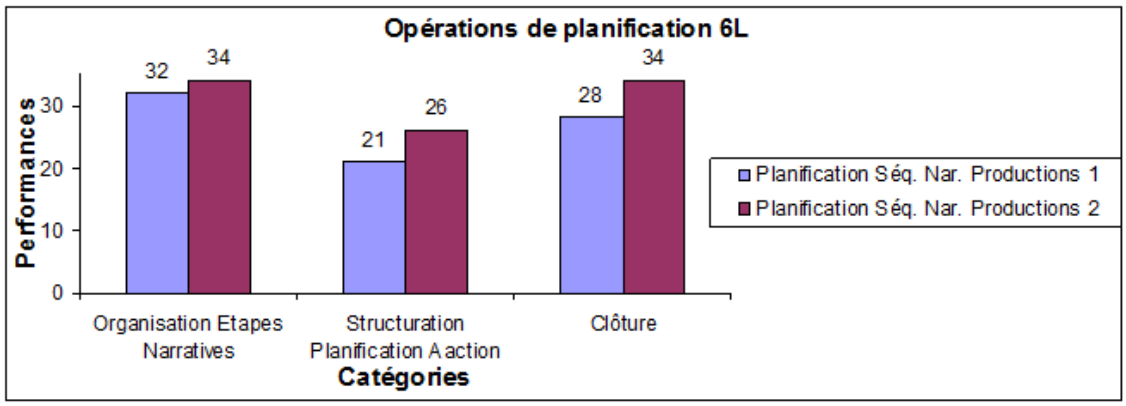
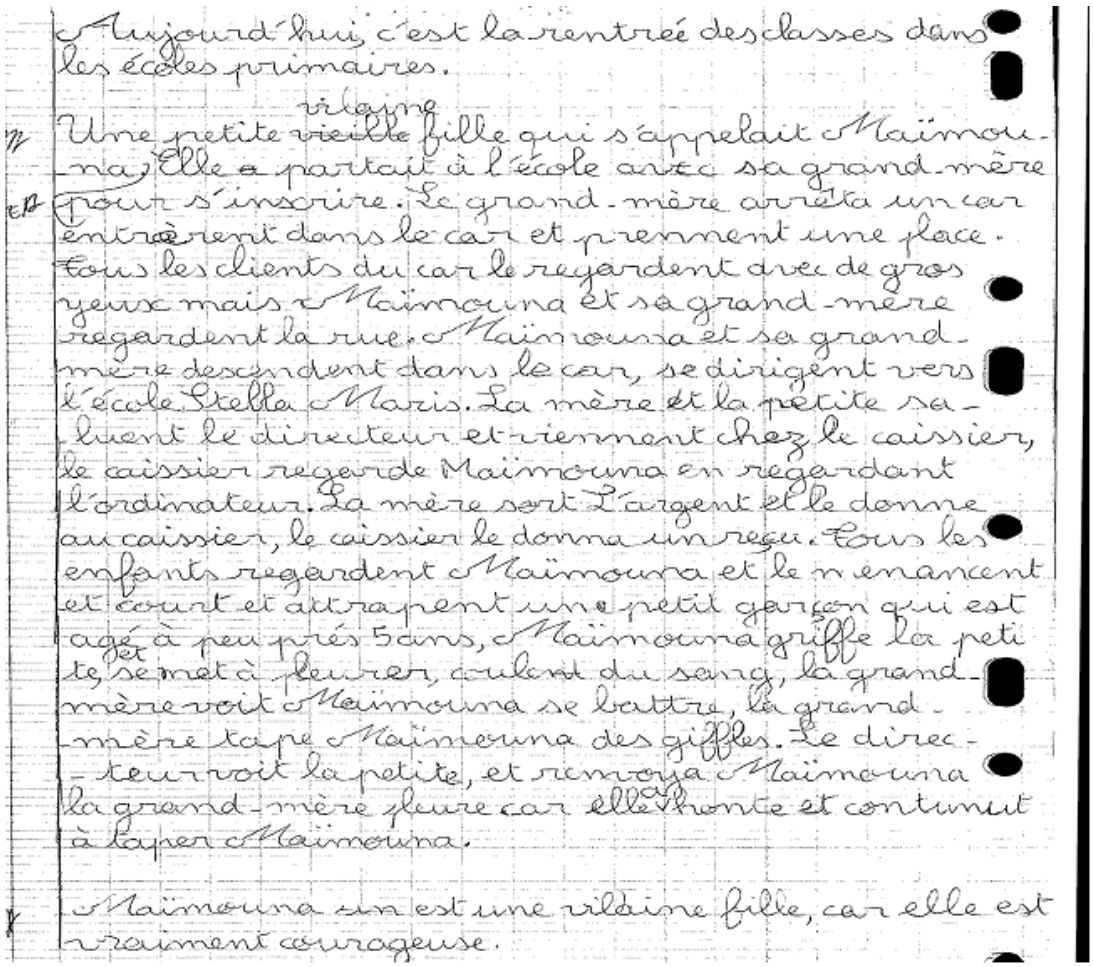


Figure 20 : Représentation des indices de présence des catégories de plannification du récit dans les productions des élèves en 6L aux semestres 1 et 2 (35 copies X 2)

Les difficultés de focalisation d'un événement central se rencontrent dans 14 copies relevant de la première composition et 9 de la deuxième. Dans ce dernier lot, 1 élève a vu sa performance baisser entre les deux productions, les huit autres figuraient déjà dans cette catégorie, ce qui signifie que parallèlement, 5 élèves ont progressé. Les contre-performances de ces élèves se situent à deux niveaux. Le premier, parce que le plus récurent, c'est la technique d'accumulation et d'entassement des évènements. Pourquoi faire intervenir tel évènement ? Comment le corréler à ce qui se passe en amont et en aval ? Comment coordonner tout cela pour fabriquer une intrigue ? Apparemment, les élèves concernés par le problème ne se sont pas posé ces questions au cours de leur production. En conséquence, leurs récits sont confinés à une dimension informative avec une juxtaposition de faits tout au plus dans un ordre chronologique, mais toujours sans liant. La lecture de tels textes impose un travail de reconstitution et de mise en cohérence car rien n'est fait ou très peu par l'élève-auteur pour assurer la configuration de l'action.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Aujourd'hui, c'est la rentrée des classes dans les écoles primaires.

Une petite vilaine fille qui s'appelait Maïmouna. Elle a partait à l'école avec sa grand-mère pour s'inscrire. Le grand-mère arrêta un car entrèrent dans le car et prennent une place. Tous les clients du car le regardent avec de gros yeux mais Maïmouna et sa grand-mère regardent la rue. Maïmouna et sa grand-mère descendent dans le car, se dirigent vers l'école Stella Maris. La mère et la petite saluent le directeur et viennent chez le caissier, le caissier regarde Maïmouna en regardant l'ordinateur. La mère sort l'argent et le donne au caissier, le caissier le donna un reçu. Tous les enfants regardent Maïmouna et le menacent et court et attrapent une petit garçon qui est agé à peu près 5ans, Maïmouna griffe la petite, se met à pleurer, coulent du sang, la grand-mère voit Maïmouna se battre, la grand-mère tape Maïmouna des gifles. Le directeur voit la petite, et renvoya Maïmouna la grand-mère pleure car elle a honte et continuit à taper Maïmouna.

Maïmouna elle est une vilaine fille, car elle est vraiment courageuse.

E19-C1-6L

Comme ont peut le constater, la trame narrative, quoi que s'inscrivant dans une logique chronologique, manque de liant pour préparer la survenue des évènements et les connecter les uns aux autres. Le récit donne ainsi l'impression d'un journal, un recensement d'évènements, de faits et de situations à entrées multiples sans autre rapport que leur succession chronologique. Dans cette construction vide de toutes relation causales et donc de toute explication-justification de ce qui se produit, les répétitions s'avèrent impuissantes à assurer une ponctuation spontanée, ne faisant qu'alourdir le texte sans rien apporter à la fluidité du récit, encore moins à la structuration de l'action. Il se pose, par delà le cas que nous venons d'étudier, la question de l'usage des articulateurs logiques et au-delà, de la mise en texte du récit.

Cependant, on ne saurait imputer la faiblesse du niveau de progression entre les deux productions, à peine de 5 points, à cette seule difficulté qui est, par ailleurs, la moins apparente dans les productions de la seconde composition. S'y adjoignent les contraintes techniques imposées par le sujet de la deuxième composition. Il est ainsi libellé :

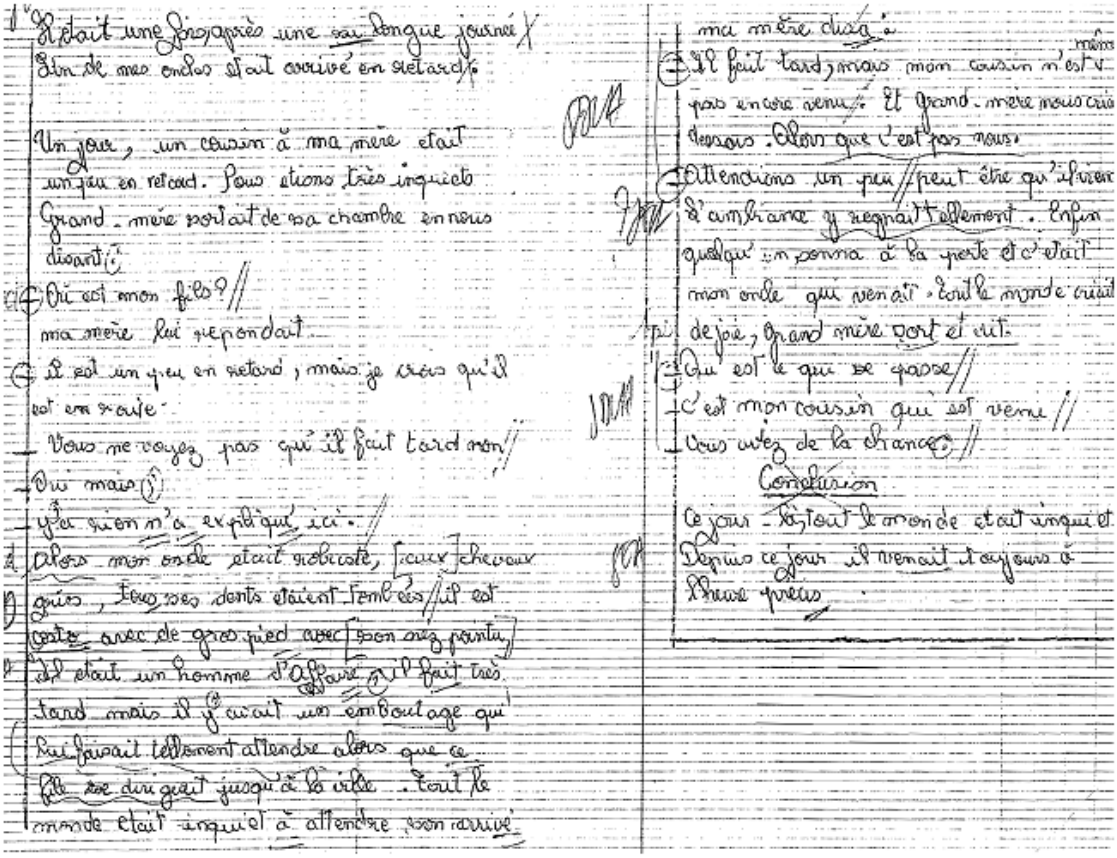
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« Un jour, un membre de la famille n'est pas rentré à l'heure. Tout le monde s'inquiète ; enfin le retardataire arrive. Racontez l'attente jusqu'à l'arrivée du retardataire en insérant des passages descriptifs, des portraits, des dialogues ».

La volonté de certains élèves de répondre aux exigences de composition séquentielle explicitement précisées dans la consigne d'écriture, alors que cette compétence n'est manifestement pas développée a induit des incohérences sur la séquence narrative.



Il était une fois après une longue journée
Bon de mes oncles était arrivé en retard.

Un jour, un cousin à ma mère était
un peu en retard. Nous étions très inquiets
Grand - mère sortait de sa chambre en nous
disant :
— Où est mon fils ?
ma mère lui répondait
— Il est un peu en retard, mais je crois qu'il
est en route.
— Vous ne voyez pas qu'il fait tard non ?
— Du mais
y'a rien m'a expliqué ici.
Alors mon oncle était richissime, cheveux
gris, tous ses dents étaient tombés il est
petit avec de gros pied avec son ongle pointu
Il était un homme d'affaire qu'il fait très
tard mais il y avait un embouteillage qui
lui faisait tellement attendre alors que ce
fils se dirigeait jusqu'à la ville. Tout le
monde était inquiet à attendre son arrivé

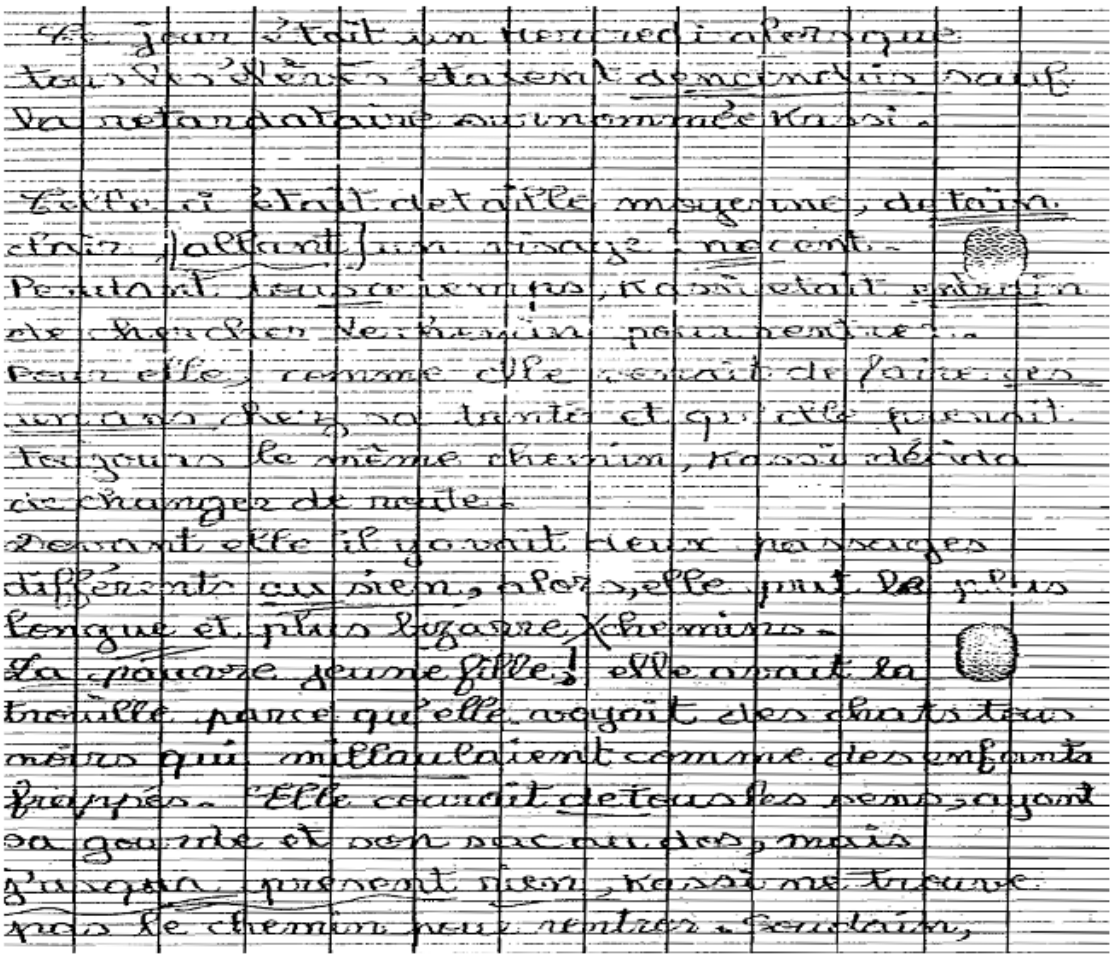
ma mère disait :
— Il fait tard, mais mon cousin n'est
pas encore venu ? Et Grand - mère nous criait
derrière. Alors que c'est pas nous.
— Attendons un peu, peut être qu'il vient
s'embrasse y reposait tellement. Enfin
quelqu'un pensa à la porte et c'était
mon oncle qui venait. Tout le monde criait
de joie, Grand mère sort et dit.
— Qu'est ce qui se passe ?
— C'est mon cousin qui est venu
— Vous avez de la chance
Conclusion
Ce jour - là tout le monde était inquiet
Depuis ce jour il venait toujours à
l'heure prévu.

E31-C2-6L

Non seulement les pauses dialogales et descriptives ne cadrent pas avec les évènements en raison de leur insertion inopportune, mais encore, leur surreprésentation se fait au détriment de la séquence narrative et de la mise en intrigue.

La sous-compétence de planification de l'histoire se mesure aussi à la capacité de l'élève à conduire et à conclure son récit. Passons sur l'unique copie de la deuxième composition dont l'absence de clôture-conclusion est tout à fait logique, l'élève n'ayant pas pu terminer son travail

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



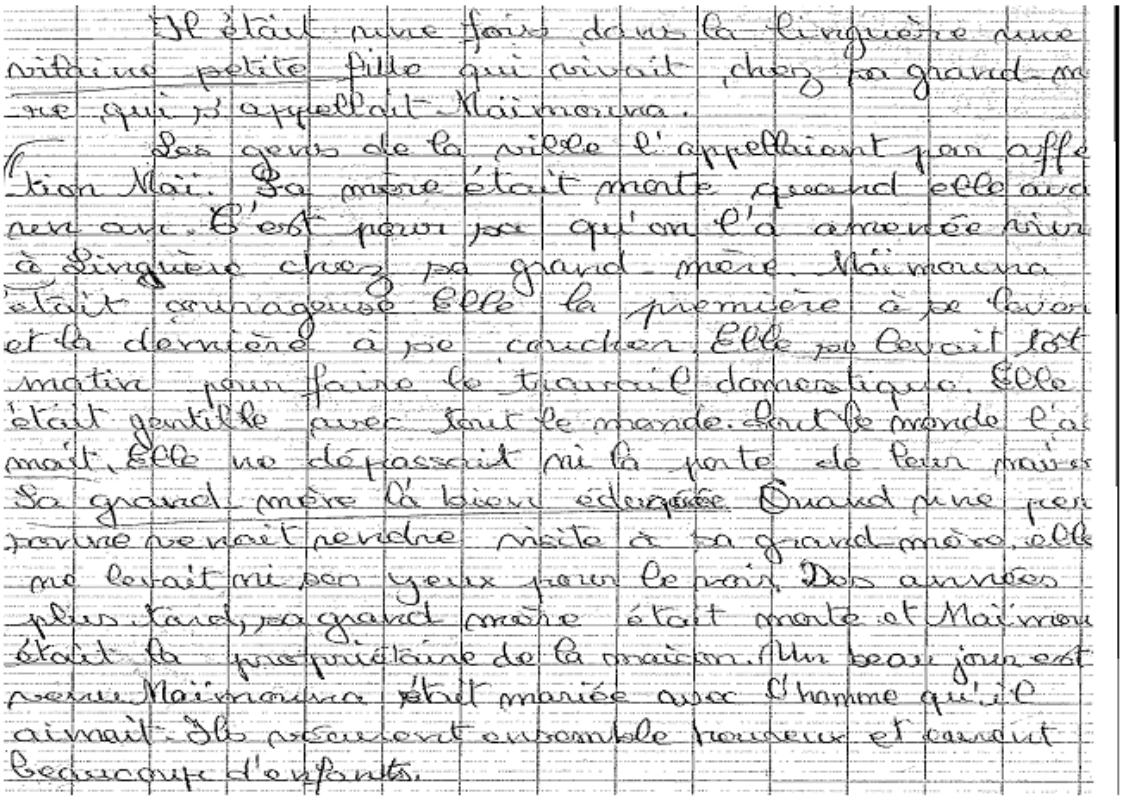
E27-C2-6L

A la première composition, les élèves étaient invités à produire un conte. On subodore la double tension s'attachant à la fin du texte véhiculé par un tel projet. Elle viendrait d'abord du principe de conclusion du texte scolaire, ensuite, des conventions génériques du texte de référence. On pourrait dire que le modèle décrit par Baroni sur lequel nous travaillons est aussi applicable aux genres littéraires du conte et de récits similaires à l'image de la fable (Vandendorpe, 1993) pour lesquels il a été conçu, que pour les genres de textes scolaires. Dans l'un comme dans l'autre genre de texte, l'évaluation à la fin du récit est essentielle en ce qu'elle permet un retour appréciatif et interprétatif de l'histoire. Le contrat de production fixé dans la consigne inscrivant d'autorité les textes attendus dans les deux cas, on comprend que les élèves aient majoritairement fondu la situation finale, caractéristique du récit de fiction et essentielle à la structure du conte, et la conclusion, « immanquable » au texte scolaire. Comme pour répondre en échos à cette situation, on constate qu'il manque également une introduction à 6 des 7 copies concernées, celle-ci étant assimilée à la formule rituelle d'ouverture du conte. La démarche donne ce type de texte :

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il était une fois dans la lingüère une
nitaine petite fille qui vivait chez sa grand-m
re qui s'appellait Maimouna.
Les gens de la ville l'appelaient par affe
tion Mai. Sa mère était morte quand elle avai
neuf ans. C'est pour ça qu'on l'a amenée vivr
à Linguère chez sa grand-mère. Maimouna
était courageuse Elle la première à se lever
et la dernière à se coucher. Elle savait tôt
matin pour faire le travail domestique. Elle
était gentille avec tout le monde. Tout le monde l'ai
mait, Elle ne dépassait ni la porte de leur maiso
Sa grand mère l'a bien éduquée. Quand une per
sonne venait rendre visite à sa grand-mère, elle
ne levait ni ses yeux pour le voir. Des années
plus tard, sa grand mère était morte et Maimou
était la propriétaire de la maison. Un beau jour est
venu Maimouna était mariée avec l'homme qu'il
aimait. Ils restaient ensemble heureux et eurent
beaucoup d'enfants.

E18-C1-6L

Toutefois, on comprendrait moins l'absence de conclusion dans certaines productions où le récit se termine avec le dénouement de l'action. Disons le : on ne saurait interpréter ce manque comme une incapacité à conclure une histoire, cette hypothèse étant annulée par la présence du dénouement ; on ne saurait non plus évoquer un problème de culture didactique : celle des élèves leur imposant ce protocole dans leur texte. Il reste donc à chercher l'explication dans la médiation générique. Manifestement, les élèves ont pris la mesure de la consigne en adoptant ce qu'il considère comme la posture du conteur. Cette position était d'autant plus aisée que les caractéristiques du genre ne leur sont pas inconnues. La mise en intrigue globalement réussie est donc significative de l'effet conjugué des médiations textuelles, culturelles et scolaire.

1.2.3 Les performances des élèves en 4C par rapport à l'opération de planification de l'action

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les performances des élèves de la 4ème C par rapport à l'opération de planification sont en cohérence avec celles relative à la contextualisation, du moins sur les aspects bien précis de l'organisation des étapes narratives et de la clôture.

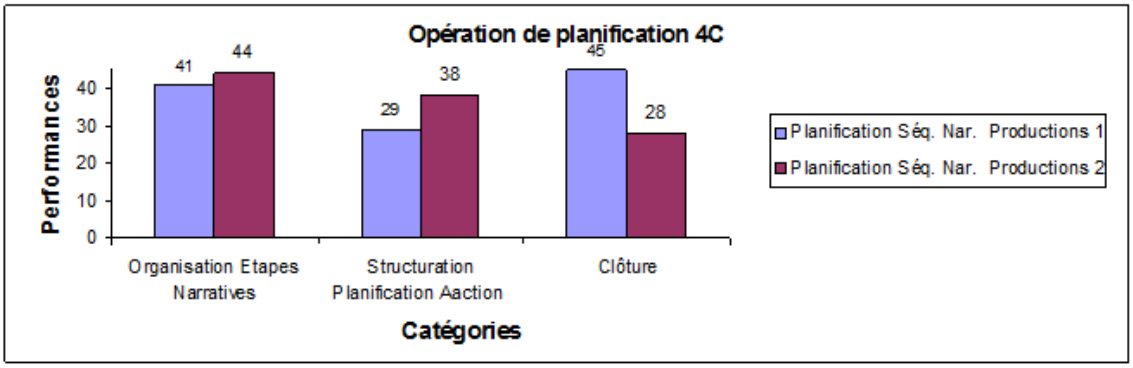


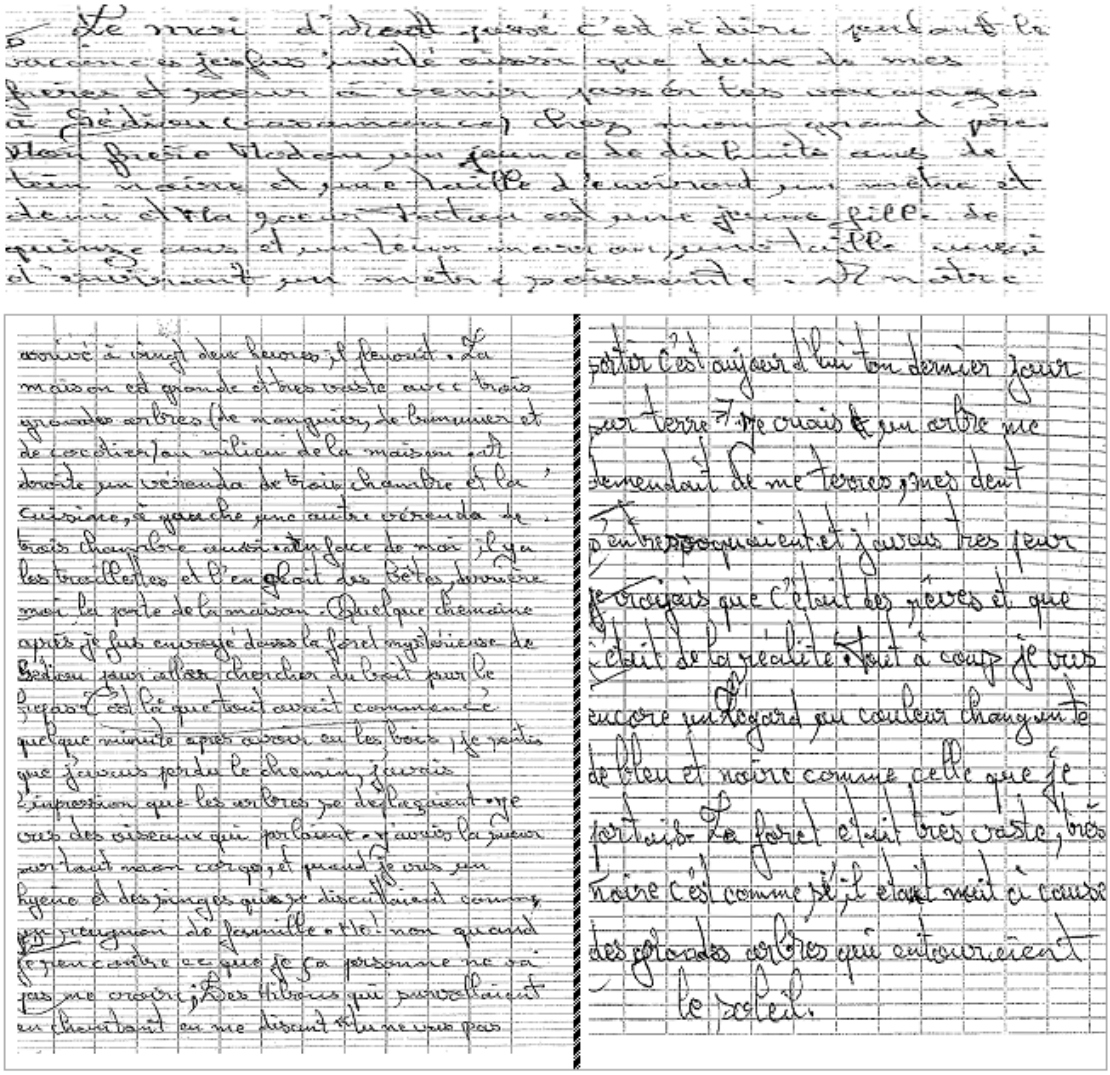
Figure 21 : Représentation des indices de présence des catégories de plannification du récit dans les productions des élèves en 4C aux semestres 1 et 2 (45 copies X 2)

Certes, le souci de structuration et de construction logique de l'action reste constant au regard de l'équivalence des performances dans la manifestation de la sous-compétence aux deux compositions. Cependant, l'absence de clôture comme pour être en cohérence avec l'absence d'introduction reste la principale caractéristique des productions de la deuxième composition. Sachant que toutes les actions sont sanctionnées par un dénouement, on en déduit que ces « manques » relèvent d'un choix délibéré de construire le texte scolaire autrement. Ce qui est en jeu, c'est l'effet de la mémoire didactique et des médiations sémiotiques sur la manière de concevoir le récit fantastique et donc de répondre au contrat de production.En effet, si dans toutes les classes, les productions ont servi d'évaluation sommative pour les enseignements du semestre, voire de l'année pour ce qui est de la dernière composition, elles ont été principalement centrées sur l'évaluation de la séquence didactique axée sur la lecture de récits littéraires, dans une perspective de production de textes fictionnels respectueux des caractéristiques compositionnels et configurationnels du récit. Lorsque le texte postulé est référé à un genre littéraire, la production de l'élève devrait en porter les marques, ne serait-ce que dans ses grandes lignes. Or, la particularité de cette classe, qu'elle partage avec la 4ème L, c'est que les dernières séances ont été alimentées par des activités d'études génériques, de lecture-écriture portant sur le traitement du récit fantastique. Il s'y ajoute que dès la première séance de la série sur le récit fantastique, le professeur avait annoncé aux élèves son intention ou plutôt ses attentes de les voir produire un texte du même genre à l'évaluation finale. Quand on lie à ces deux facteurs le nombre de séances consacrées au sujet et la proximité de l'évaluation, on comprend que puisse s'instaurer le sentiment largement partagé que répondre aux attentes du professeur, c'est reproduire le modèle de Théophile Gautier. Telle est la compréhension qu'on pouvait avoir du contrat de production, par ailleurs expressément formulé dans ce sens. Cependant, la séquence narrative connaîtra des ratées logico-organisationnelles dès l'instant que des élèves, alors confrontés à des difficultés à construire un texte respectueux des qualités compositionnelles et configurationnelles requises, ont pu croire que le fantastique ouvrait la voie à toutes les fantaisies.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



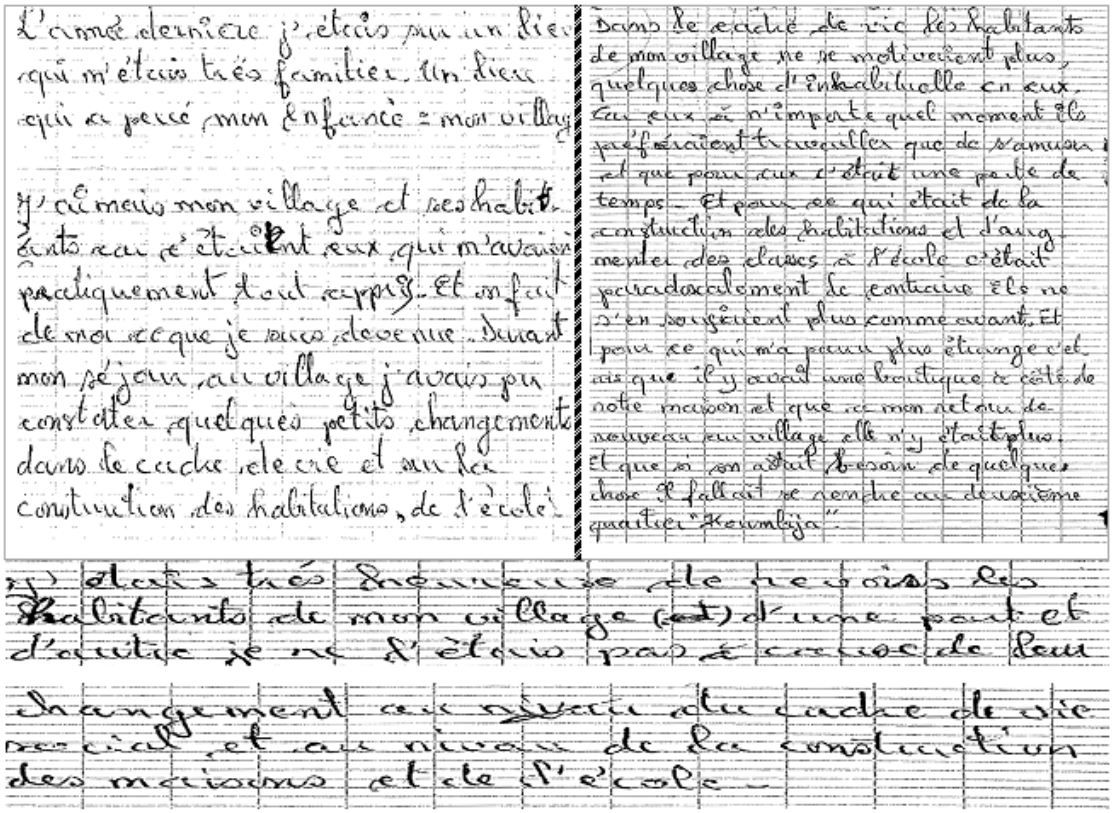
E29-4C -C2

Sans qu'ils soient nécessairement de même nature, c'est à peu près des problèmes similaires de prise en charge de la « complexité » de la consigne qui semblent être à l'origine de la désorganisation de la séquence narrative dans des productions du premier semestre. Incapables de concilier la relation des évènements, la description des lieux visités et l'évocation des sentiments, les élèves ont privilégié une composante au détriment des autres.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

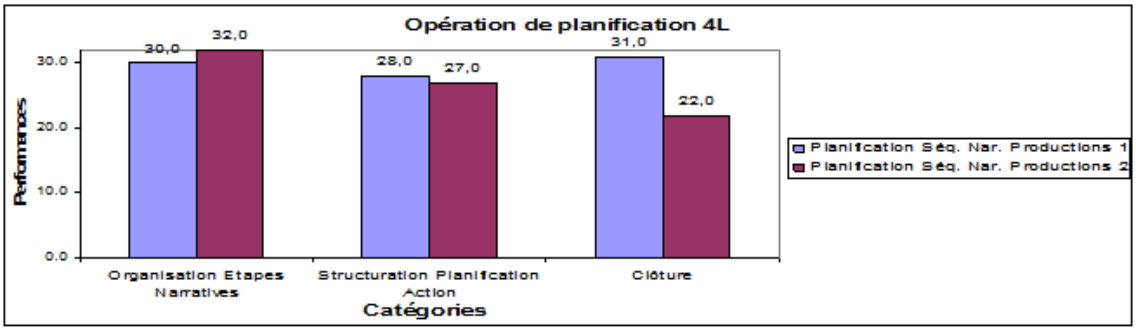
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E21-4C-C1

1.2.4. Les performances des élèves en 4L par rapport à l'opération de planification de l'action

La figure 22 nous donne les résultats des performances des élèves en 4L aux trois composantes marquant l'opération de planification de la séquence narrative aux deux compositions.



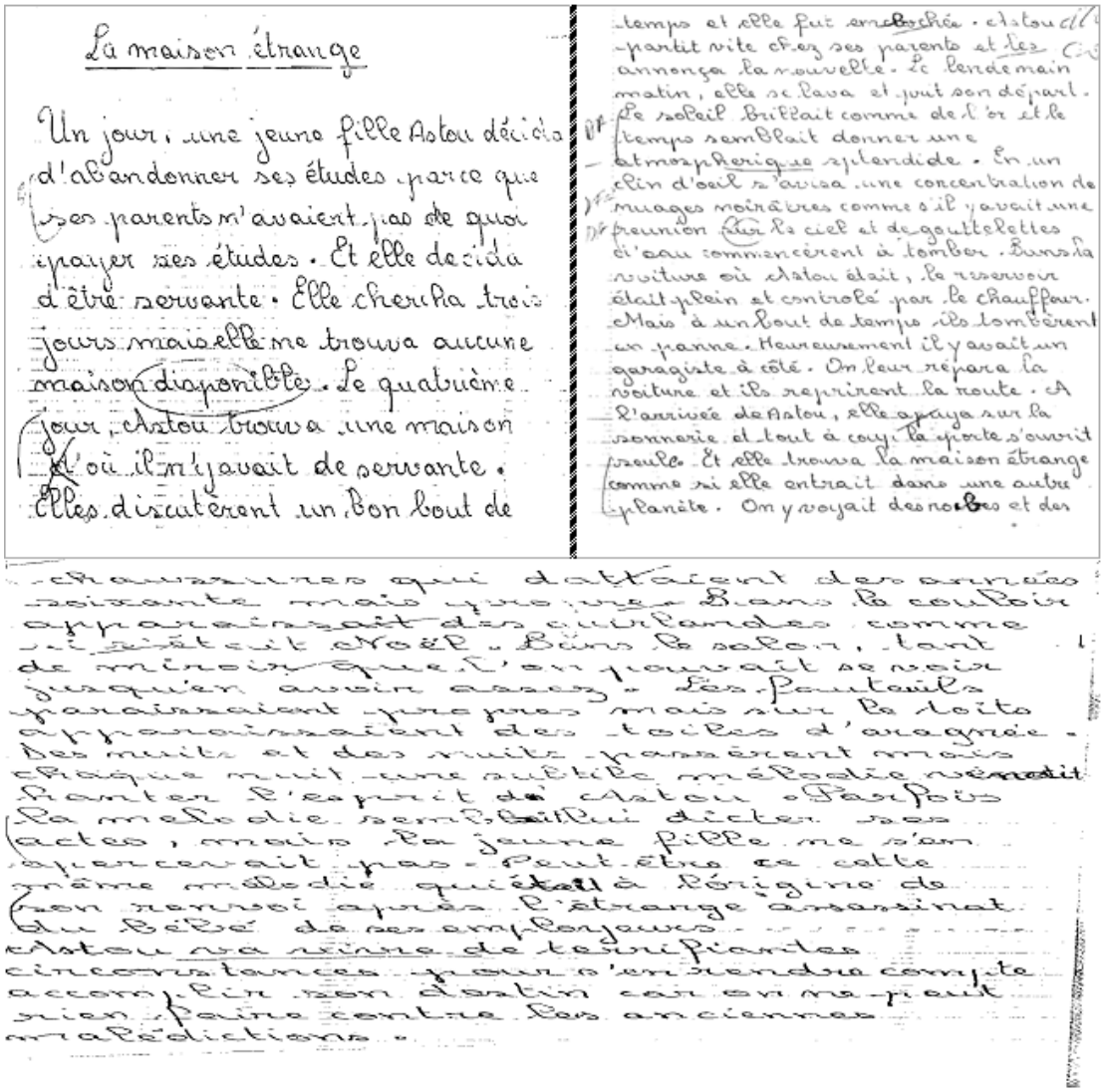
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Figure 22 : Représentation des indices de présence des catégories de plannification du récit dans les productions des élèves en 4C aux semestres 1 et 2 (32 copies X 2)

Les performances réalisées dans la manifestation de la sous-compétence de planification de l'action confirment les conclusions provisoirement tirées de l'examen de la sous-compétence de contextualisation : le principe de narrativité est largement respecté. On pourrait quand même relever le problème de structuration de la dynamique d'action commun à toutes les classes et de la clôture-conclusion, spécifique aux classes de 4ème. Ce qui particularise les productions en 4L, c'est d'une part le nombre réduit de cas affecté par ce problème (7 élèves) et sa concentration dans les copies du second semestre. Dans les productions dont il s'agit, l'organisation évènementielle qui doit porter sur la dynamique de l'action est marquée par une incohérence et un manque de logique dus à un entassement de faits, si ce n'est à une démarche totalement fantaisiste. Comparé à ce qu'on a pu observer en 6C, le fait atteint des proportions démesurées.



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 decida 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 enchantée. Astou 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 atmosphérique splendide. En un clin d'oeil s'avisa une concentration de nuages noirâtres comme s'il y avait une reunion sur le ciel et de gouttelettes d'eau commencèrent à tomber. Dans la voiture où Astou était, le reservoir 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 entrait dans une autre planète. On y voyait des nobles et des chauves-souris qui dattaient des années soixante mais y'en avait. Dans le couloir apparaissait des ombres comme si c'était etait. Dans le salon, tant de miroir que l'on pouvait se voir jusqu'en avoir assez. Les peintures paraissaient jaunes mais sur la toile 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 melodie semblait lui dicter ses actes, mais la jeune fille ne s'en apercevait pas. Peut être de cette même mélodie qui était à l'origine de son renvoi après l'étrange assassinat du bébé de ses employeurs. Astou va venir de terribles circonstances pour s'en rendre compte accomplir son destin car on ne peut rien faire contre les anciennes malédictions.

E20-4L-C2

Quel entendement les élèves ont pu avoir du fantastique aussi bien à partir du traitement du sujet en classe, que de leur lecture des textes –modèles, notamment celui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de Théophile Gautier dont on retrouve les traces dans la manière d'entretenir le mystère à travers des mentions comme cette brusque pluie que rien ne semblait annoncer, ces vieux meubles et cette atmosphère où les signes d'abandon et d'absence de vie sont contredits par certains indices d'une présence humaine ? Certes, nous ne nous sommes pas intéressé à la dimension thématique des récits autrement que par rapport à son impact sur la narration modale. En l'occurrence, la relation du thématique et du modale dans le récit fantastique tient entre autre, au jeu subtil entre le surnaturel, propre au merveilleux et l'étrange qui peut être inexpliqué, mais qui n'est pas inexplicable (Todorov, 1971). On ne peut donc pas bâtir son récit exclusivement sur l'avènement de phénomènes tous aussi extraordinaires les uns que les autres au risque de produire une intrigue totalement extravagante et logiquement illisible (Masseron, 1982, 1990). Or, les textes dont celui cité en exemple n'est pas le moins marquant, se caractérisent par un usage assez abusé des ressorts du merveilleux. Nous ne posons pas uniquement la question de l'ancrage réaliste, encore que ce soit important et globalement bien intégré par les élèves, mais nous pensons aux incursions explicatives et narratives fonctionnellement destinées à la rationalisation de l'histoire et à la construction logique de l'intrigue. Revenant au texte choisi pour illustrer le problème que nous évoquons, les questions que le lecteur est en droit de se poser restent sans réponse : comment se fait-il que le personnage principal n'ait pas pu remarquer les éléments insolites de cette maison, pourtant visibles dès le seuil, lors de sa première visite ? Pourquoi le personnage, venu honorer un contrat de travail obtenu la veille, décide de demeurer « des nuits et des nuits » dans cette maison vide de ses occupants (aucun indice de la présence de ses employeurs) ? Il y donc lieu d'interroger les représentations des élèves et du professeur sur le fantastique et de se demander si pour les premiers, il ne signifierait pas un cadre où tout est possible et son contraire. Ces échanges extraits de la dernière séance avant les évaluations pourraient apporter un début de réponse

619. P : et ce qu'on vous demande/ ce qu'on vous demandera de faire\ c'est que \(.) pour la composition hein\ (1.7s) on vous do-\ on vous demandera d'imaginer un conte fantastique\ 620. Cl : < ((bruit de surprise et de désapprobation des élèves))> 621. P : ((le professeur se montre son étonnement face à la réaction des élèves)) HAN\ 622. Cl : ((les élèves manifestent leur désaccord par dans un tonnerre de cris, de commentaires et de rire)) 623. P : ((élevant la voix pour couvrir le bruit des élèves)) VOUS ETES EN MESURE DE FAIRE\(.) LES ELEMENTS SONT LA/(.) IMAGINEZ UNE HISTOIRE/ 624. CL : ((les élèves continuent de protester)) 625. P : ((dans un cri)) TOUT LE MONDE SAIT MENT:IR/ 626. Cl : << ((voix de quelques élèves répétant les unes les autres par dessus le vacarme)) SAUF MOI/ 627. E : moi non plus/ 628. Cl : < ((rire des élèves))> 629. P : ((toujours obligé de crier pour se faire entendre)) TOUT LE MONDE SAIT INVENTER DES CHOSES QUI N'EXISTE PAS/ 630. E : pas moi/ 631. E : sauf moi/ 632. P : DONC C'EST TOUT CE QU'ON VOUS DEMANDE DE FAIRE/(.) DONC VOUS PRENEZ RAPIDEMENT çA/(.) ((le professeur désigne les éléments listés au tableau)) 633. Cl : ((les élèves prennent des notes))

Certes, ce n'est là, a priori qu'un banal jeu, une de ces négociations latérales qu'on rencontre dans toute interaction didactique et qui participent de l'animation de la vie de la classe. Toutefois, lorsqu'on accorde les plaisanteries de l'enseignant avec les discours tenus en amont pour définir le fantastique, ses caractéristiques, les critères qui devraient servir de feuille de route pour les élèves, on ne s'étonnera plus de ces textes dont l'action est mal planifiée et dont la cohérence est sujette à caution.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



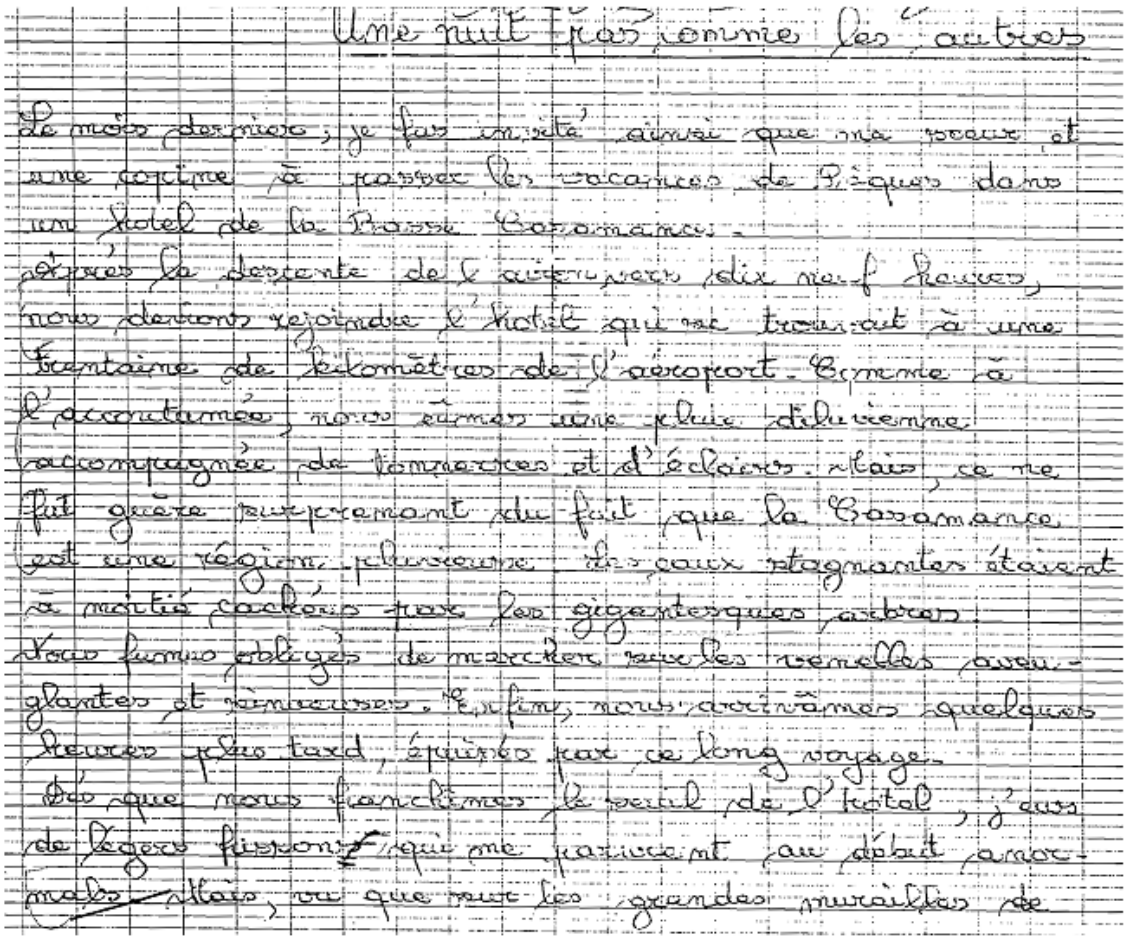
E07-C2-4L

L'absence de clôture-conclusion constitue un autre point par lequel les productions des élèves de cette classe à la seconde composition attirent l'attention. De façon générale, cette absence et liée aux même raisons évoquées dans l'analyse de la sous-compétence en 4ème C. Seulement, l'effort de certains élèves de faire « à l'exemple de Th. Gautier » et même de le concurrencer, les pousse à saturer les possibilités qu'offre le modèle littéraire. En effet, la non évaluation de l'action ne dispense pas d'un dénouement, sauf pour l'élève-auteur qui use de la stratégie du suspens. C'est cette démarche que tente de mettre en pratique l'auteur du texte ci-dessous qui s'est abstenu de conclure son histoire. Peut être cherchait-il à mieux donner l'allure d'un texte littéraire par l'aménagement du suspens. L'ennui, c'est que lorsque la rupture est brutale et prématurée, l'effet de surprise se perd et il se produit une impression d'inachèvement avec des répercussions désagréables sur la trame narrative et la logique du récit.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



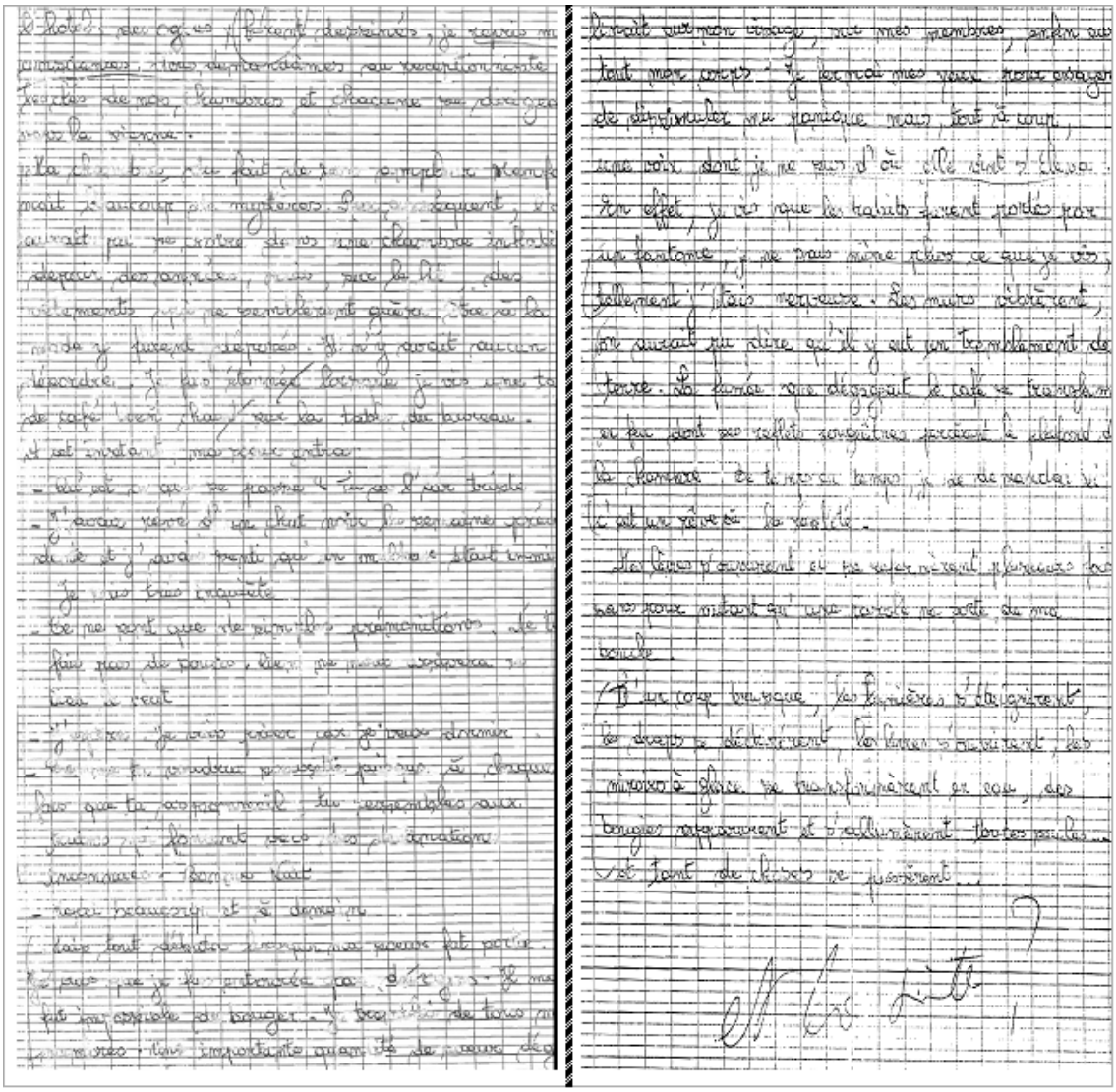
Une nuit pas comme les autres

Le mois dernier, je fus invité ainsi que mes yeux et une copine à passer les vacances de Pâques dans un hôtel de la Basse Casamance.

Après la descente de l'avion vers dix neuf heures, nous devions rejoindre l'hôtel qui se trouvait à une trentaine de kilomètres de l'aéroport. Comme à l'accoutumée, nous eûmes une pluie diluvienne accompagnée de tornades et d'éclairs. Mais, ce ne fut guère surprenant du fait que la Casamance est une région pluvieuse. Les eaux stagnantes étaient à moitié cachées par les gigantesques arbres. Nous fumes obligés de marcher avec les semelles avec glantes et tonnerres. Enfin, nous arrivâmes quelques heures plus tard, épuisés par ce long voyage.

Dès que nous franchîmes le seuil de l'hôtel, j'eus de légers flash qui me traversèrent au début comme mais Mais, vu que tout les grandes murailles de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E12-4L-C2

Toute la question est donc dans la maîtrise de l'intrigue qui seule autorise à interrompre le récit sans « couper » l'action, c'est-à-dire à aménager un suspens. Au total, 18 élèves se sont essayés à ce jeu dans leur production de la seconde composition, on compte 5 cas où la construction est techniquement maladroite. Aussi, la question du professeur, qui probablement n'induit pas de réponse, sera interprétée comme une variante de l'appréciation qualitative qui accompagne et complète l'appréciation quantitative pour constituer l'évaluation. A travers elle, l'enseignant place un commentaire infrapaginal dont la fonction première est de communiquer avec l'auteur en lui faisant voir les manquements de la production, en lui donnant des orientations de remédiation et dans une certaine mesure, en justifiant la note donnée à la copie. Dès lors, les mentions «et la suite », « Récit non achevé', « Il manque des séquences explicatives » s'associent et se combinent pour constituer un paratexte professoral destiné à signifier à l'élève les « défauts » de son texte et à lui faire accepter sa note.

La sous-compétence de planification et de structuration de la séquence narrative encadrante constitue, ainsi que nous l'avons démontré, l'un des principaux critères de visibilité de l'action et de lisibilité du texte. Rappelons à ce sujet l'une des conditions

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

que soulève Adam relative 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 liées ». Il précise qu'il faut « qu'apparaissent des rapports de conditions-conséquences » (1985, p : 40). Ajoutons une chronologie et des connecteurs. Ce sont ces principes qui sont à la base de notre analyse des productions des élèves. Or, si les tendances généralement évolutives notées entre la première et la deuxième composition signifient que la sous-compétence est assez bien maîtrisée, les composantes prises séparément et analysées par classe, voire par établissement, renseignent sur de nombreuses disparités. La question reste posée quant à l'origine des difficultés chez certains élèves 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 en 6 L par exemple, qui étale des résultats relativement intéressants, ne dépassent guère quatre expressions « un jour, ensuite, après, puis ». Il nous a été donné d'observer un récit dont la chronologie est toute entière prise en charge par une seule et unique expression : « après ». Quant aux scores de la 6C, notamment à la première composition, elles trouvent leur explication par l'absence d'action ou d'instruments de planification lorsque celle-ci existe. Et même lorsqu'on rencontre quelques rares outils d'organisation textuelle, c'est la mise en cohérence globale de la séquence narrative, tel qu'il est possible d'en juger à partir des scores obtenus aux composantes « concordance des temps verbaux » et « marquage local de l'organisation » qui fait défaut. Les problèmes de la structuration et de la planification sont certainement moins sensibles dans les deux classes de 4ème malgré l'existence d'un phénomène commun aux textes de la seconde production où certains récits se singularisent par l'absence d'outils de mise en intrigue, ce qui se traduit par une construction pouvant être totalement fantaisiste. A ce phénomène, se joint une organisation par simple entassement. En considération de l'« expérience » que les élèves devraient avoir du récit de fiction, notamment au niveau de son organisation narrative, eu égard à la place qu'occupe ce types de texte dans les activités de lecture et de production écrite à l'élémentaire et au collège, il est légitime d'interroger le travail didactique en amont, la place et les modes de traitement de ces détails techniques dans les centrations de l'enseignant. Nous savons que la médiation culturelle peut avoir joué un rôle influent dans la manière d'exposer les évènements 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 évènements 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, ce qui est le cas des élèves en classe de sixième, plus ils ont tendance à « reproduire » le modèle le plus proche des habitudes culturel.les Leurs récits sont alors marqués par une simple succession d'actions ou d'évènements. En revanche, les productions des élèves en 4ème, principalement celles de la seconde composition, se caractérisent par une mise en intrigue relativement complexe ; ce qui voudrait dire que leur vécu didactique et lecturale les auraient disposés à produire des récits « à fort degré de narrativité ». Mais cela ne suffit pas à expliquer la présence des mêmes difficultés en classe de quatrième, ni les avancées notées en 6L. Une bonne partie de l'explication des performances réside donc dans le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

traitement ou le non traitement des procédés de planification dans les activités ayant animé les interactions de classes.

2. Les performances des élèves par rapport a la sous-compétence de construction, d'insertion et de configuration de séquences encadrées

Nous avons fait l'option d'interpréter le niveau de maîtrise de la compétence narrative par les élèves en nous fondant sur l'hétérogénéité séquentielle du récit qui permet à des types de discours différents (narratif, descriptif, dialogal et explicatif) de coexister tout en se combinant pour configurer un texte. Ce principe est érigé en règle dans le cadre du récit fictionnel scolaire lorsqu'il est inscrit dans le texte incitatif et explicitement indiqué dans le contrat de production. C'est le cas dans 7 sur les 10 consignes données par les enseignants. L'analyse de la compétence de construction et d'insertion de séquences encadrées se fera sous trois échelles pour en déterminer le degré de maîtrise. Ce que nous appelons le principe d'ouverture de la séquence narrative qui se mesure à la simple présence d'une séquence encadrée au moins, quelle qu'en soit la forme (de la simple mention qualificative au paragraphe descriptif, d'une réplique au style direct ou indirect prononcé par un personnage ou à lui prêté, à un échange plus ou moins long de répliques entre deux ou plusieurs personnages). Pour le second critère, nous retenons le principe de complexité qui tient compte à la fois du nombre, de la qualité des insertions et, accessoirement, de leur variété, mais aussi et surtout à la pertinence et à la logique faisant que l'éruption descriptive ou dialogale non seulement se justifie, mais contribuent à la cohérence globale. Pour être complet, nous précisons que nous avons très arbitrairement choisi de ne prendre en considération que les séquences plus ou moins expansées. La production de l'élève n'implique donc la maîtrise de la sous-compétence de construction et d'insertion de séquences encadrées que lorsque qu'elles sont présentes en nombre, qualité et variété, mais surtout lorsque l'ensemble offre une certaine qualité de textualisation.

2.1. Les performances des élèves par rapport aux opérations de construction et d'insertion de séquences encadrées

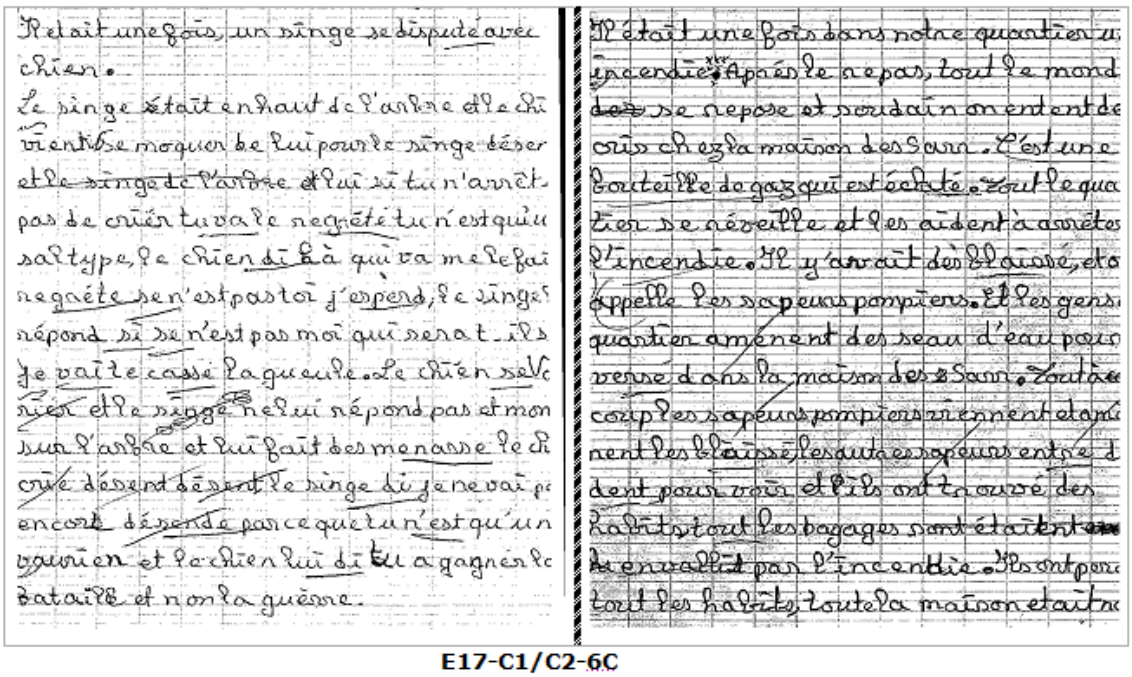
Les séquences encadrées sont focalisées pour les besoins de l'évaluation, puis analysées en fonctions de trois critères que sont d'abord leurs formes. Nous voulons parler de l'envergure de l'insertion dialogale ou descriptive, à propos de laquelle nous avons retenu trois dimensions allant du plus simple au plus complexe. Nous parlons de séquence annotée pour notifier une présence textuelle très discrète tenant à quelques éléments lexicaux ou syntaxiques. Une séquence est brève lorsqu'elle a une plus grande visibilité textuelle sans être réellement développée. La dernière forme est dite expansées (Adam et Petitjean, 1989 ; Adam, 2005 ; Reuter, 1998, 2000), en ce sens qu'elle est « complète », en tout cas assez développée pour fonctionner comme un paragraphe, ou si l'on préfère, un bloc-informations ayant une cohésion syntaxique, une cohérence sémantique et une unité thématique. Le second critère d'analyse concerne les conditions et modes d'insertion, c'est-à-dire la manière dont la séquence est préparée et amenée dans le récit. Ce qui revient à dire qu'elle est appréciée par rapport à son opportunité, sa pertinence, le respect des exigences d'aménagements locaux et globaux que demande sa mis en texte, ses enjeux narratifs.

2.1.1 Les performances des élèves en 6C par rapport aux opérations de construction et d'insertion de séquences encadrées

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

En examinant les performances des élèves par rapport à la sous-compétence de structuration et de planification de l'action, nous avons pu observer que plus les exigences de construction du récit nécessitent des techniques particulières, plus les élèves éprouvent des difficultés à les satisfaire. Les statistiques de la classe relatives à la sous-compétence de construction et d'insertion de séquences descriptives et dialogales confirment cette impression, malgré l'exception de la séquence dialogale dans les textes de la première production.

S'agissant des insertions descriptives, il faudrait déjà commencer par se demander si le récit de l'élève en comporte une de quelque forme qu'elle puisse être. Or, sur les 40 productions de la première composition traitées dans le cadre de ce travail, 23 textes ne présentent aucune mention descriptive. Ce nombre se réduit à 10 à la seconde production. Sur l'ensemble des productions aux deux compositions, on récence 10 élèves chez qui aucun des deux récits ne contient de mention descriptive fut-elle une simple notation qualificative ou autre. Visiblement, ces élèves n'ont pas réussi à prendre en charge la totalité du contrat de production projeté dans la consigne qui les incitait expressément à développer une dimension descriptive conséquente.



Il était une fois un singe se dispute avec chien.
Le singe était en haut de l'arbre et le chien se moquer de lui pour le singe descer et le singe de l'arbre et lui si tu n'arrêt pas de crier tu va le regrété tu n'est qu'un sal type, le chien dit à qui va me le fai regrété ce n'est pas toi j'espere, le singe répond si se n'est pas moi qui sera t-ils je vait le casse la gueule. Le chien salu rien et le singe ne lui répond pas et mon sur l'arbre et lui fait des menasse le ch crie déscend descend le singe lui je ne vai p encore descende parce que tu n'est qu'un vaurien et le chien lui dit tu a gagnér la bataille et non la guerre.

Il était une fois dans notre quartier u incendie. Après le repas, tout le mond se repose et soudain on entend de cris chez la maison des Sarr. C'est une bouteille de gaz qui est éclaté. Tout le qua tier se réveille et les aident à arrêter l'incendie. Il y avait des blessé, et o appelle les sapeurs pompiers. Et les gens quartier amènent des seau d'eau pour verser dans la maison des Sarr. Toutes coup les sapeurs pompiers arrivent et éta nent les blessé les autres sapeurs entre dent pour voir et ils ont trouvé des habitant tout les bagages sont étaient en ravalit par l'incendie. Ils ont pers tout les habits, toute la maison et autre

E17-C1/C2-6C

Malgré tout, le graphique des performances relatives aux insertions descriptives révèle empiriquement, ainsi qu'on peut en juger à partir de la figure 23 des évolutions quantitatives de la première à la seconde production.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

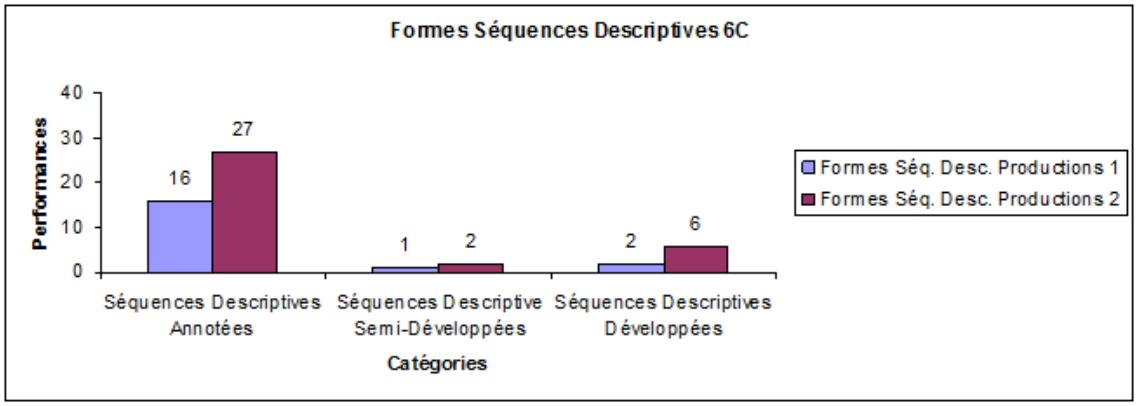
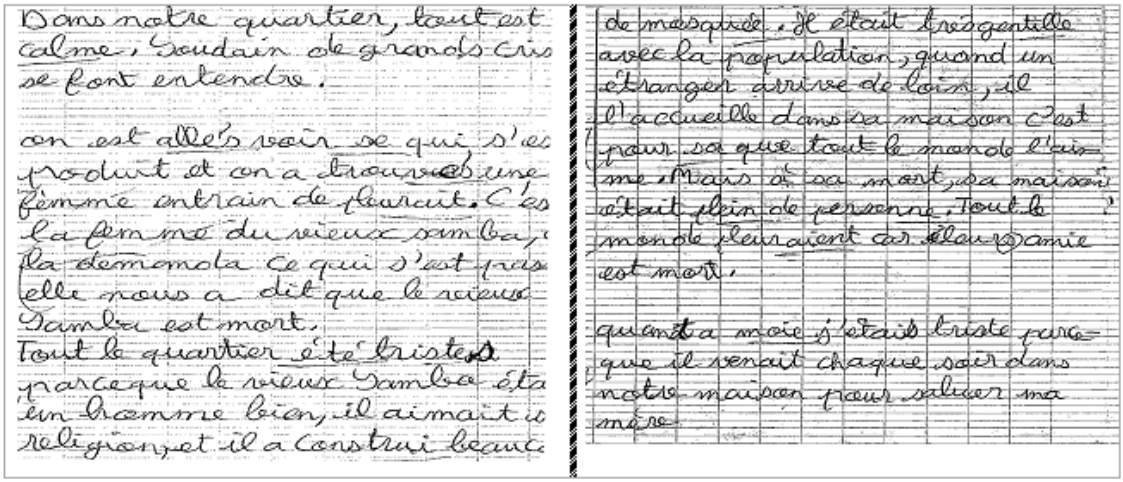


Figure 16 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences descriptives dans les productions des élèves en 6C aux compositions des semestres 1 et 2 (40 copies X 2)

C'est ainsi que les pourcentages de textes où l'on rencontre ne serait-ce que des notations descriptives, c'est-à-dire des mots et groupes de mots contribuant à donner un effet de visibilité du décrit (Reuter, 1998, 2000), passent de 40 à 67 %, alors que les fragments brefs que nous appelons des séquences descriptives semi-développées, parce que constituées d'une à deux phrases portant sur un point précis où un aspect général, passent de 2,5 à 5%. Enfin, les fragments expansés ou paragraphes descriptifs au regard de critères quantitatifs portant sur le nombre de phrases, et qualitatifs marqué par un minimum d'organisation et de planification (Reuter, 1998 ; Adam et Petitjean, 1989 ; Fayol, 1994) connaît une progression de 10 points, passant de 5 à 15%.

Pour aller plus loin dans l'appréhension de toute la réalité du descriptif dans les textes des élèves nous en évaluons les modalités et caractéristiques. Deux remarques s'imposent à ce sujet. Lorsqu'ils existent, les énoncés descriptifs ne dépassent pas, pour l'essentiel, une mention annotée. Et même dans ce cas, pour 10 textes, dont 1 de la première composition, la seule annotation est celle reprise du sujet : « tout est calme ». Pour autant, des progrès sont perceptibles au niveau des outils de démarcation et de configuration des séquences. Ce résultat spécifique se justifie par le fait que lorsque l'élève aménage une séquence descriptive plus ou moins développée, la construction tient compte des paramètres extérieurs de mise en texte, notamment la signalisation narrative. Malheureusement, la faiblesse du nombre de récits accueillant des fragments expansés rend l'opération quasi marginale. Ajoutons que sur les 10 récits où la séquence narrative est enrichie par des insertions descriptives, qu'elles soient semi-développées ou développées, c'est le personnage principal (homme ou animal) qui est l'objet de la description. Parmi elles, 6 constructions sont un témoignage sur les qualités du personnage. Certainement que le fait de devoir raconter dans le texte de la seconde composition un évènement marqué par des cris peut expliquer la prédominance de récits tragiques avec mort d'homme. Or, la tradition sociale et religieuse veut qu'en de pareilles circonstances, les propos tenus soient des témoignages sur les qualités du disparu.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



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 demande ce qui s'est pas elle nous a dit que le vieux Samba est mort.
Tout le quartier était triste parceque le vieux Samba était un homme bien, il aimait la religion, et il a construi beauc 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 à sa mort, sa maison était plein de personne. Tout le monde pleuraient car Baro amie est mort.

quant à moi j'était triste parce que il venait chaque soir dans notre maison pour saluer ma mère.

E11-C2-6C

On peut s'étonner de la naïveté du récit, mais on relèvera plus fondamentalement la technique d'aménagement de la pause descriptive qui se manifeste par le prétexte « elle ne nous a dit que le vieux Samba est mort » et par les unités démarcatives et constituantes :

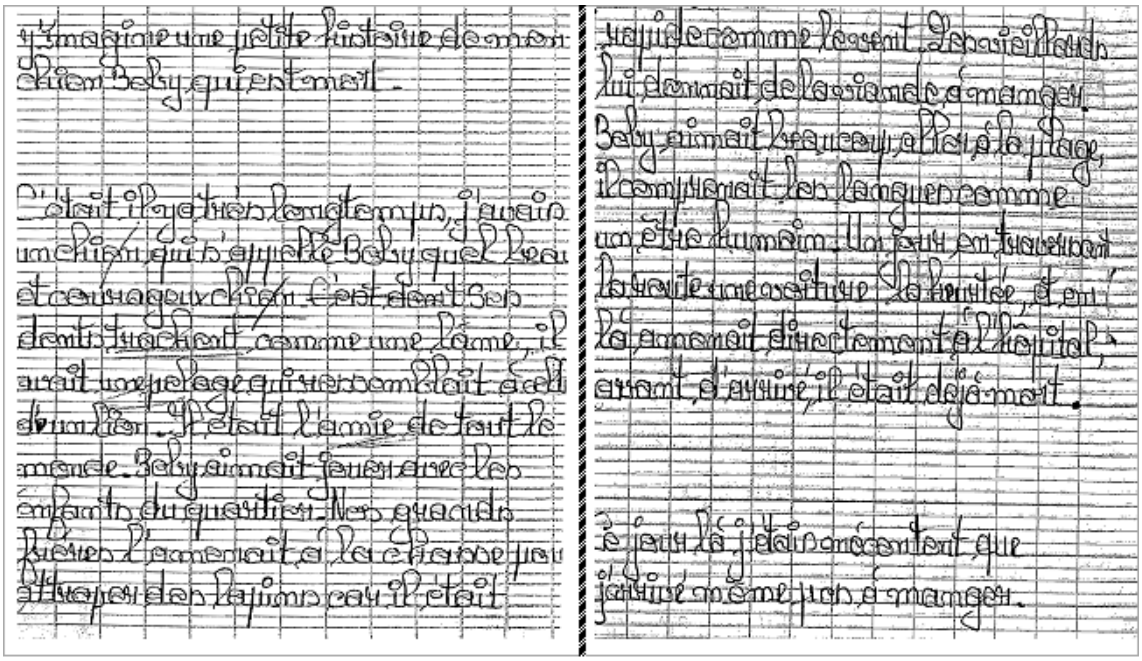
- une phase de cadrage initiale : «Tout le monde était triste »,
- une phase de cadrage finale : « c'est pour sa que tout le monde l'aime »,
- Entre ces deux moments, se déploie le parcours descriptif fait de l'évocation des qualités du personnage.

Des liens d'annonce des propositions à venir, d'explication-justification de celles en amont et en aval, et de confirmation-validation des précédentes donnent à l'insertion une fonction argumentative. Il est d'ailleurs significatif que même dans un texte impliquant un animal, un chient en l'occurrence, la description, n'ait d'autre finalité que dire les qualités de la bête pour montrer l'attachement de ses propriétaires, et conséquemment, souligner toute l'émotion que va susciter sa disparition dans des conditions tragiques.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E28-C1-6C

La prépondérance de la description pourrait poser la question du statut des discours combinés dans le récit et donc du type de texte. Mais le problème est résolu par les instruments de cadrage et de mise en relief qui relèguent l'unité ainsi traitée au rang de constituant complémentaire. L'énoncé d'ouverture de séquence narrative : « C'était il y a très longtemps, j'avais un chien qui s'appelle Boby » et de retour à ladite séquence « Un jour en traversant la route une voiture la heurtée et on là amené directement à l'hôpital, avant d'arrivée il était déjà mort » campent « l'intrigue » en consacrant la prééminence de la séquence narrative.

Nombreuses et exigeantes sont les caractéristiques techniques à maîtriser pour réussir une insertion descriptive. Les opérations qui s'attachent à la sous-compétence nécessitent un apprentissage régulier dans des situations didactiques donnant à l'apprenant la possibilité de produire en mettant en application des acquisitions co-construites dans un système dynamique (Sensevy, 1998), de revenir sur ses propres productions pour les évaluer (Garcia-Debanc et Mas, 1987, Boissonnat, 2000), en somme, sur une ingénierie du faire-faire.

Les insertions dialogales offrent une image contrastées au regard des performances des élèves. Le premier enseignement qui se dégage de leurs productions tel qu'en atteste la figure 24 concerne le recul accusé entre les deux productions. Nul doute que le libellé de la consigne, explicite lors de la première composition quant à l'exigence d'insertion de dialogues dans le récit, et plutôt implicite pour les textes de la seconde composition, y est pour quelque chose.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

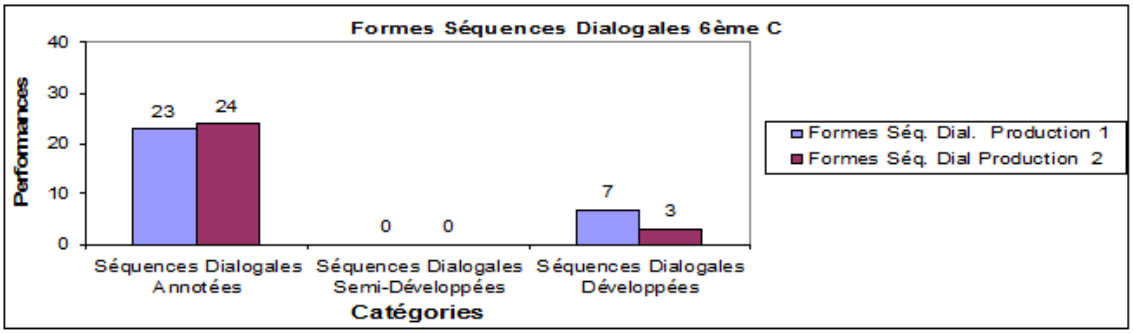


Figure 17 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences dialogales dans les productions des élèves en 6C aux compositions des semestres 1 et 2 (40 copies X 2)

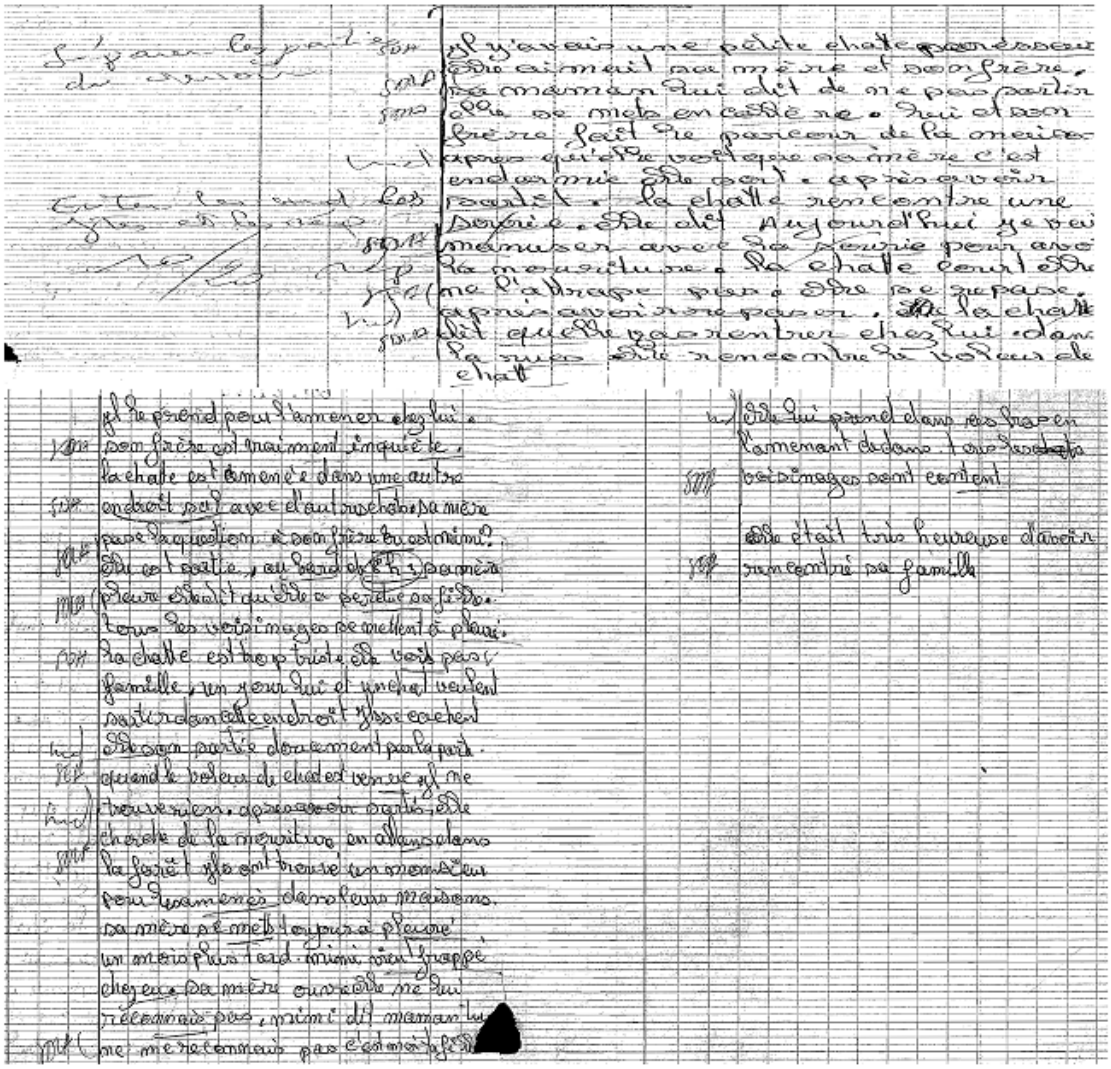
Certes, les récits contenant ne serait-ce que d'une réplique au style direct, indirect ou narrativisé augmentent de 2,5 points en passant, entre les deux productions, de 57, 5 à 60 %. En revanche, les constructions plus ou moins complexes (les séquences dialogales semi-développées et développées) piétinent. Les insertions brèves sont inexistantes dans les textes des deux compositions, tandis que les échanges longs chutent de 10 points, déclinant de 17,5 % à 7%. Ce qui veut dire que les élèves n'ont pas perçu la nécessité d'enrichir leurs récits de dialogue de la même manière dans les deux textes. Dans les premiers, cette dimension est apparue essentielle, voire obligatoire dès lors qu'ils l'ont décodée dans les attentes du professeur et donc comme condition de succès. Nous pouvons tout autant dire que la présence en grand nombre de séquences dialogales annotées dans les secondes productions et les quelques timides tentatives d'élaboration de séquences développées constituent des indices que l'idée que le récit de fiction se complète et se dynamise par sa composition pluriséquentielle fait son chemin. Et comme dans l'exemple des insertions descriptives, il convient de chercher à savoir dans quelles mesures la co-action dans les interactions de classe a préparé les élèves à jouer le jeu en produisant des récits complexes.

Lorsque nous examinons les insertions des élèves du point de vue des types de séquences, nous constatons, à l'image de l'exemple ci-dessous, que les insertions dialogales annotées sont dominées par l'usage du style indirect qui constitue ainsi un des moyens privilégiés pour rendre les paroles des personnages. Les 5 mentions dialogales disséminées dans le récit sont constituées de 1 monologue, 2 répliques au style direct et 3 autres au style indirect. Ces insertions, bien que signalées par des verbes introducteurs, peu variées et juste indicatrices d'une prise de parole, « sa mère lui dit de », « elle dit », « sa mère pose la question », « sa mère dit que », « mimi dit », ont principalement une fonction informative et ne nécessitent pas d'aménagement de pause.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



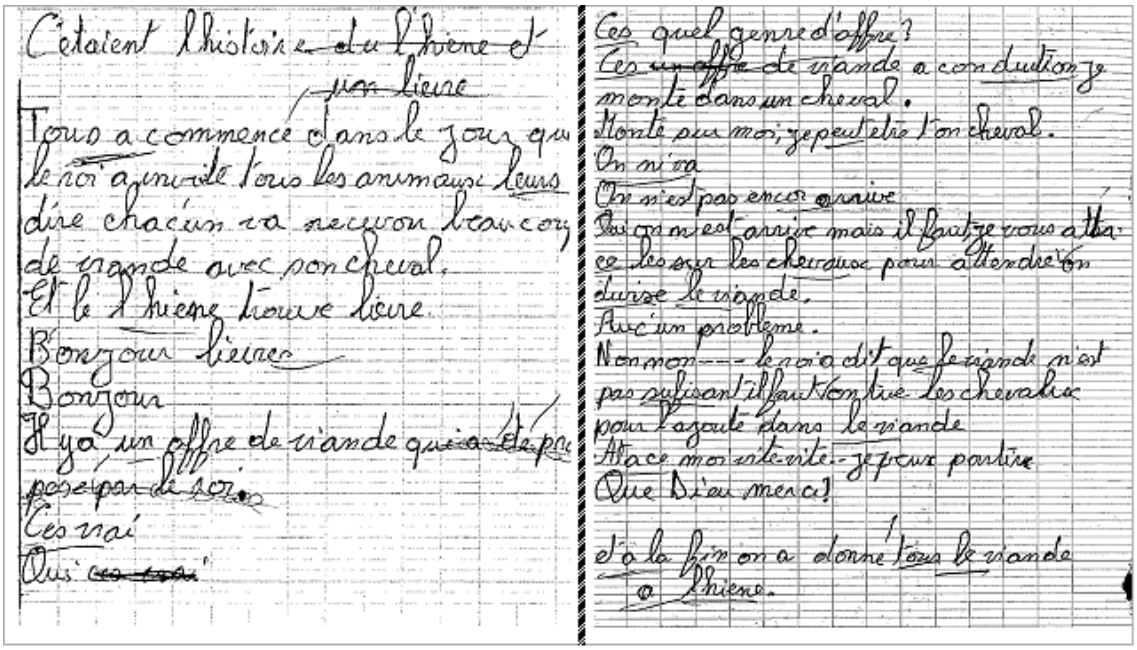
E08-C1-6C

Les interventions dialogales constituées d'une réplique au style directe suivent par leur importance. A l'inverse, les séquences plus ou moins longues sont très peu représentées. La question de la longueur de la séquence dialogale développée peut être posée de deux manières, d'où la relativité du système de comptage. La méthode absolue est dans la présence d'au minimum 5 répliques pour que le dialogue puisse être rangé parmi les séquences développées.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E14-C1-6C

Le texte est composé de 18 phrases, les 15 sont des répliques de dialogue entre les deux personnages. Le récit se caractérise par l'insuffisance des interventions du narrateur aussi bien en termes de discours attributif pour encadrer la séquence dialogale, qu'en termes de reprise de signalisation du retour à la narration pour structurer l'action, organiser et planifier l'intrigue. Certes les énoncés narratifs « tout commence le jour que le roi invite tous les animaux et leurs dire chacun va recevoir beaucoup de viande avec son cheval. Et le l'hyène trouve lièvre » ouvrent la voie au dialogue en servant de cadrage initial. Mais on conviendra que le contexte reste imparfaitement défini. Le lecteur est obligé d'imaginer les circonstances du dialogue et même de compléter, par endroit, le fil de l'histoire pour comprendre le sens de certaines répliques. Il en est ainsi de ce passage : « Non non… le roi dit que la viande n'est insuffisant il faut on tue les chevaux pour l'ajoute dans la viande ». En résumé, on peut penser qu'il s'agit d'une des aventures des compères Leuk-Le-Lièvre et Bouki-L'hyène tirée des récits populaires dont L.S. Senghor et A. Sadji ont largement contribué à leur pérennisation en les transcrivant et en les éditant dans un recueil de livre pour jeunesse. Le récit relate l'une des rares occasions où l'hyène, symbole de la sottise, arrive à tromper le lièvre qui incarne la ruse. L'hyène veut participer à une compétition organisée par Le Roi Lion qui met en jeu des quartiers de viande. Elle doit se présenter sur un beau coursier. Alors elle échafaude un stratagème pour convaincre le lièvre de lui servir de monture. Cependant, une fois à destination, elle fait croire à son compère qu'en tant que coursier, il risque d'être égorgé et servi aux compétiteurs, la quantité de viande de bœuf n'étant pas suffisante pour récompenser tous les participants. La vérité est que l'hiène n'est pas partageuse. Le système d'insertion du dialogue peut aider à réduire les énoncés accompagnateurs, mais il ne les fait pas disparaître totalement. Il s'y ajoute que l'évolution de l'action et les changements de situations doivent d'être signalés pour les besoins de la mise en intrigue et de la cohérence globale du récit. On peut enfin remarquer qu'en dehors des alinéas (retour à la ligne à chaque réplique) aucun des autres outils, notamment syntaxiques, de manifestation textuelle de la séquence dialogale n'est employé. Nous pensons aux signes démarquatifs paradiscursifs scolairement codifiés comme les guillemets et les tirets. Ces instruments ne sont certainement pas fondamentaux

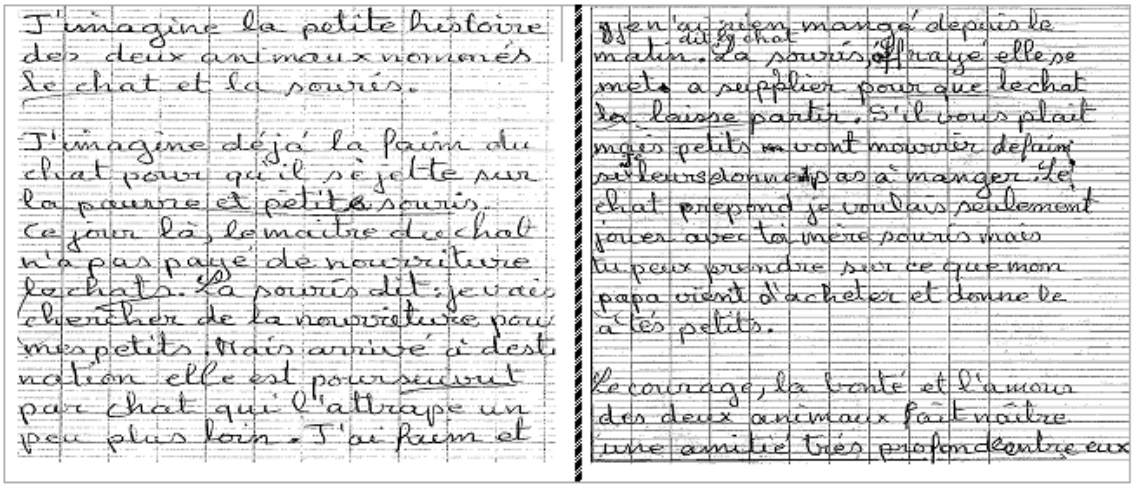
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

à la textualisation, à preuve, les cadrages introductifs et conclusifs permettent de lire parfaitement le texte de l'élève comme un récit qui sert de cadre à un dialogue. On ne peut tout de même oublier que le modèle scolaire enseigné et reproduit intègre ces signaux comme des éléments consubstantiels au dialogue dans le récit. Leur absence dans les productions des élèves, surtout lorsqu'elle est généralisée, ce qui est le cas de cette classe, ne peut que soulever un problème d'apprentissage et d'acquisition des procédés de mise en texte de la séquence dialogale.

Le critère de détermination de la longueur de la séquence dialogale peut aussi porter sur le niveau de complexité de sa construction. On décompte trois répliques dans le texte suivant. La première est un monologue « La souris dit : je vais chercher de la nourriture pour mes petits ». Le dialogue proprement dit concerne les trois dernières répliques (deux pour le chat et une pour la souris). A priori, ce sont deux modes de prise de parole techniquement différents et textuellement distincts, de sorte qu'on pourrait parler de deux insertions.



J'imagine la petite histoire des deux animaux nommés le chat et la souris.

J'imagine déjà la faim du chat pour qu'il se jette sur la pauvre et petite souris. Ce jour là, le maître du chat n'a pas payé de nourriture le chat. La souris dit : je vais chercher de la nourriture pour mes petits. Mais arrivé à destination elle est poursuivut par chat qui l'attrape un peu plus loin. J'ai faim et

Il n'a rien mangé depuis le matin. La souris effrayé elle se met à supplier pour que le chat la laisse partir. S'il vous plait mais petits m vont mourrir de faim si leur donne pas à manger. Le chat prepond je voulais seulement jouer avec ta mère souris mais tu peux prendre sur ce que mon papa vient d'acheter et donne le à tes petits.

Le courage, la bonté et l'amour des deux animaux fait naître une amitié très profond entre eux

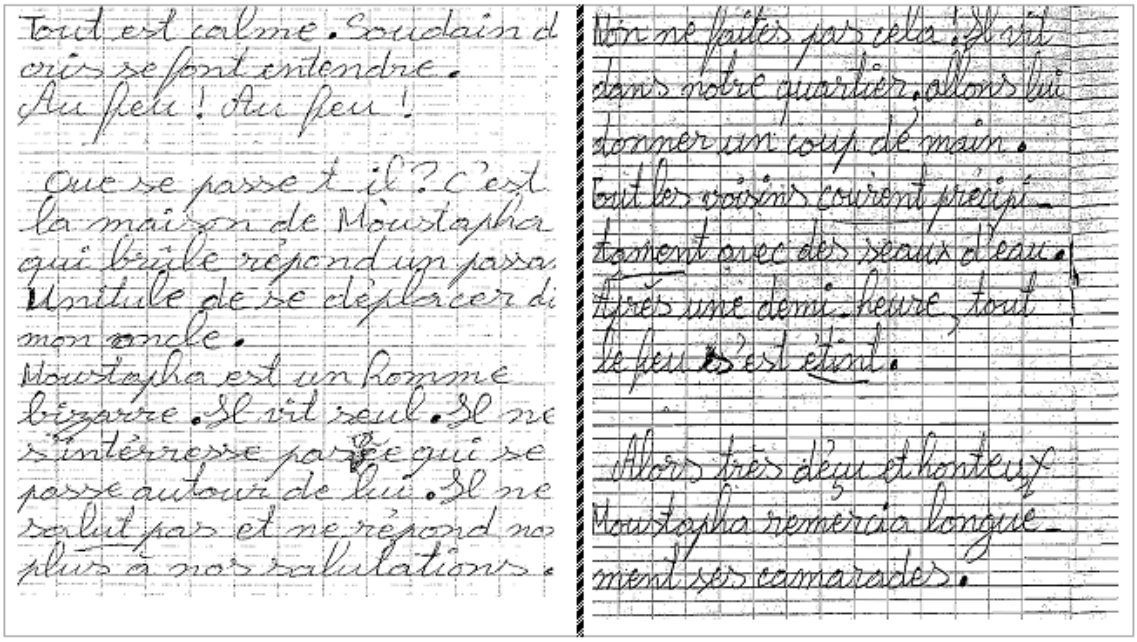
E02-C1-6C

Cependant, il faut bien convenir du rôle moteur du monologue. Il assure la contextualisation de l'action en permettant la mise en place des conditions de la rencontre des protagonistes et la définition des fonctions actancielles (la faim pour le chat et le devoir de quête de nourriture de la souris pour ses « petits »). Il intervient aussi dans la préparation de la suite de l'histoire dont l'anticipation passe par le face à face des protagonistes et l'insertion dialogale. Les retours narratifs à l'intrigue et les formules de présentation des répliques « Mais arrivé à destination elle est poursuivut par le chat qui l'attrape un peu plus loin », « la souris effrayé elle se met à supplier pour que le chat la laisse partir », « le chat répond » sont autant de moyens de gestion de la séquence narrative encadrante que de l'insertion dialogale. Contrairement aux apparences, nous soutenons qu'en lieu et place de deux insertions dialogales, le récit compte une seule séquence qui est incluse à la trame narrative, à la différence de l'exemple précédent où le dialogue est techniquement décalé. Le problème c'est que cette démarche rend obligatoire l'usage du discours attributif et des signaux démarcatifs de mise en texte du dialogue, notamment des guillemets. Or, on constate que cette seconde exigence fait cruellement défaut. De la même manière, on remarque des failles quant au respect des exigences techniques d'insertion lorsque la séquence dialogale pose des problèmes plus spécifiques. En illustre, cet exemple qui se singularise par ce que nous appelons une séquence polylogale.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Tout est calme. Soudain des cris se font entendre.
Au feu ! Au feu !

Que se passe t il ? C'est la maison de Moustapha qui brûle répond un passant. Inutile de se déplacer dit mon oncle.
Moustapha est un homme bizarre. Il vit seul. Il ne s'intéresse pas à ce qui se passe autour de lui. Il ne salut pas et ne répond ne plus à nos salutations.

Non ne faites pas cela ! Il vit dans notre quartier, allons lui donner un coup de main.
Tout les voisins courent précipitamment avec des seaux d'eau.
Après une demi heure, tout le feu s'est éteint.

Alors très déçu et honteux Moustapha remercia longuement ses camarades.

E03-C2-6L

Le passage dialogal est composé de 4 répliques parmi lesquelles, celle du personnage identifié par « mon oncle » a l'allure et les dimensions d'une tirade. Manifestement, chaque réplique est dite par un personnage particulier, ce qui laisse supposer 4 personnages. Qui est l'auteur de la première réplique ? Qui est derrière le contre-argument à l'origine du déclenchement de l'action de secours des populations ? Si l'idée de faire intervenir plusieurs personnages était intéressante, les imprécisions dans l'organisation de la séquence polylogale ont rendu la lecture du texte malaisée.

A l'image de la plupart des textes, les productions que nous avons analysées illustrent parfaitement la difficulté des élèves en 6C à articuler plusieurs discours dans un même texte, à conduire une intrigue d'actions traversée de pauses descriptives et / ou dialogales plus ou moins longues. Or, s'il est évident que le développement de compétences narratives par un enseignement-apprentissage systématique comme nous l'avons souvent soutenu, la maîtrise des dimensions les plus techniques ne peut que confirmer cette hypothèse. En la matière, nous avons pu constater que l'action didactique en 6C est marquée par de constantes ruptures du dialogue, du fait de l'insécurité cognitive des élèves, pas toujours préparés jouer leur rôle, et de la tendance à une démarche d'enseignement magistrale, axée plus sur les connaissances déclaratives que sur les pratiques réelles des élèves et dont sur la prise en charge de leurs difficultés.

2.1.2 Les performances des élèves en 6L par rapport aux opérations de construction et d'insertion de séquences encadrées

Les élèves de la 6ème L présentent les résultats les plus spectaculaires, d'abord par le caractère élevé et constant des séquences annotées, ensuite par les grands écarts de performance aux séquences semi-développées et développées entre les deux productions, traduisant en apparence, une évolution qualitative notable dans la maîtrise du principe de complexification et d'enrichissement du récit. Une seule occurrence suffisant, dans notre démarche, à valider une séquence fut-elle simplement annotée, on peut comprendre

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

les performances dans ce domaine. Mais comment les choses fonctionnent-elles dans le détail ? Nous examinons successivement les insertions descriptives et dialogales.

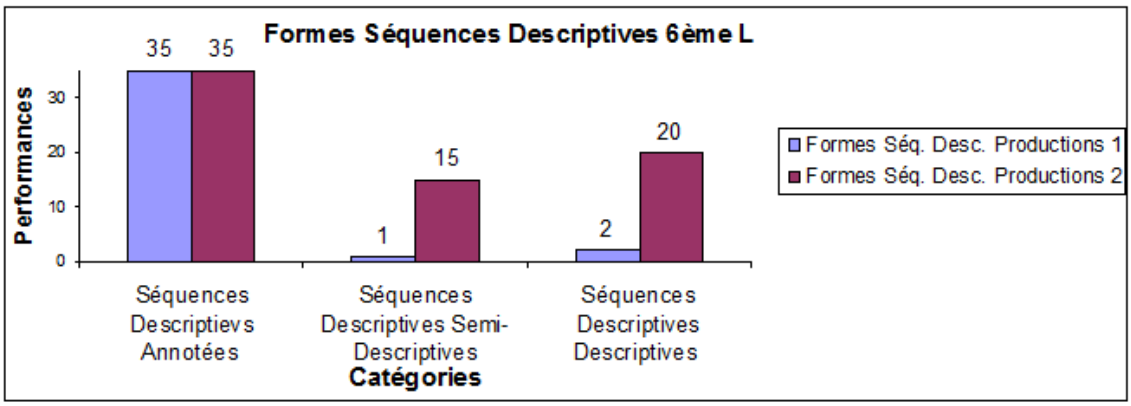
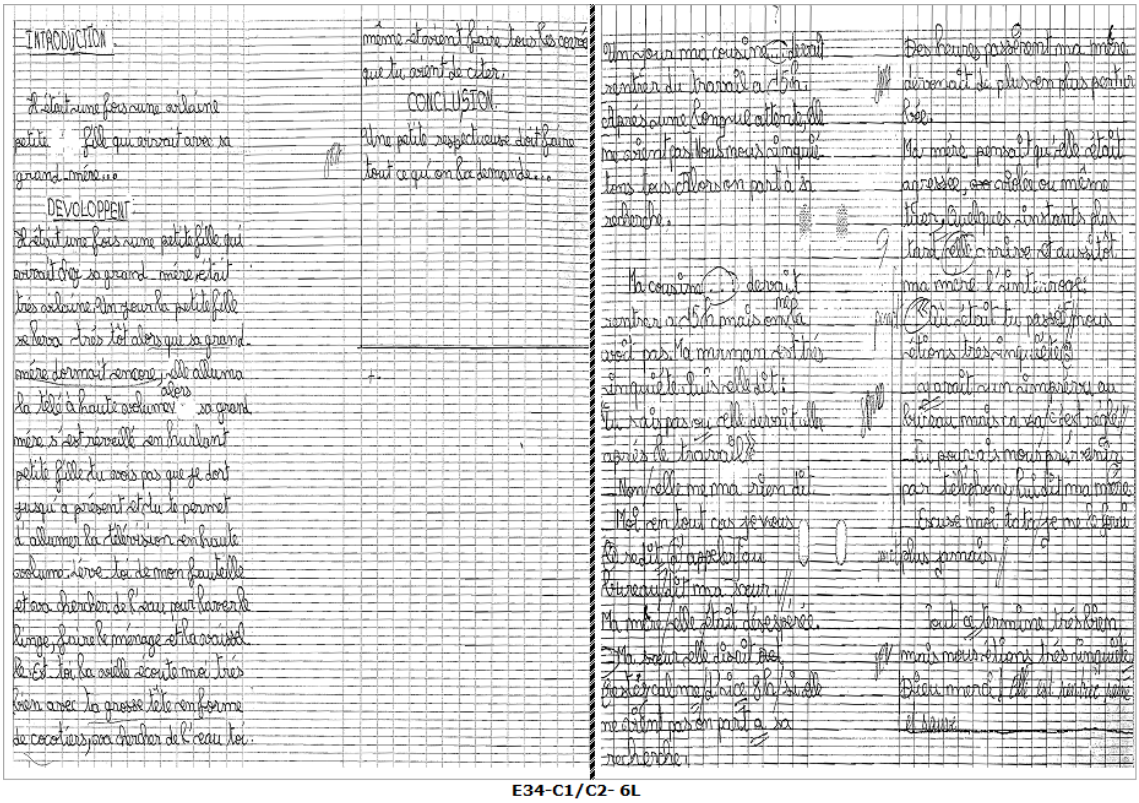


Figure 18 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences descriptives dans les productions des élèves en 6L aux compositions des semestres 1 et 2 (35 copies X 2)

Les 100 % de réussite pour les séquences annotées que l'on peut remarquer dans la figure 25 où sur 35 copies étudiées à chacune des compositions on recense 35 insertions signifient qu'au moins une mention descriptive est présente dans chacun des deux textes. Cependant, il faut dire que dans 14 récits de la première production, la seule mention présente est celle reprise de la consigne. Le phénomène s'est réduit à 3 cas dans les textes de la deuxième composition. Nous notons 2 exemples où il se réitère chez le même élève. En prêtant une plus grande attention au travail de l'un d'eux, on voit donc que l'unique mention descriptive qui se trouve dans le récit est portée par la caractérisation adjectivale déjà présente dans la consigne.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E34-C1/C2- 6L

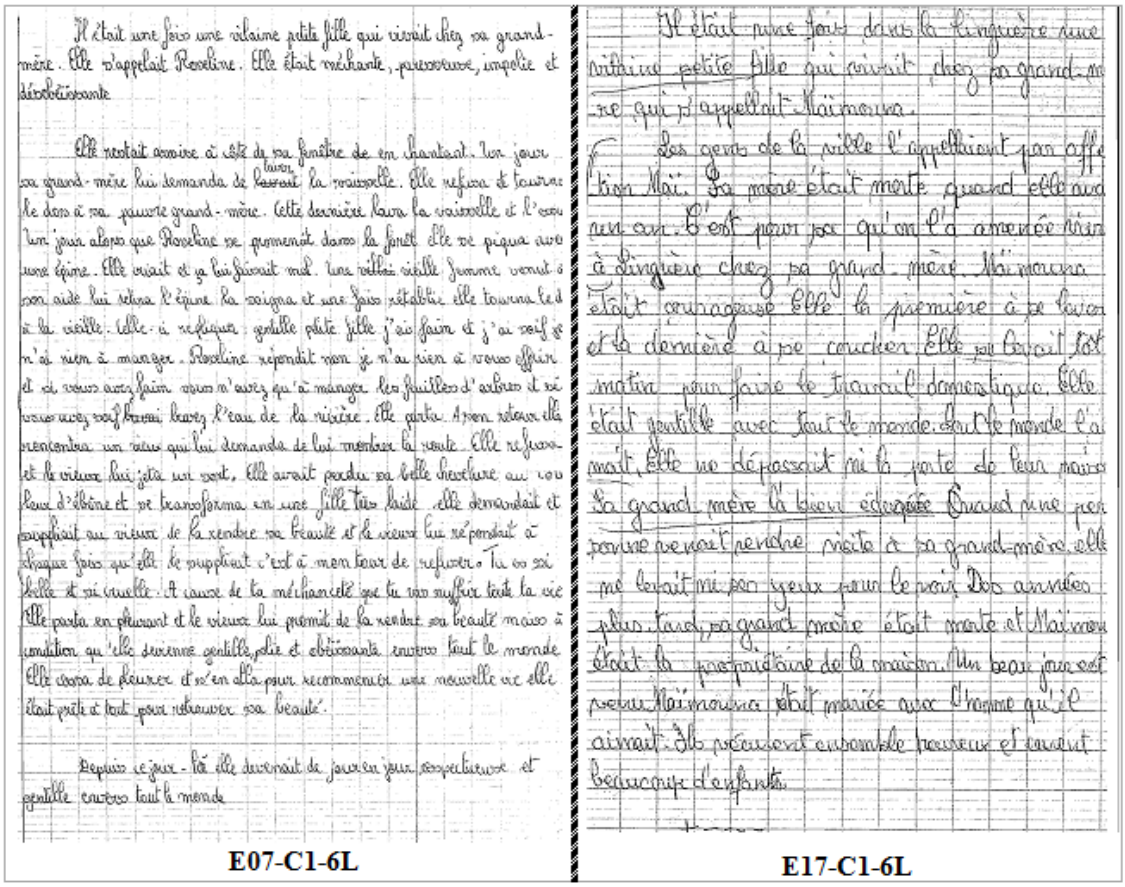
L'élève n'a pas jugé utile de développer ce qui a fonctionné, pour beaucoup d'autres, comme une ouverture, l'inscription d'un fragment de séquence sous forme de vide à remplir. Il est difficile, par ailleurs, de qualifier les énoncés du second texte comportant des prédicats d'être comme des mentions descriptives. Les expressions « maman était très inquiète », « nous étions très inquiets » ne peuvent intervenir qu'en phase d'ouverture ou de clôture pour, selon l'endroit, fonctionner comme instrument de thématisation ou de rethématisation (Adam, 2005 ; Reuter, 2000) d'une séquence descriptive. De toute manière leur incomplétude pour la bonne information du lecteur réduit considérablement leur portée. Voilà pourquoi la première occurrence est effectivement accompagnée d'une insertion dialogale justificative, tandis que la seconde apparaît dans la conclusion.

On comprend que certaines indications du texte procédural «une vilaine petite fille », « tout le monde est inquiet » ont pu servir de médiation à l'insertion, voire au développement de séquences descriptives. Toutefois, cette perception des attendus du contrat implicite est plus manifeste dans les productions de la première composition probablement en raison du caractère plus explicite de l'orientation descriptive et du besoin que ressent l'élève-auteur à donner un contenu plus précis à l'adjectif « vilaine ».

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il était une fois une vilaine petite fille qui vivait chez sa grand-mère. Elle s'appelait Roseline. Elle était méchante, prétentieuse, impolie et désobéissante.

Elle restait assise à côté de sa fenêtre de en chantant. Un jour sa grand-mère lui demanda de laver la vaisselle. Elle refusa et tourna le dos à sa pauvre grand-mère. Cette dernière lava la vaisselle et l'essuya. Un jour alors que Roseline se promenait dans la forêt elle se piqua avec une épine. Elle criait et se lamentait mal. Une vieille vieille femme vient à son aide lui retira l'épine la soigna et une fois rétablie elle tourna le dos à la vieille. Celle-ci la rappela : gentille petite fille j'ai faim et j'ai soif je n'ai rien à manger. Roseline répondit non je n'ai rien à vous offrir et si vous avez faim vous n'avez qu'à manger les feuilles d'arbres et si vous avez soif buvez buvez l'eau de la rivière. Elle partie à son retour elle rencontra un vieux qui lui demanda de lui montrer la route. Elle refusa et le vieux lui jeta un sort. Elle avait perdu sa belle chevelure au couleur d'ébène et se transforma en une fille très laide. Elle demandait et supplliait au vieux de la rendre sa beauté et le vieux lui répondait à chaque fois qu'elle le supplliait c'est à mon tour de refuser. Tu es si belle et si cruelle. A cause de ta méchanceté que tu vas suffrir toute la vie. Elle partie en pleurant et le vieux lui promit de la rendre sa beauté mais à condition qu'elle devienne gentille, polie et obéissante envers tout le monde. Elle courra de pleurer et s'en alla pour recommencer une nouvelle vie elle était prête à tout pour retrouver sa beauté.

Depuis ce jour-là elle devenait de jour en jour respectueuse et gentille envers tout le monde.

E07-C1-6L

Il était une fois dans la lingerière une vilaine petite fille qui vivait chez sa grand-mère qui s'appellait Maimouna.

Les gens de la ville l'appellaient par affection Mai. Sa mère était morte quand elle avait un an. C'est pour ça qu'on l'a amenée vivre à lingerière chez sa grand-mère. Maimouna 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 leur maison. Sa grand-mère la bien éduquée. Quand une personne voulait rendre visite à sa grand-mère elle ne devait ni pas yeux pour le voir. Des années plus tard, sa grand-mère était morte et Maimouna était la propriétaire de la maison. Un beau jour est venu Maimouna était mariée avec l'homme qu'elle aimait. Ils vécurent ensemble heureux et eurent beaucoup d'enfants.

E17-C1-6L

Dans les deux textes, la reprise-reformulation de la consigne est accompagnée de précisions supplémentaires allant d'une proposition à une « expansion » relativement complexe de la séquence. La différence de ces récits est dans le statut et les formes du descriptif. Autant il est « compacte » et plus ou moins structurée en E17-C1-6L, autant il s'étend et se disperse en E07-C1-6L, l'auteur opérant des retours récurrents sur les traits du personnage. Par contre, l'orientation demeure de peindre un caractère moral. On soulignera en passant le contraste que les deux textes établissent, explicitement dans le premier et implicitement dans le second, entre la beauté morale et la beauté physique. Pour cela, l'élève-auteur « joue » avec la double acception que peut avoir l'expression « vilaine petite fille ». Si « Roseline » perdit « sa belle chevelure au couleur d'ébène et se transforma en une fille très laide », c'est parce qu'elle a été punie de sa cruauté.

La transition est toute trouvée pour parler des résultats des élèves par rapport à la construction et à l'insertion de fragments descriptifs expansés. Quasi négligeables dans les récits de la première composition, les séquences descriptives plus ou moins structurées se retrouvent dans plus de la moitié des textes de la seconde composition, la progression variant de 40 à 51 points selon qu'il s'agit d'insertions semi-développées ou développées.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

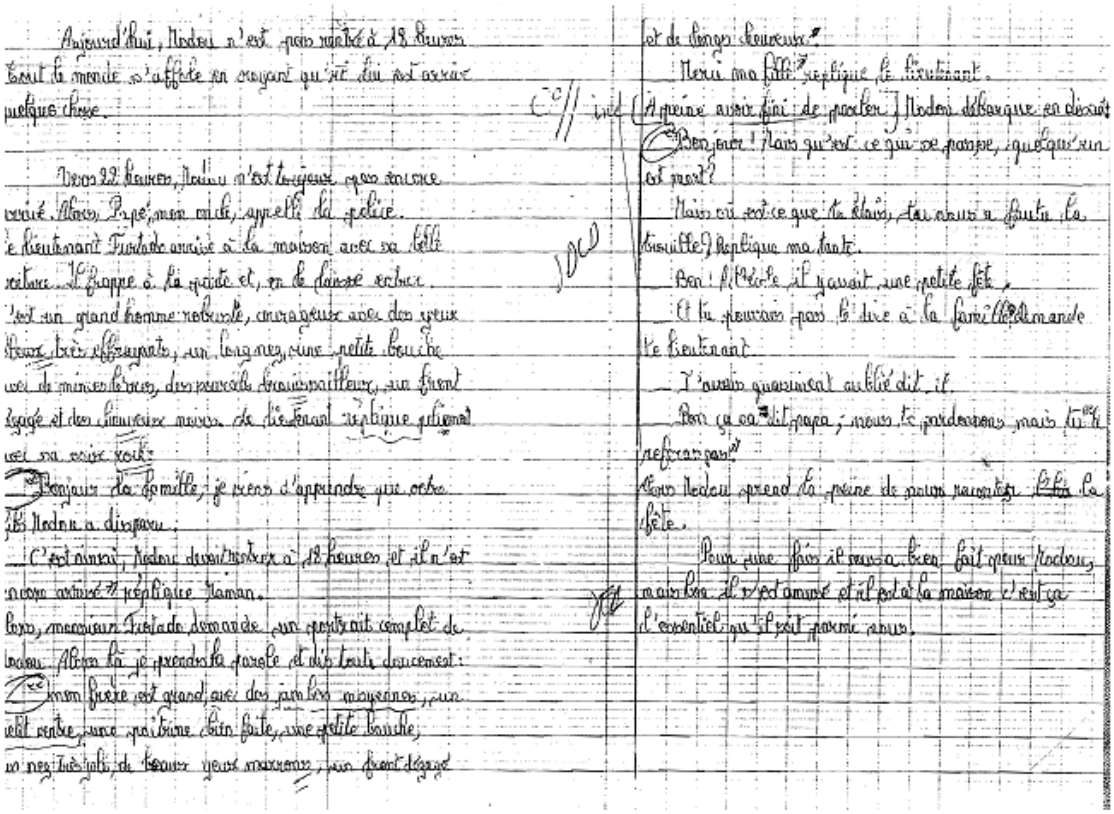
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Il est donc clair que le procédé d'enrichissement du récit par des pauses descriptives a fait l'objet d'un traitement particulier au cours des activités qui ont alimenté les interactions de classe. Et en effet, leur analyse a révélé que la question aura occupé une place importante et aura fait l'objet d'une ingénierie très variée. Dans les différentes stratégies imaginées par l'enseignante, on a pu constater le recours constant à des situations plaçant les élèves en position de produire des fragments (le plus souvent en récrivant des passages du texte-référent), de confronter leurs productions pour avancer. Cette variable de l'agir enseignant avec un aspect du style didactique marqué par une centration sur les apprenants (Altet, 1993) a donc produit des effets bénéfiques notables sur le développement de la sous-compétence descriptive. Car comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, si la sous-compétence d'élaboration et d'insertion d'une séquence encadrée peut se mesurer déjà au simple principe de sa présence dans le texte fictionnel, celle-ci traduisant alors une conscience, encore faible nous dira-t-on, du caractère compositionnel du récit, le niveau de maîtrise de la compétence narrative reste assujetti à des critères plus techniques et plus exigeants. On ne demandera pas à un élève le niveau de performance atteint par les auteurs-experts, et lorsqu'on convoque la même grille qui a servi à des textes littéraires pour analyser un texte scolaire, il faudra tenir compte du décalage. Pour autant, plusieurs récits de la deuxième composition (14 textes pour être précis) se caractérisent par des insertions descriptives plutôt réussies. Nous en présentons quelques exemples en insistant sur leurs caractéristiques. Le premier est un récit marqué par deux insertions descriptives à des moments différents, par deux descripteurs différents, aux finalités narratives différentes. Leur point commun est dans leur forme et leur mode de construction. En tenant compte des problèmes de ponctuation dont la conséquence se lit dans la surcharge du flux d'informations, nous pouvons considérer chacune des insertions comme un modèle de séquence semi-développée.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E07-C2-6L

Le caractère fondamental est dans la présentation brève, à grand trait, d'un lieu, d'un personnage en mettant en relief certains aspects. Dans ce texte, la focalisation du visage du visiteur est l'occasion de souligner des points de détails qui malheureusement, ne permettent pas, sauf à un détail près, (les sourcils broussailleux), de confirmer l'impression générale : un grand homme robuste et effrayant. La séquence, qui se situe du point de vue du narrateur, n'en est pas moins efficace au regard du but qui est de présenter un nouveau personnage juste au moment de son entrée en scène et de communiquer au lecteur l'effet qu'il produit sur le celui qui regarde. Tant mieux si la description permet de suggérer dans l'esprit du lecteur une congruence entre le personnage et la situation. La seconde insertion a ceci d'intéressant qu'elle est présentée du point de vue du personnage-narrateur et s'inscrit dans un système d'énonciation très spécifique : le personnage-narrateur-assistant fait irruption dans le dialogue entre l'oncle (personnage-commanditaire) et le policier (personnage-enquêteur-exécutant) pour décrire Modou, le personnage disparu et objet de la demande d'intervention. Cette communication « privée » car primement destinée à l'usage du personnage-enquêteur sera le prétexte pour dresser un portait du personnage au cœur de l'intrigue. Mais la situation semble imposer, comme dans la séquence précédente, de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

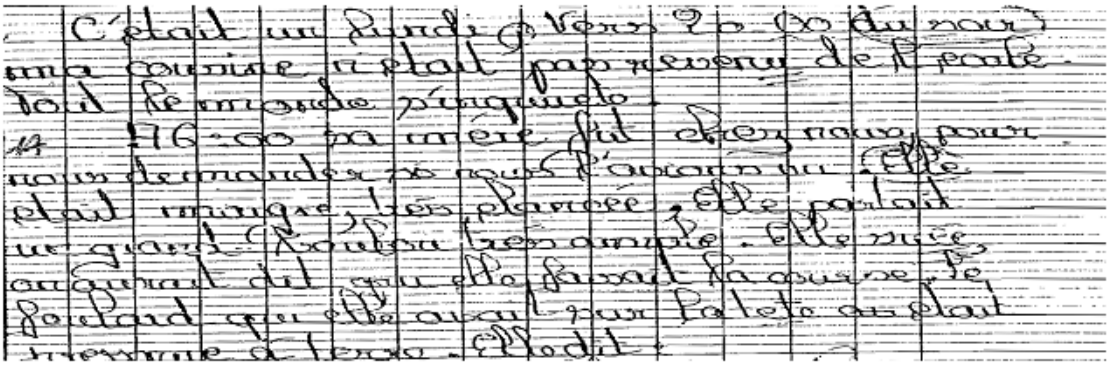
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

sélectionner et de tracer quelques traits pertinents pour l'enquête. Au bout du compte, les deux séquences prennent l'allure d'une caricature du fait de l'empilement énumératif. Reconnaissons que ce qui pourrait ressembler ailleurs à une faible qualité technique des descriptions, n'entame en rien le schéma d'ensemble :

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

On pourrait douter que l'élève ait réellement conscience de tous ces phénomènes techniques et que son travail soit volontairement orienté dans ce sens. On peut tout de même souligner l'omniprésence de ce modèle tout au long de la séquence didactique, aussi bien dans les textes alimentant les activités, que dans les exemples fournis par les élèves durant leurs exercices. Maintes fois, le professeur s'arrête sur le sujet pour expliquer, illustrer, faire analyser et produire. Aussi, sommes-nous tenté de dire que l'organisation des séquences descriptives est symptomatique d'un souci de cohérence. Celui-là même qui est à la base du choix du plus grand nombre de placer une séquence descriptive au commencement de l'histoire, dans le but de montrer l'expression de l'inquiétude à travers le portrait d'un des membres de la famille du personnage dont la disparition donne le prétexte à l'action, ou au moment du dénouement pour préparer la justification de l'évènement-prétexte. Nous reproduisons ici deux extraits de textes pour donner une idée de la manière dont est construite la séquence descriptive, en particulier, l'attention prêtée aux détails dans l'optique de dramatiser dans le cas du premier exemple ou de justifier pour ce concerne le second. Là aussi, il se note un procédé de dramatisation renforcé par une construction où la séquence dialogale encadrée accueille en abyme la séquence descriptive. Dans cet enchevêtrement, le premier énoncé du dialogue sert de cadrage initial à la description, alors que la suite de la séquence dialogale est là pour justifier l'état dans lequel se trouve le personnage et expliquer les causes de l'évènement-prétexte.



E14-C2-6

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E20-C2-6L

Les performances des élèves dans les productions de la deuxième composition prouvent, disions-nous, qu'ils ont majoritairement acquis une certaine maîtrise de la construction et de l'insertion de séquences descriptives dans le récit. Ce qui ne veut nullement dire qu'ils sont à l'abri de dérive dont le moindre est la désirabilité. De fait, à vouloir répondre à la consigne et peut-être par la même occasion, séduire le professeur-correcteur, car l'élève n'oublie pas que derrière tout cela qu'il y a une note à conquérir, il arrive que le récit soit saturé par des insertions qui peuvent être techniquement correctes, mais logiquement inopportunes.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E05-C2-6L

Les portraits du personnage principal, de la mère ; la description du jardin sont techniquement réussis, ce que le professeur sanctionne positivement par une appréciation encourageante. Cependant, un observateur attentif et non impliqué dans le contrat pédagogique est troublé par l'orientation finale du portrait de la mère ou la pertinence de la description du jardin. En effet, après la macro-opération de thématisation dans laquelle le thème titre « Maman » est annoncé dans un contexte qui signale un autre regard « Maman, toujours patiente, aimable, souriante, gentille, généreuse, de bonne humeur, était très inquiète », on était en droit de s'attendre à un processus d'aspectualisation permettant au portrait de refléter cet état. Il n'en a rien été. Pour « jolie » qu'elle soit, la description du jardin manque d'à propos, malgré un travail préparatoire, au point d'être trop décontextualisé.

Nombre de textes cités en exemple montrent la relation étroite entre les séquences encadrées. C'est dire que les élèves en 6L ont apporté, surtout dans leurs productions de fin d'année, le même soin dans le traitement des insertions descriptives que dialogales dont la figure 26 montre les performances réalisées par la classe. L'évolution des performances relatives à ces sous-compétences est à ce titre, sensiblement équivalente. Il faudrait juste

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

indiquer que les résultats des insertions dialogales dans les premières productions justifient d'un déjà là que les interactions professeurs-élèves-textes ont approfondi, voire structuré.

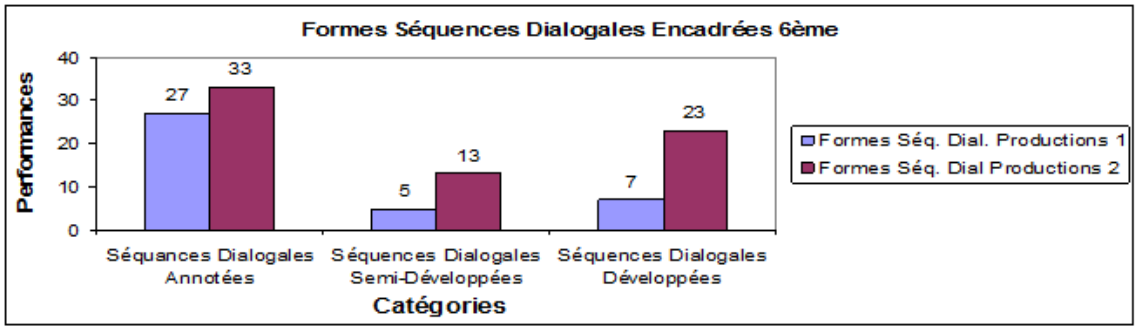
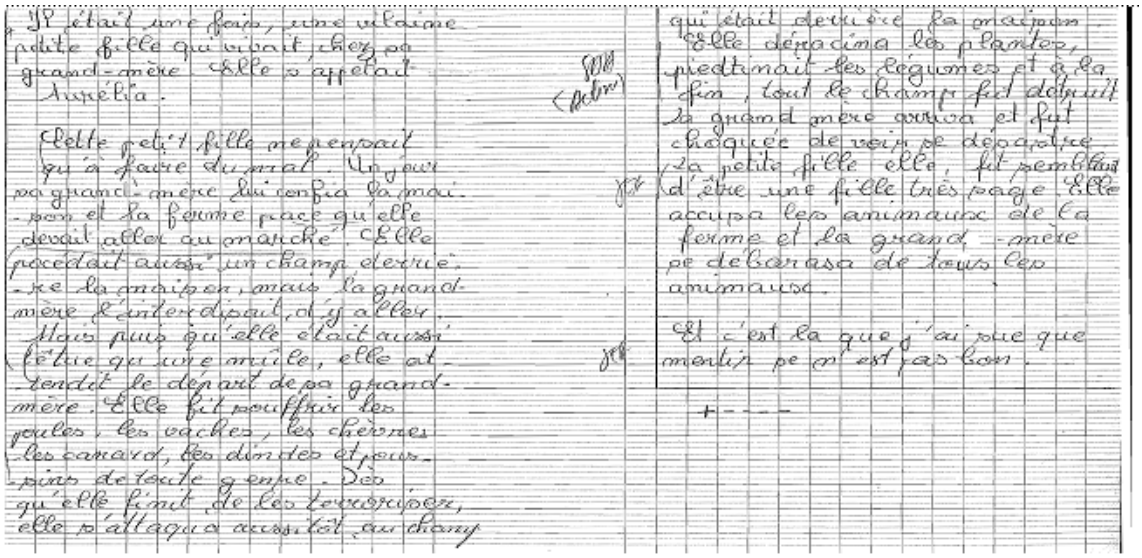


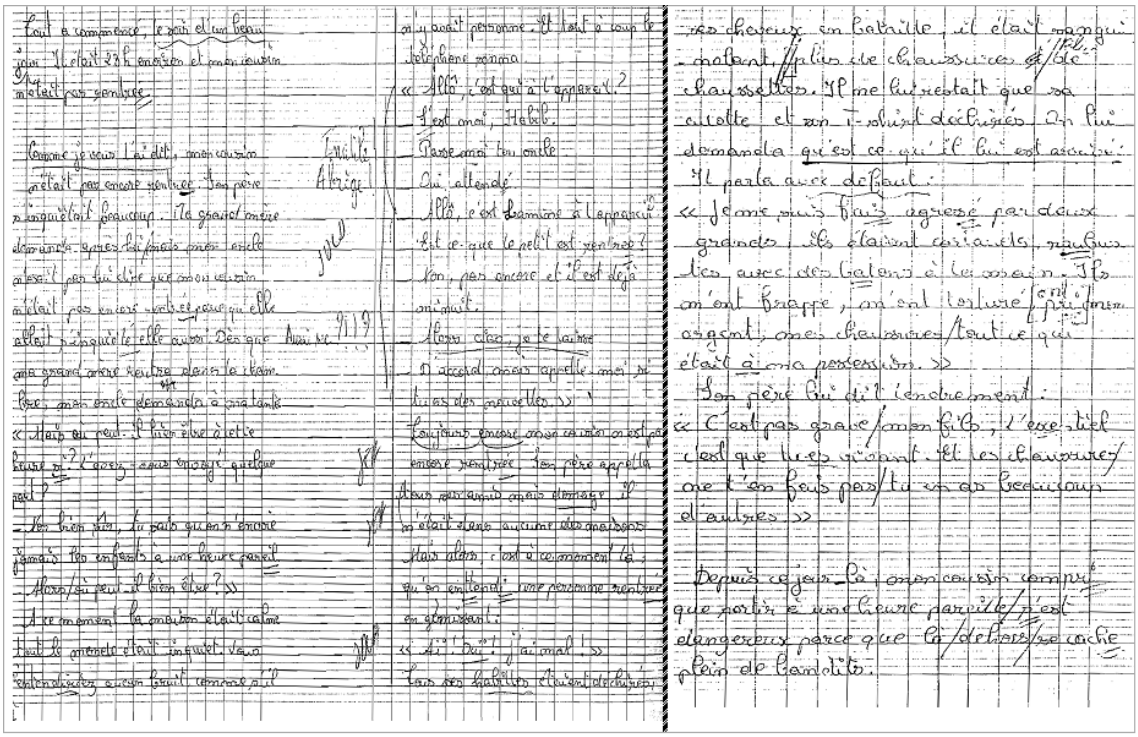
Figure 19 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences dialogales dans les productions des élèves en 6L aux compositions des semestres 1 et 2 (35 copies X 2)

Le dialogue est absent de 07 textes de la première composition, mais présent dans tous ceux de la seconde composition, même si c'est juste sous sa forme annotée. Dans la plupart des cas, on est passé de zéro à des insertions plurielles.



E20-C1-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E20-C2-6L

Les première et dernière insertions dialogales se comprennent, peut-être même s'imposaient-elles au regard de leurs fonctions dramatiques respectives. Par rapport à la structuration et à la planification de l'action, ces deux dialogues se substituent avantageusement aux étapes de la séquence narratives correspondant à la dynamique d'actions et au dénouement dont elles remplissent les fonctions textuelles. La troisième séquence dialogale pouvait être jointe à la première pour les mêmes raisons fonctionnelles. Cependant, non seulement elle est mal introduite, mais encore, en n'apportant rien à l'évolution de l'action, elle fait un doublon, produisant de la sorte un effet d'ennui pour le lecteur, surtout que le narrateur s'attarde sur des propos totalement anodins. C'est dire que la dramatisation du récit peut être obtenue par des insertions dialogales à la condition de respecter, au delà des critères de construction, les principes de cohérence et de pertinence.

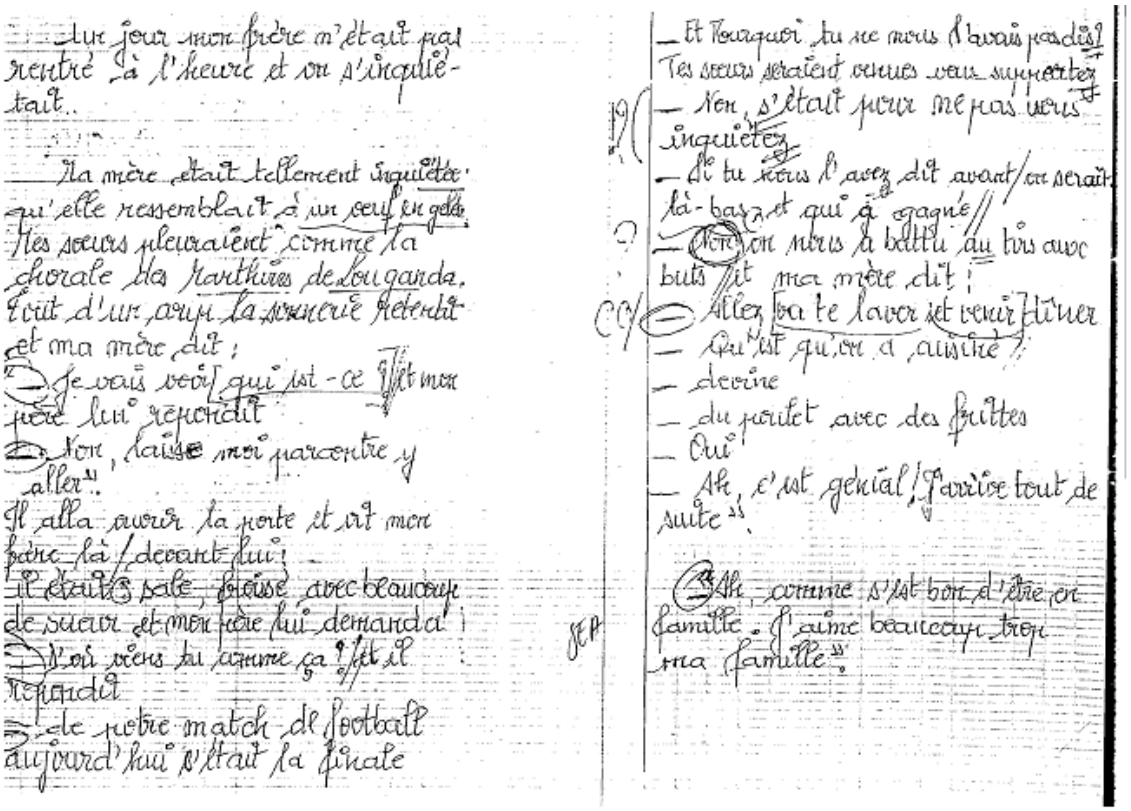
On retiendra un remarquable effort d'enrichissement du récit et de variation des instruments parmi lesquels, les séquences dialogales. Certes, on recense 14 textes de la première composition, c'est-à-dire près de la moitié, dont les séquences dialogales ne respectent pas les conditions scolaires d'insertions (signalisation de la réplique ou du

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

dialogue par des guillemets et des tirets) mais ce chiffre se réduit à 04 récits de la seconde composition où le manquement ne concerne qu'une règle.



E17-C2-6L

Il faut donc voir dans le travail de construction et d'insertion de séquences encadrées fourni par les élèves pour enrichir leurs récits, y compris dans leurs maladresses, l'expression d'une volonté d'appliquer des conventions apprises dans le cours, quoique mal assimilées parfois. Les techniques enseignantes, plus fondamentalement, les modes d'organisation de la rencontre des apprenants avec ces objets spécifiques de savoir et leurs effets sur le développement de la sous-compétence narrative attestent qu'il existe « un style pédagogique » autrement dit, « un pôle de la transformation de l'information en savoir chez l'élève, par le bais de la relation et des actions vécues » (Altet, 1993, p : 90). Nous en déduisons que dans une relation d'enseignement, l'ingénierie didactique est certes tributaire des conditions d'exercice des actions qui imposent une culture didactique. Mais elles sont aussi tributaires du style de l'enseignant, de sa capacité à adapter le contexte. Les performances de la 6ème L s'expliquent largement par le mode d'organisation de l'interaction qui a permis aux élèves de s'investir dans les actions et de beaucoup manipuler

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

les objets de savoir. On peut parler des fruits d'une pédagogie centrée les apprentissages des élèves.

2.1.3 Les performances des élèves en 4C par rapport aux opérations de constructions et d'insertion de séquences encadrées

Considérant le niveau de la classe, l'expérience didactique des élèves qui peut engendrer une maturité susceptible d'influer sur le développement des compétences narratives, nous estimons que l'évaluation de leurs productions doit se faire avec une plus grande exigence dans l'application des critères. Le degré de maîtrise de la sous-compétence d'enrichissement du récit se fera donc, non sur la base du simple principe d'insertion de séquences encadrées, mais sous l'angle de leur envergure et de leur variété (critère de volume et de quantité et) et de leur configuration (critère de qualité).

Pour les insertions descriptives, nous déduisons de la lecture des statistiques sur les indices de présence des séquences annotées, semi-développées et développées apparaissant dans la figure 27 que le pourcentage de textes comptant des composantes encadrées semi-développées à développées évolue respectivement de 15 et 37 points. Malgré tout, les meilleurs résultats concernent moins de la moitié des productions. En effet, on ne rencontre d'insertions plus ou moins longues que dans 46, 67 % des récits de la seconde composition, cependant que cette dimension était explicitement stipulé dans le contrat tel qu'il se manifeste à travers le texte procédural.

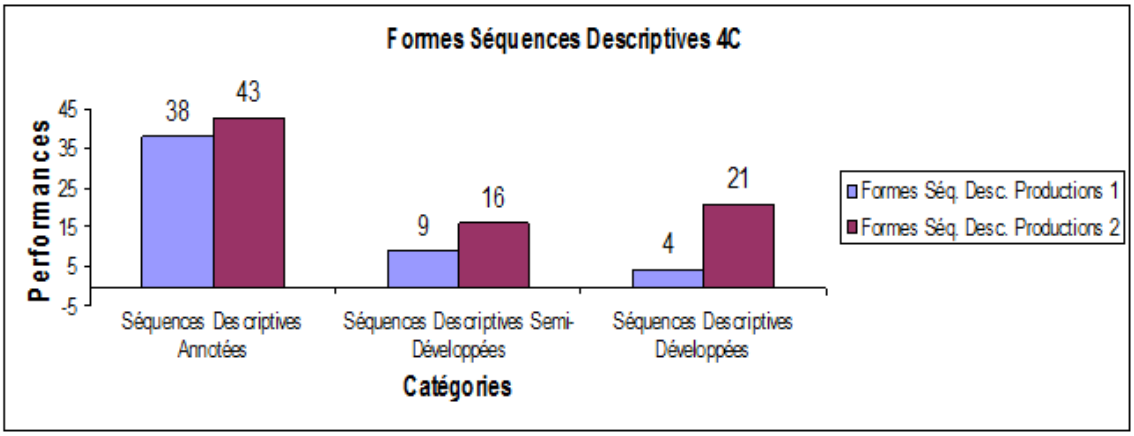


Figure 20 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences descriptives dans les productions des élèves en 4C aux compositions des semestres 1 et 2 (45 copies X 2)

Quant aux taux de présence de séquences dialogues (voir figure 28), il augmente d'une production à l'autre, de 17 points pour les insertions brèves et de 37 points pour les séquences longues. Exprimées en valeur absolue, on voit que ces pourcentages cachent une réalité moins reluisante. Dans les faits, on passe de 03 à 11 textes, puis de 03 à 13.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

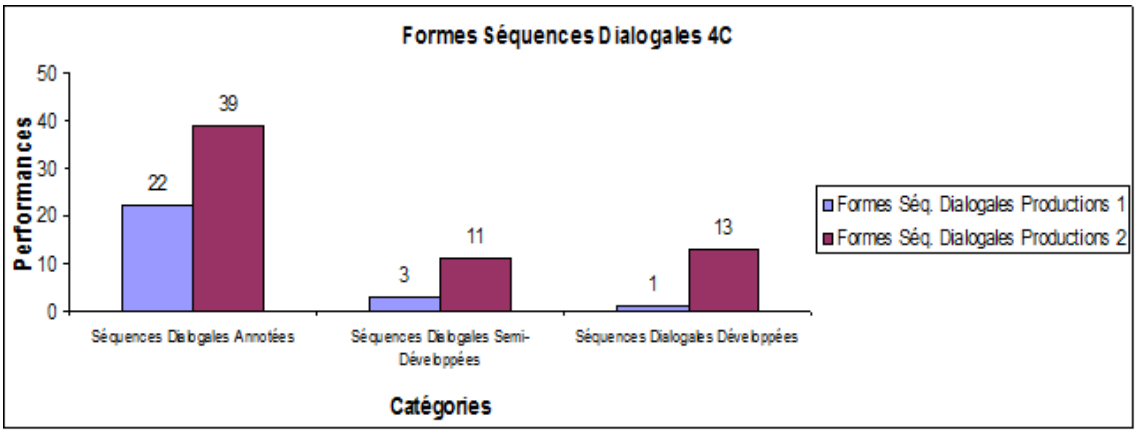
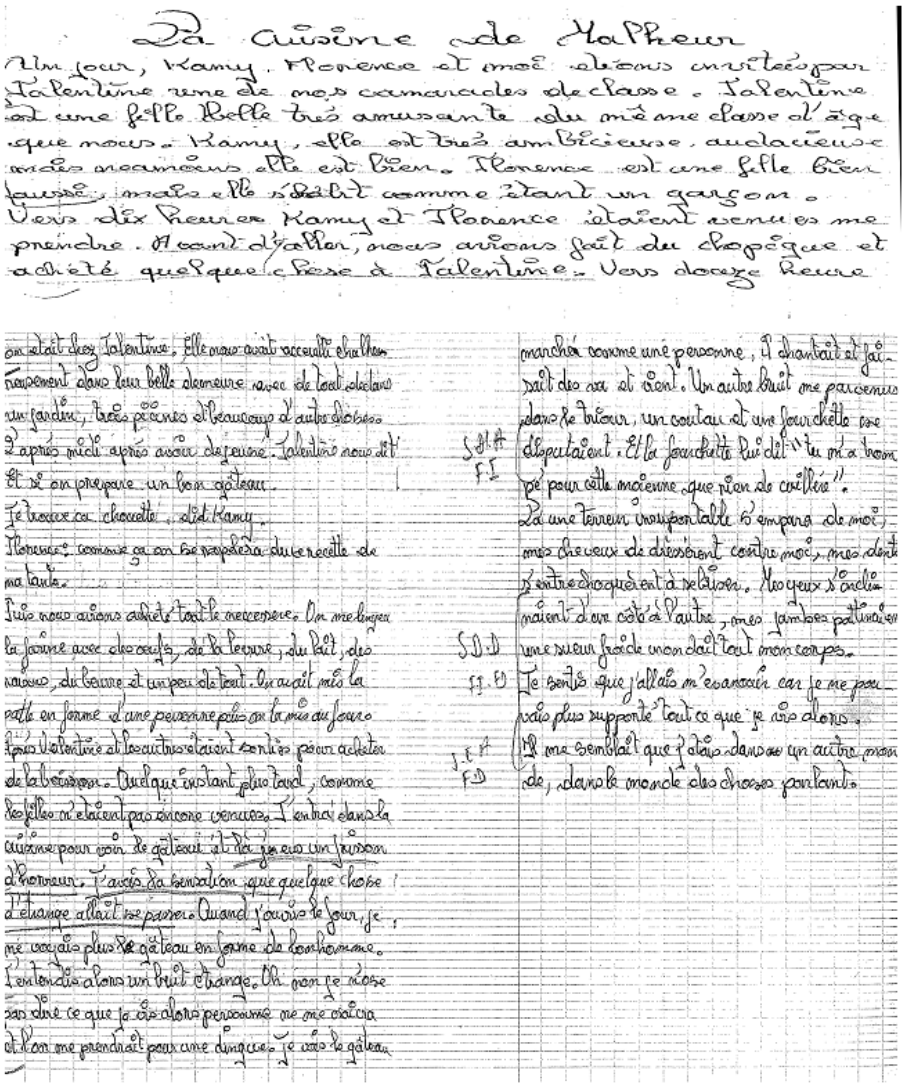


Figure 21 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences descriptives dans les productions des élèves en 4C aux compositions des semestres 1 et 2 (45 copies X 2)

Cette situation implique une place écrasante de la séquence narrative, même s'il s'avère qu'il n'y a que 2 élèves qui n'intègrent aucune mention descriptive dans leurs productions, et autant pour les insertions dialogales. Sur l'ensemble des 90 textes représentant l'échantillon de la 4C, seul deux élèves présentent aux deux productions des récits où l'on retrouve toutes les formes de séquences descriptives réunies dans un seul texte. En revanche, aucun des textes ne rassemble plus de deux formes dialogales. Examinons un des exemples précédents.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



La cuisine de Malheur

Un jour, Kamy, Florence et moi étions invitées par Valentine reine de nos camarades de classe. Valentine est une fille. Belle très amusante du même classe d'âge que nous. Kamy, elle est très ambitieuse, audacieuse mais nous aimons elle est bien. Florence est une fille bien éduquée, mais elle s'habille comme étant un garçon. Vers dix heures Kamy et Florence étaient venues me prendre. Avant d'aller, nous avions fait du shopping et acheté quelque chose à Valentine. Vers douze heure on était chez Valentine. Elle nous avait accueilli chaleureusement dans leur belle demeure avec de tout autour un jardin, très spacieux et beaucoup d'autre choses. Après midi après avoir déjeuné. Valentine nous dit Et si on prépare un bon gâteau.

Je trouve ça chouette, dit Kamy.

Florence: comme ça on se prépare dans une recette de ma tante.

Puis nous avions acheté tout le nécessaire. On me donna la farine avec des œufs, de la levure, du lait, des raisins, du beurre et un peu de tout. On avait mis la pâte en forme d'une personne plus ou la mie au four pour Valentine et les autres étaient sortis pour acheter de la boisson. Quelque instant plus tard, comme les filles n'étaient pas encore revenues. J'entrai dans la cuisine pour voir de gâteau et là je vis un spectacle d'horreur, j'avais la sensation que quelque chose d'étrange allait se passer. Quand j'ouvris le four, je ne voyais plus le gâteau en forme de bonhomme. J'entendis alors un bruit étrange. Oh mon je n'ose pas dire ce que je vis alors personne ne me croira et l'on me prendrait pour une imposteur. Je vois le gâteau marcher comme une personne, il chantait et jouait des mains et pieds. Un autre bruit me parvenus dans le four, un couteau et une fourchette se disputaient. Et la fourchette lui dit "tu m'a trompé pour cette mascarade que rien de criée". La une terreur incontrôlable s'empara de moi, mes cheveux se dressèrent contre moi, mes dents s'entrechoquèrent à volonté. Mes yeux s'écartaient d'un côté à l'autre, mes jambes paralysées une sueur froide m'envahissait tout mon corps. Je sentis que j'allais m'évanouir car je ne pouvais plus supporter tout ce que je vis alors. Il me semblait que j'étais dans un autre monde, dans le monde des choses parlantes.

E17-C2-4C

L'opération de contextualisation est un prétexte pour présenter brièvement les principaux protagonistes de l'histoire. De même, l'arrivée à destination, qui correspond avec la phase de nouement de l'action est l'occasion de décrire, à travers quelques mentions adjectivales et énumératives, les lieux que le narrateur-personnage découvre et fait découvrir au lecteur. Ces deux premières insertions ont donc une fonction de cadrage du récit et de prise en charge du lecteur. Cependant, elles restent muettes sur l'intrigue. La dernière séquence descriptive, qui se trouve être la plus développée, intervient dans la dynamique de l'action et représente un autoportrait. De fait, il s'agit d'une variante de la description d'action car le narrateur-personnage évoque plutôt son état psychologique face des phénomènes inattendus et troublants. Etroitement liée aux évènements en cours, elle est là pour souligner leur caractère extraordinaire. Ce faisant, elle participe du projet narratif qui est de créer un récit fantastique.

Pour approfondir l'interprétation de la sous-compétence d'enrichissement du récit, nous avons cherché à savoir, parmi les textes comptant des séquences encadrées, le nombre d'exemples où sont réunies au moins deux insertions descriptives ou deux insertions dialogales. Les deux productions confondues, nous notons 6 récits dont le nombre de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

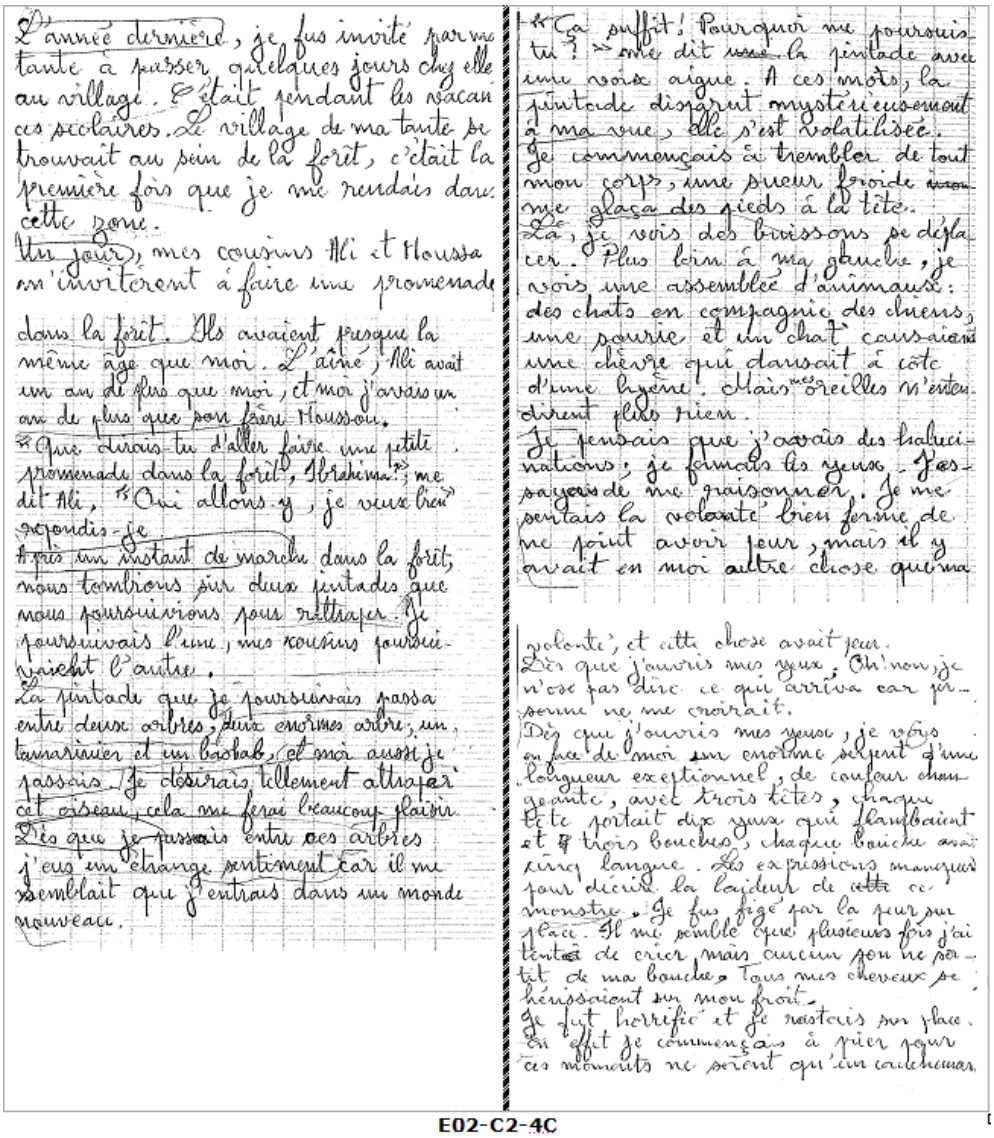
séquences descriptives expansées varient de 2 à 4, tandis que 1 récit voit se déployer 2 insertions dialogales longues. Naturellement ce travail est bien plus apparent dans les textes de la seconde composition. Un retour sur le récit le plus riche en séquences descriptives nous permet de poser la question de la délimitation des composantes, tant l'imbrication de deux opérations descriptives peut amener à les confondre en une seule et unique séquence. La première suspension descriptive ne pose de problème que par son aspect. Elle est annoncée depuis longtemps par cette phrase intrigante pour tout lecteur « Dès que je passais entre ces arbres, j'eus un étrange sentiment car il me semblait que j'entrais dans un monde nouveau ». Elle est ensuite préparée par une série d'opérations discursives distribuées entre le narrateur-personnage et le lecteur (une réplique au style directe dans laquelle un oiseau recouvre une fonction de parole, une insertion narrative à laquelle la redondance confère une valeur double d'information-explication du lecteur et de renforcement du fantastique, un autoportrait annotée, conséquence logique de ce qui précède et instrument de manipulation indirecte du lecteur). Cette technique semble destinée à aiguiser la curiosité du lecteur et à lui donner envi de découvrir ce « monde nouveau » où les pintades parlent aux hommes et même les menacent. C'est par une description d'actions relativement longue, construite de manière spéciale « là », « plus loin » et sur le mode du voir, que le narrateur représente l'univers extraordinaire dans lequel il est entré par effraction. Les deux séquences restantes s'inscrivent dans cette vaine. L'une revient, par un autre exemple, sur les mystères de la forêt et l'autre sur les sentiments de frayeurs du personnage face à tant de phénomènes.

L'unique exemple de texte avec deux séquences dialogales développées connaît moins de réussite.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

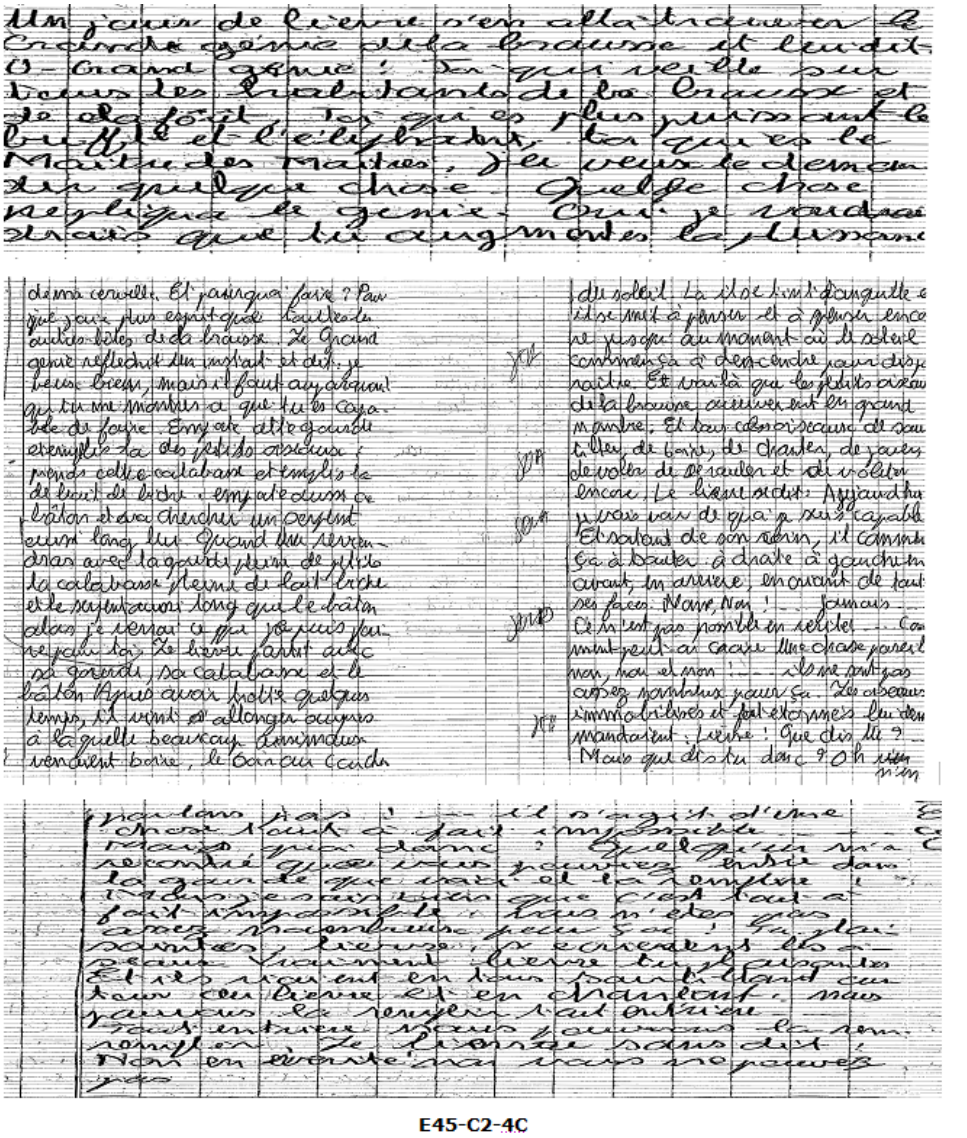


L'année dernière, je fus invité par ma tante à passer quelques jours chez elle au village. C'était pendant les vacances scolaires. Le village de ma tante se trouvait au sein de la forêt, c'était la première fois que je me rendais dans cette zone.
Un jour, mes cousins Ali et Moussa m'invitèrent à faire une promenade dans la forêt. Ils avaient presque le même âge que moi. L'aîné, Ali avait un an de plus que moi, et moi j'avais un an de plus que son frère Moussou.
"Que dirais-tu d'aller faire une petite promenade dans la forêt, Ibrahima?" me dit Ali, "Oui allons-y, je veux bien" répondis-je
Après un instant de marche dans la forêt, nous tombions sur deux pintades que nous poursuivions pour rattraper. Je poursuivais l'une, mes cousins poursuivaient l'autre.
La pintade que je poursuivais passa entre deux arbres, deux énormes arbres, un tamarinier et un baobab, et moi aussi je passais. Je désirais tellement attraper cet oiseau, cela me ferait beaucoup plaisir. Dès que je passais entre ces arbres j'eus un étrange sentiment car il me semblait que j'entrais dans un monde nouveau.

"Ça suffit! Pourquoi me pourchasses tu?" me dit une pintade avec une voix aigue. A ces mots, la pintade disparut mystérieusement à ma vue, elle s'est volatilisée.
Je commençais à trembler de tout mon corps, une sueur froide me glaça des pieds à la tête.
Là, je vois des buissons se déplacer. Plus loin à ma gauche, je vois une assemblée d'animaux: des chats en compagnie des chiens, une souris et un chat causaient avec une chèvre qui dansait à côté d'une hyène. Mais mes oreilles n'entendirent plus rien.
Je pensais que j'avais des hallucinations; je fermais les yeux. J'essayais de me raisonner. Je me sentais la volonté bien ferme de ne point avoir peur, mais il y avait en moi autre chose que ma volonté, et cette chose avait peur.
Dès que j'ouvris mes yeux, Oh! non, je n'ose pas dire ce qui arriva car personne ne me croirait.
Dès que j'ouvris mes yeux, je vis en face de moi un énorme serpent d'une longueur exceptionnel, de couleur chengeante, avec trois têtes, chaque tête portait dix yeux qui flamboyaient et trois bouches, chaque bouche avait cinq langue. Les expressions manquent pour décrire la laideur de cette ce monstre. Je fus figé par la peur sur place. Il me semble que plusieurs fois j'ai tenté de crier, mais aucun son ne sortait de ma bouche. Tous mes cheveux se hérissaient sur mon front.
Je fut horrifié et je restais sur place. En effet je commençais à prier pour ces moments ne seront qu'un cauchemar.

E02-C2-4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E45-C2-4C

Sans nous arrêter sur la confusion générique qu'entretient le récit entre le fantastique et le merveilleux, on fera observer que le texte est constitué pour l'essentiel de dialogue. Et même si les séquences sont techniquement bien construites, leur signalisation textuelle et leur mise en page sont moins bien travaillées. Ce constat est d'ailleurs pour les insertions dialogales aménagées dans les récits.

Le nombre de séquences encadrées d'envergure, assez limitées pour ce qui concerne les insertions descriptives, et proche de zéro pour les dialogues, conjugué aux « erreurs » techniques de signalisation repérées dans la mise en texte de ces rares séquences, pourrait amener à nuancer l'impression que laissait notre approche des récits. Il ne s'agit pas de mésestimer ces problèmes, cependant, pour importants qu'ils soient, ils ne sauraient conduire à une remise en cause de notre conclusion partielle relative aux indices de maturité narrative des élèves de cette classe. D'ailleurs, nous faisons bien la différence entre ce qui n'est qu'un principe, un indice d'inférence d'une hypothèse sur le développement de compétences narratives, des indicateurs de ce développement réel. Après tout, nous avons pu constater que là où des séquences descriptives existent, celle-ci sont toujours bien construites et correctement configurées et que « les fautes » de construction de séquences

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

dialogales portent sur les guillemets et autres tirets, et guère sur l'opportunité, la logique ou l'accompagnement de l'insertion. C'est dire que les élèves font plus ou moins correctement les opérations utiles à l'enrichissement de leur récit lorsqu'ils en comprennent les modalités. Autrement, ils s'abstiennent de prendre des risques.

2.1.4 Les performances des élèves en 4L par rapport aux opérations de constructions et d'insertion de séquences descriptives

Comparée à la classe précédente, nous constatons, à travers la figure 29, une sensible équivalence des taux de représentation de séquences descriptives annotées. La différence vient de ce que les mentions portées par une phrase complète sont plus nombreuses, qui plus est, le récit est parcouru dans toute sa longueur par des multiples détails descriptifs. Quant aux séquences plus moins expansées, elles connaissent une variation plus élevée de la première à la seconde composition. Ici on rencontre au moins une insertion semi-développée ou développée dans un peu de plus la moitié des textes de la seconde production.

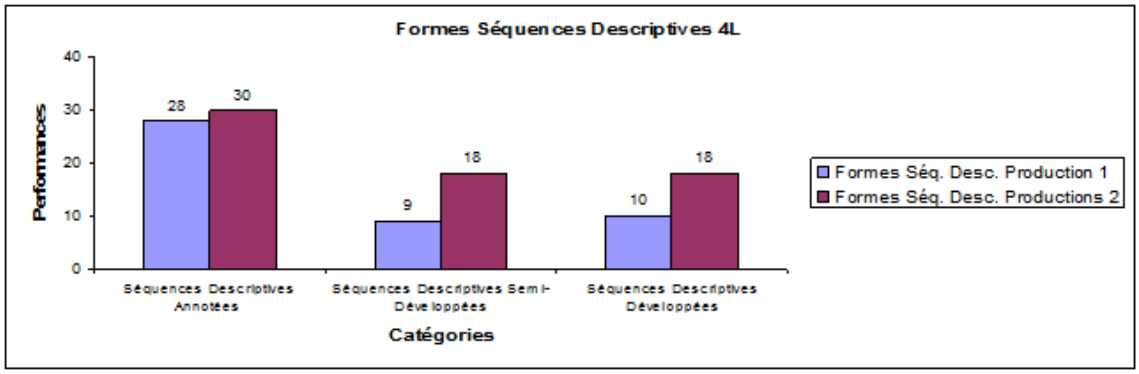


Figure 22 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences descriptives dans les productions des élèves en 4L aux compositions des semestres 1 et 2 (32 copies X 2)

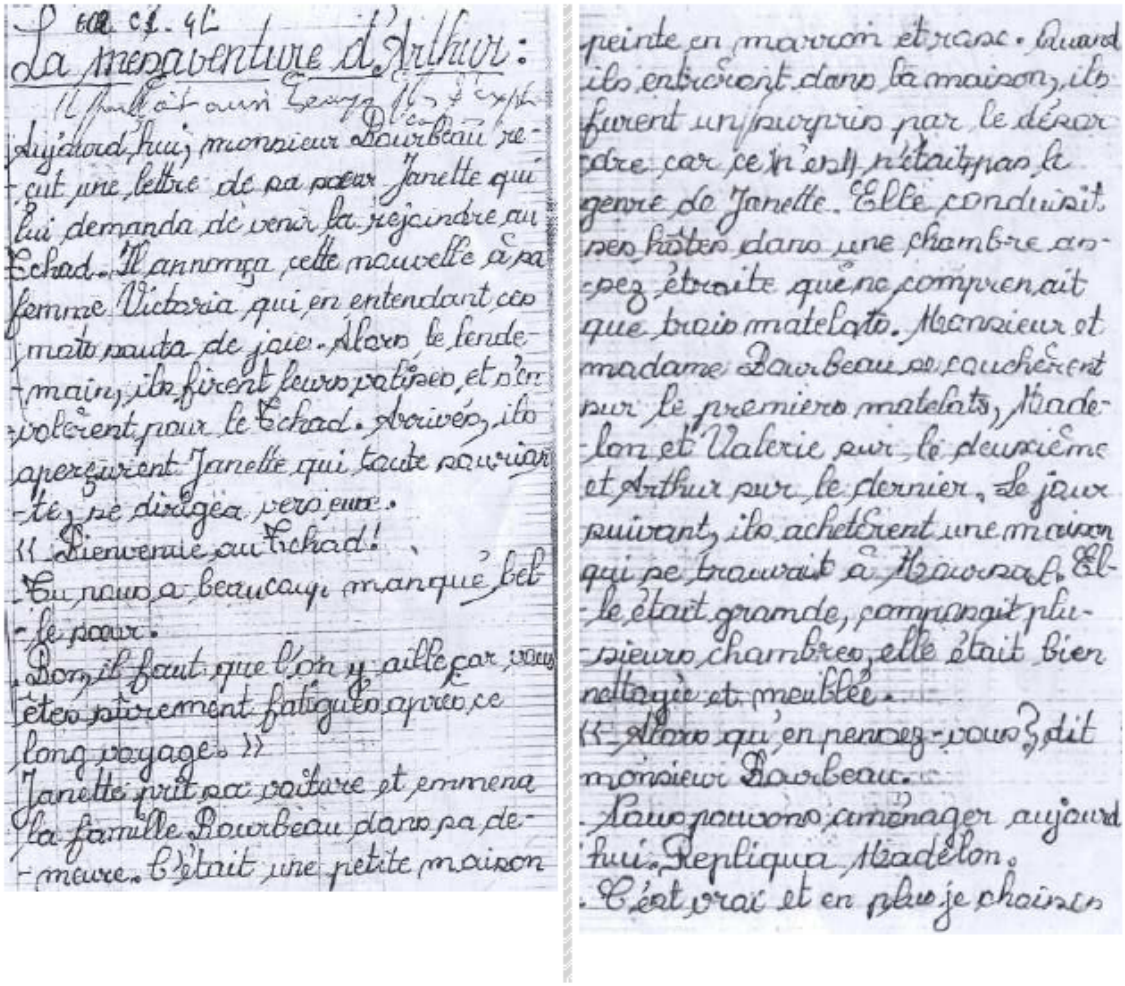
Le tableau de distribution des contenus et orientations de ces séquences donne des résultats très intéressants.

Tableau 22 : Analyse de la distribution des contenus et orientations des séquences descriptives dans les productions des élèves en 4L aux semestres 1 et 2

Nbre de Textes Orientations	1ère Production		2ème Production	
	Nbre de Textes	%	Nbre de textes	%
Portraits	07	25, 92	12	44, 44
Descriptions d'espaces	05	18, 51	12	44, 44
Descriptions d'actions	04	14, 81	06	22, 22

Si les séquences descriptives semi-développées à développées se comptent dans 27 récits, 14 textes en accueillent plus de deux à la fois. Dans l'exemple suivant, par delà les multiples insertions portant sur le décors et ses changements, nous comptons trois séquences descriptives plus ou moins développées.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



La mesaventure d'Arthur :

Aujourd'hui, monsieur Bourbeau reçut une lettre de sa sœur Janette qui lui demanda de venir la rejoindre au Tchad. Il annonça cette nouvelle à sa femme Victoria qui, en entendant ces mots sauta de joie. Alors ils se tendirent la main, ils firent leurs valises, et s'envolèrent pour le Tchad. Arrivés, ils aperçurent Janette qui toute souriante, se dirigea vers eux.

« Bienvenue au Tchad ! Tu nous a beaucoup manqué ! Elle pour.

Bon, il faut que l'on y aille car vous êtes sûrement fatigués après ce long voyage. »

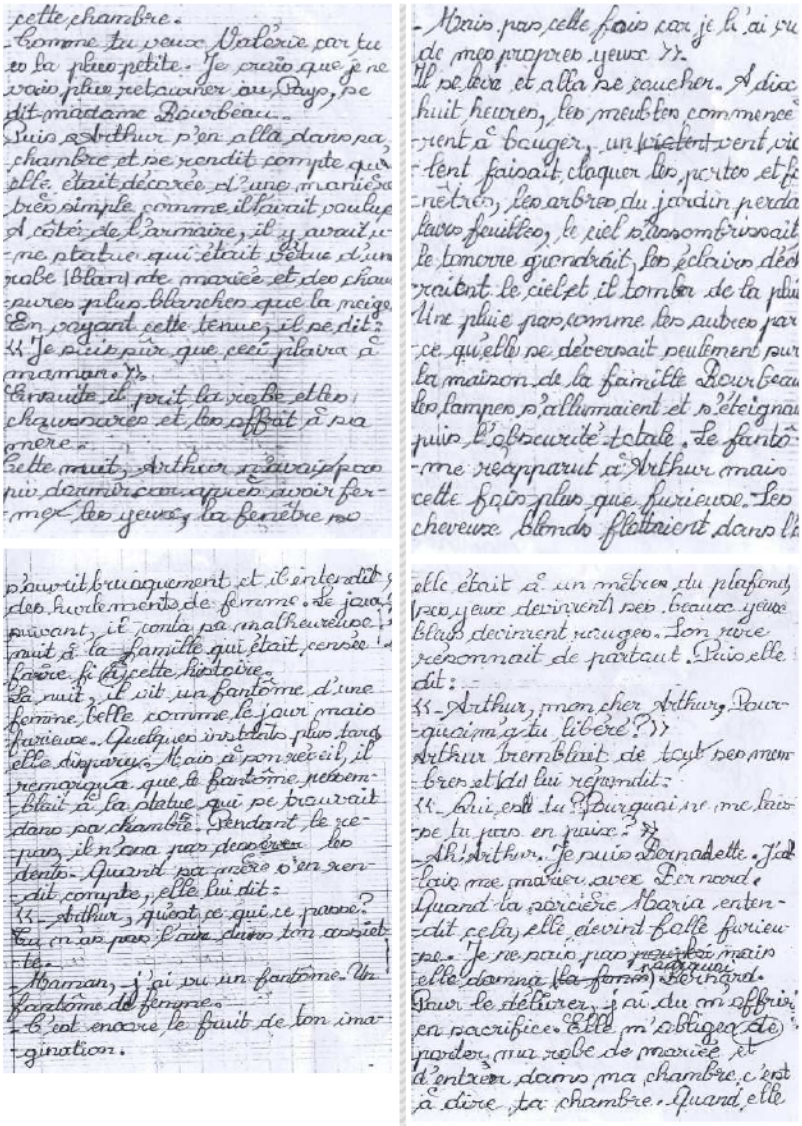
Janette prit sa voiture et emmena la famille Bourbeau dans sa demeure. C'était une petite maison peinte en marron et rose. Quand ils entrèrent dans la maison, ils furent un peu surpris par le décor car ce n'est pas le genre de Janette. Elle conduisit ses hôtes dans une chambre assez étroite qui ne comprenait que trois matelas. Monsieur et madame Bourbeau se couchèrent sur le premier matelas, Madelon et Valerie sur le deuxième et Arthur sur le dernier. Le jour suivant, ils achetèrent une maison qui se trouvait à Mbour. Elle était grande, comprenait plusieurs chambres, elle était bien nettoyée et meublée.

« Alors qu'en pensez-vous ? dit monsieur Bourbeau.

Nous pouvons aménager aujourd'hui, répliqua Madelon.

C'est vrai et en plus je choisis

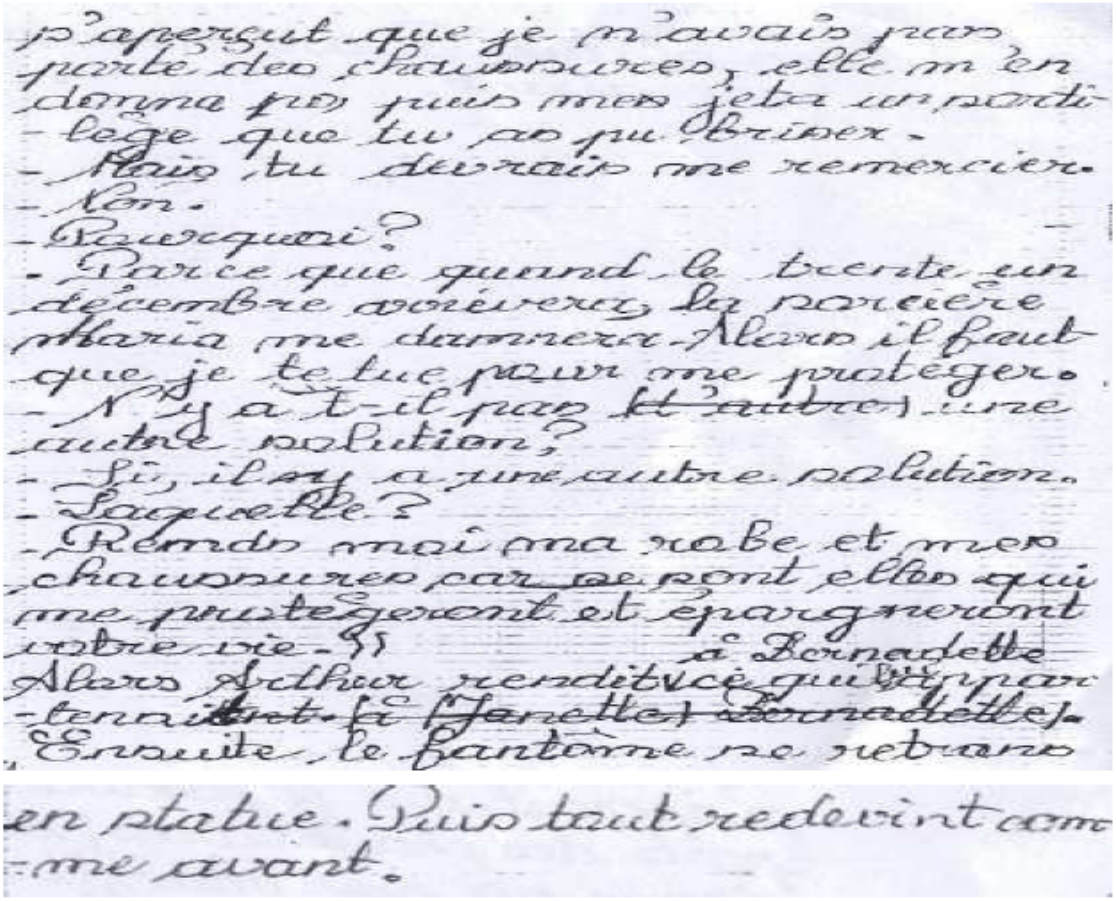
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



cette chambre.
- Comme tu veux Victoire car tu es la plus petite. Je crois que je ne vais plus retourner au Pays, se dit madame Bourbeau.
Puis Arthur s'en alla dans sa chambre et se rendit compte que elle était décorée d'une manière très simple comme il l'avait voulue. A côté de l'armoire, il y avait une statue qui était vêtue d'une robe (blanc) de mariée et des chaussures plus blanches que la neige. En voyant cette tenue, il se dit : « Je suis sûr que ceci plaira à maman. »
Ensuite il prit la robe et les chaussures et les offrit à sa mère.
Cette nuit, Arthur n'avait pas pu dormir convenablement avoir fermé les yeux, la ténèbre ne pouvait bruiquement et il entendit des hurlements de femme. Le jour suivant, il conta sa malheureuse nuit à la famille qui était censée faire fi de cette histoire.
La nuit, il vit un fantôme d'une femme belle comme le jour mais furieuse. Quelques instants plus tard elle disparu. Mais à son réveil, il remarqua que le fantôme ressemblait à la statue qui se trouvait dans sa chambre. Pendant le repas, il n'osa pas desserrer les dents. Quand sa mère s'en rendit compte, elle lui dit :
« - Arthur, qu'est ce qui ne passe ? Tu n'as pas l'air dans ton assiette.
- Maman, j'ai vu un fantôme. Un fantôme de femme.
- C'est encore le fruit de ton imagination.

- Mais pas cette fois car je l'ai vu de mes propres yeux ».
Il se leva et alla se coucher. A dix huit heures, les meubles commencèrent à bouger, un violent vent violent faisait claquer les portes et fenêtres, les arbres du jardin perdaient leurs feuilles, le ciel s'assombrissait le tonnerre grondait, les éclairs déchiraient le ciel et il tomba de la pluie. Une pluie pas comme les autres parce qu'elle ne déversait seulement sur la maison de la famille Bourbeau les lampes s'allumaient et s'éteignaient puis l'obscurité totale. Le fantôme reapparut à Arthur mais cette fois plus que furieuse. Les cheveux blonds flottaient dans l'air elle était à un mètre du plafond, (ses yeux devinrent) ses beaux yeux bleus devinrent rouges. Son rire résonnait de partout. Puis elle dit :
« - Arthur, mon cher Arthur, pourquoi m'a tu libéré ? »
Arthur tremblait de tout ses membres et lui répondit :
« - Qui est tu ? Pourquoi ne me laisse tu pas en paix ? »
- Ah ! Arthur. Je suis Bernadette. J'allais me marier avec Bernard. Quand la sorcière Maria entendit cela, elle devint folle furieuse. Je ne sais pas pourquoi mais elle damna (la femme) Bernard. Pour le délivrer, j'ai du m'offrir en sacrifice. Elle m'obligea de prendre ma robe de mariée et d'entrer dans ma chambre, c'est à dire ta chambre. Quand elle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



s'aperçut que je n'avais pas parlé des chaussures, elle m'en donna puis mes jeta un sortilège que tu as pu briser.
- Mais tu devrais me remercier.
- Non.
- Pourquoi?
- Parce que quand le trente un décembre arrivera, la sorcière Maria me donnera. Alors il faut que je te tue pour me protéger.
- N'y a-t-il pas d'autres une autre solution?
- Si, il y a une autre solution.
- Laquelle?
- Rends moi ma robe et mes chaussures par ce sont elles qui me protégeront et épargneront votre vie.»
à Bernadette
Alors Arthur rendit vite qui lui prêta
- tenait la (Janette) Bernadette).
Ensuite, le fantôme se retrans
en statue. Puis tout redevint comme avant.

E02-C2-4L

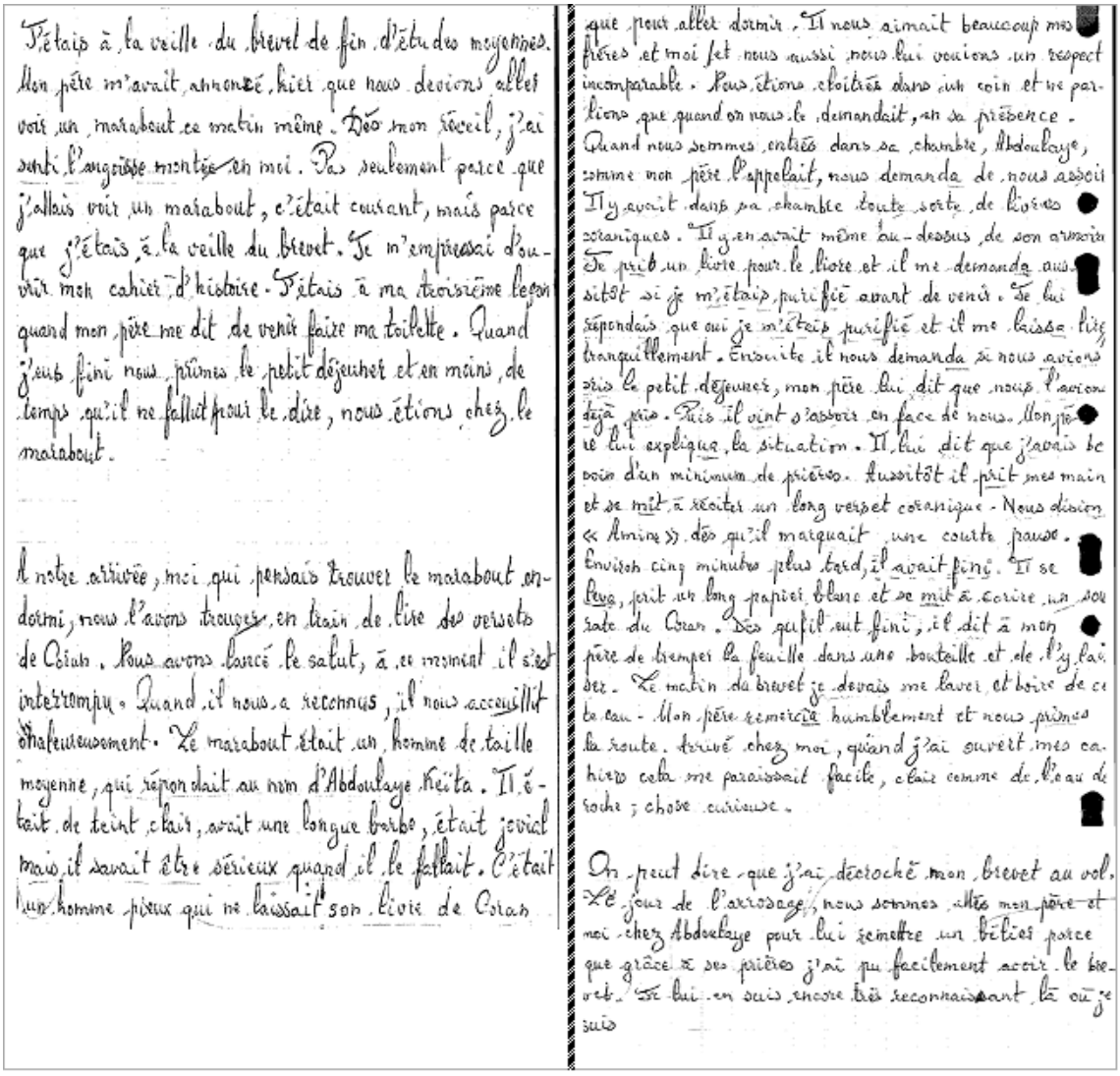
La séquence est mise à profit pour présenter la chambre, l'univers restreint qui servira de cadre à l'évènement central et pour insister sur le détail insolite : une statue en robe de mariée par quoi passe le fantastique. La seconde insertion est une description d'actions qui situe l'action au cœur des manifestions de ce fantastique. Elle est étroitement liée à la troisième séquence dans laquelle est décrit le personnage (un fantôme) à l'origine des phénomènes extraordinaires.

Malgré sur la surreprésentation des portraits et des descriptions de lieux, les textes sont peu nombreux (5) où figure à la fois deux paragraphes descriptifs présentant le cadre et un des personnages.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



J'étais à la veille du brevet de fin d'études moyennes. Mon père m'avait annoncé, hier, que nous devions aller voir un marabout ce matin même. Dès mon réveil, j'ai senti l'angoisse montée en moi. Pas seulement parce que j'allais voir un marabout, c'était courant, mais parce que j'étais à la veille du brevet. Je m'empressai d'ouvrir mon cahier d'histoire. J'étais à ma troisième leçon quand mon père me dit de venir faire ma toilette. Quand j'eus fini nous prîmes le petit déjeuner et en moins de temps qu'il ne faillit pour le dire, nous étions chez le marabout.

A notre arrivée, moi qui pensais trouver le marabout endormi, nous l'avons trouvé en train de lire des versets de Coran. Nous avons lancé le salut, à ce moment il s'est interrompu. Quand il nous a reconnus, il nous accueillit chaleureusement. Le marabout était un homme de taille moyenne, qui répondait au nom d'Abdoulaye Keita. Il était de teint clair, avait une longue barbe, était jovial mais il savait être sérieux quand il le fallait. C'était un homme pieux qui ne laissait son livre de Coran que pour aller dormir. Il nous aimait beaucoup mes frères et moi et nous aussi nous lui vouions un respect incomparable. Nous étions cloîtrés dans un coin et ne parlions que quand on nous le demandait, en sa présence. Quand nous sommes entrés dans sa chambre, Abdoulaye, comme mon père l'appelait, nous demanda de nous asseoir. Il y avait dans sa chambre toute sorte de livres coraniques. Il y en avait même au-dessus de son armoire. Je prit un livre pour le lire et il me demanda aussitôt si je m'étais purifié avant de venir. Je lui répondais que oui je m'étais purifié et il me laissa lire tranquillement. Ensuite il nous demanda si nous avions pris le petit déjeuner, mon père lui dit que nous l'avions déjà pris. Puis il vint s'asseoir en face de nous. Mon père lui explique la situation. Il lui dit que j'avais besoin d'un minimum de prières. Aussitôt il prit mes mains et se mit à réciter un long verset coranique. Nous disions « Amine » dès qu'il marquait une courte pause. Environ cinq minutes plus tard, il avait fini. Il se leva, prit un long papier blanc et se mit à écrire un sourate du Coran. Dès qu'il eut fini, il dit à mon père de tremper la feuille dans une bouteille et de l'y laisser. Le matin du brevet je devais me laver et boire de cette eau. Mon père remercia humblement et nous prîmes la route. Arrivé chez moi, quand j'ai ouvert mes cahiers cela me paraissait facile, clair comme de l'eau de roche ; chose curieuse.

On peut dire que j'ai décroché mon brevet au vol. Le jour de l'arrosage, nous sommes allés mon père et moi chez Abdoulaye pour lui remettre un bélier parce que grâce à ses prières j'ai pu facilement avoir le brevet. Je lui en suis encore très reconnaissant là où je suis

E07-C1-4L

C'est dire que les descriptions sont généralement focalisées sur une catégorie d'objet et à ce jeu, les meilleures occurrences concernent les portraits (personnage principal ou secondaire). Ce sont là des composantes « naturelles » imposées a priori soit par le texte incitatif, soit par le genre littéraire référé. Nous avons montré que la structure compositionnelle du récit pouvait être inscrite a priori dans le contrat de production. Nous venons de découvrir qu'elle pourrait aussi être programmée par le type de texte mis en projet et en rapport avec les caractéristiques du genre auquel il réfère. Cette perspective pose la problématique des connaissances typologiques et génériques des élèves. Cette donnée semble intégrée par ceux de la 4C. Certes, la question pose aussi le problème de la médiation enseignante et de l'apprentissage de chaque élève. On observe que la description a fait l'objet d'un traitement systématique dans les interactions de classes et même, elle a été retenue comme un des critères d'identification du récit fantastique. La question est de savoir si le travail a permis une acquisition de la compétence et son transfert. Là est l'explication des progrès réalisés par les élèves dans leurs secondes productions, mais aussi la non prise de risque, dans des conditions d'évaluation, devant un exercice somme toute difficile et non obligatoire.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Cette conclusion nous parait tout aussi valable pour les insertions dialogales (figure 30) dont le plus grand nombre est constitué de séquences annotées, c'est dire composée d'une à trois répliques au plus.

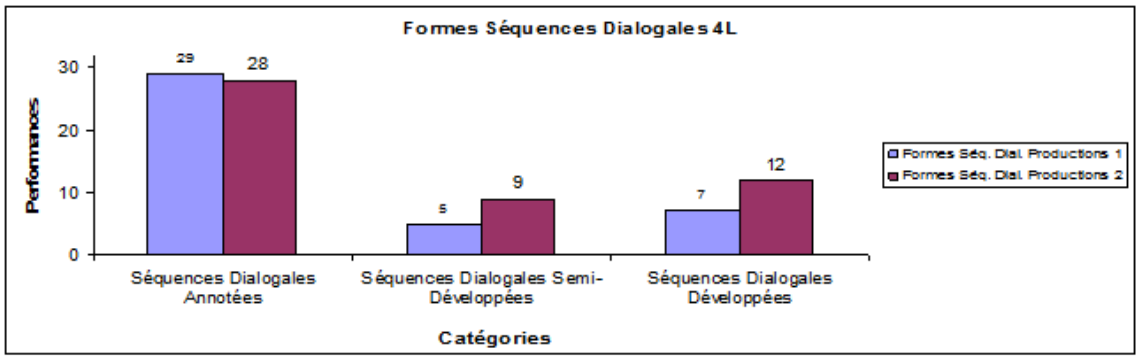
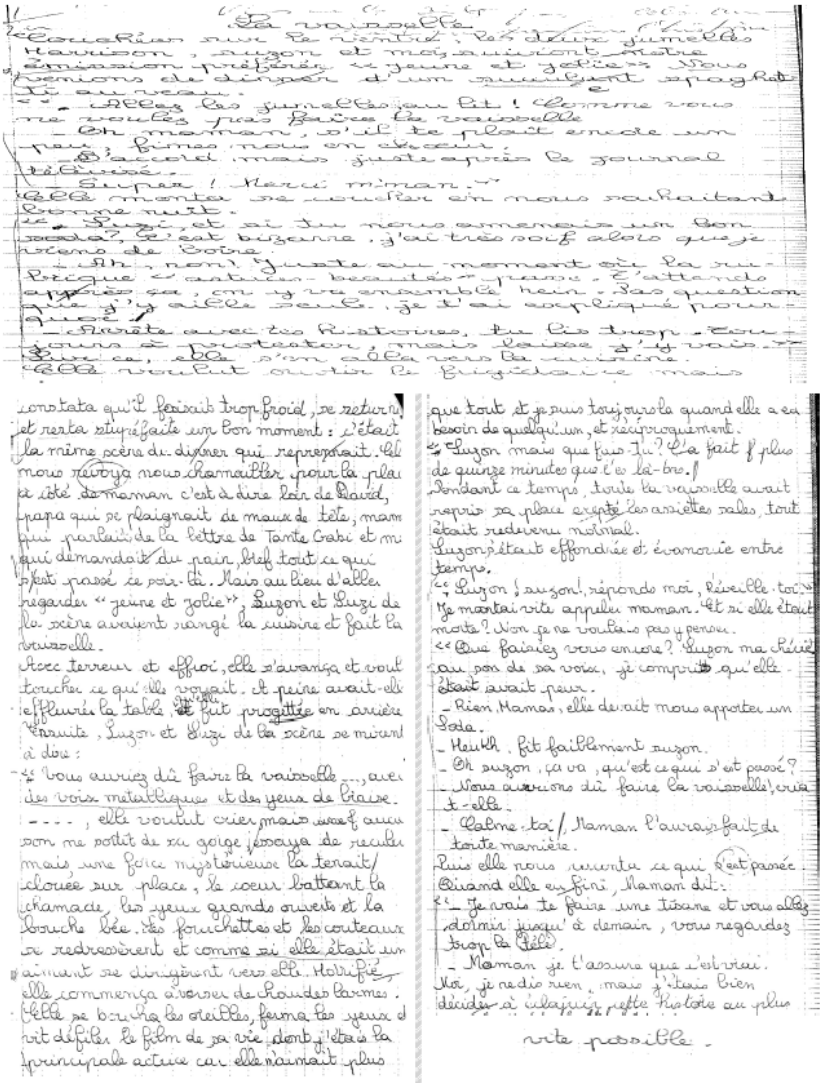


Figure 23 : Représentation des indices de présence des trois formes de séquences descriptives dans les productions des élèves en 4L aux compositions des semestres 1 et 2 (32 copies X 2)

Les progressions constatées dans les résultats de la dernière production, d'environ 12 points pour les séquences moyennes et 15 points pour les insertions longues, ne doivent pas nous faire perdre de vue le plus important : ces séquences concernent moins de la moitié des textes. C'est dire que comme en 4C, les élèves en 4 L ont moins bien travaillé cette sous-dimension du récit malgré l'injonction du texte procédural. La mise en texte des séquences dialogales rendues au style direct n'est pas sans poser des problèmes aux élèves. D'abord du point de vue de l'usage des instruments de signalisation qui reste maladroite dans les premiers récits. Ils se sont certes largement rattrapés dans la production suivante, ce qui signifie une meilleure maîtrise après traitement dans les interactions didactiques. Enfin, il n'est pas rare que la construction et l'insertion de séquences dialogales se fassent au détriment des séquences descriptives. Dans l'exemple qui suit, on décompte 1 unité annotée (la réplique des deux fantômes, et 3 échanges de plusieurs tours de paroles. Les situations, les moments et les finalités en sont très variées. Retenons tout simplement que ces séquences sont avantageusement utilisées pour remplir les mêmes fonctions informatives, narratives et dramatiques qu'auraient pu tenir d'autres séquences. On ne peut toutefois parler d'une économie narrative, l'élève n'ayant sûrement pas conscience de ces enjeux rhétoriques. Il serait plus juste de considérer l'exemple comme un modèle de la stratégie de saturation fréquente quand l'élève maîtrise un procédé et qu'il a le sentiment que son usage serait positivement apprécié.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E08-C2-4L

Les résultats de la classe par rapport aux compétences de construction et d'insertion de séquences encadrées conduisent à s'interroger sur les effets des exigences génériques et discursives dans la stratégie narrative des élèves. Par ailleurs, leurs performances, supérieures à celles des classes de 4ème et 6ème C (établissement différent), mais inférieures à celles des élèves en 6ème L (même établissement), mettent sur orbite les modes de mise en contact avec les objets de savoir, et donc les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Les modélisations des compétences que nous regroupons sous l'appellation générique de structuration externe du récit ont mis en lumière des instruments d'organisation de surface du genre narratif institutionnalisé en milieu scolaire. Cependant, cet aspect de la dimension configurationnelle du texte doit être complété par la prise en compte des outils internes de réseaunance intra et interséquentielle et de mise en cohérence du discours. Il faut convenir que le texte, quoi que produit dans des conditions pédagogiques et communicationnelles particulières, est destiné malgré tout à être lu avant d'être évalué. Ce qui fait qu'il vise naturellement à persuader et à plaire. Il importe donc de considérer,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

dans l'analyse de la compétence de mise en cohérence, la capacité de l'élève à prendre en charger son lecteur, à justifier la logique de sa démarche. L'analyse vise à rendre compte de la manière dont sont gérés les mécanismes structurants du récit à partir d'une étude des variables constitutives du mode narratif (Genette, 1983). Celles-ci peuvent être réunies sous l'appellation de sous-compétence de mise en cohérence du récit et de prise en charge du lecteur.

2.2. Les performances des élèves par rapport à l'opération de configuration du récit et de prise en charge du lecteur

La compétence rédactionnelle passe par ce que Bouchard (1989) appel une pleine possession des moyens linguistiques et pragmatiques permettant au sujet-scripteur de régler finement sa communication écrite. Car écrire, « c'est non seulement transmettre des informations factuelles mais aussi guider le lecteur, lui fournir des signaux facilitant la saisie de ces informations et l'interprétation de leur agencement et de leur finalité pragmatique […] » (p : 28). Cette exigence est valable pour tout écrit dès lors qu'on admet que toute situation d'écriture implique une communication avec ou à autrui. La difficulté de cette interaction dans le cadre du récit de fiction tient de la médiation d'une histoire. En somme, on communique à autrui en lui racontant une histoire, une action qui peut redupliquer la réalité, la modifier, mais dans tous les cas, qui n'est pas soumise à un principe de vériconditionnalité. Pour autant, l'invention doit rester crédible, c'est-à-dire remplir toutes les conditions de vraisemblance, de cohérence et de logique qui en assurent la recevabilité. Et donc, la compétence narrative se mesure aussi à la capacité à intervenir dans le récit pour réduire « au maximum les ambigüités potentielles », rendre logique, voire explicables les choses les moins évidentes, guider le lecteur. C'est là tout le sens de la démarche de Ricœur (1983,1984, 1985) qui demande de distinguer l'intrigue de la mise en intrigue, en référence au dédoublement action/discours, la première dimension renvoyant à l'organisation de l'histoire, la seconde, à la configuration du récit. Sous ce rapport, l'auteur souligne le rôle prépondérant du système temporel, qu'il faut naturellement mettre en corrélation avec d'autres instruments narratifs comme le point de vue et les outils linguistiques de connexion et de rationalisation. Ce sont ces éléments que nous transposons en instruments d'évaluation de la sous-compétence de composition et de configuration logique du texte, qui se mesure à la capacité de l'élève à choisir un point de vue en maintenant un système d'énonciation cohérent et constant, à mettre en place un système temporel respectueux de la logique du récit, enfin, à marquer l'organisation locale des changements de phases, de situations, de séquences.

2.2.1. Les performances des élèves en 6C par rapport à l'opération de configuration du récit

Les conclusions partielles que nous avons tirées relativement au principe de narrativité nous autorisent à dire qu'a priori, les élèves n'éprouvent pas, ou ont peu de difficulté, à adopter un point de vue, à le maintenir constant tout au long du récit. Cette capacité, faut-il le rappeler, repose sur l'articulation entre le choix d'une posture et d'une voix narrative et la gestion des pronoms anaphoriques. Par contre, les résultats obtenus dans l'organisation du système temporel et dans le marquage linguistique de la construction compositionnelle attestent de difficultés partielles de configuration du récit qui pourraient nuire à la lisibilité du texte.

Dans la pratique, il apparaît clairement que la manière dont le sujet est libellé, en imposant un positionnement a priori du narrateur, peut contribuer à poser un mode de focalisation (Genette, 1983 ; Rabatel, 1997). C'est du moins la lecture qu'on peut avoir du

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

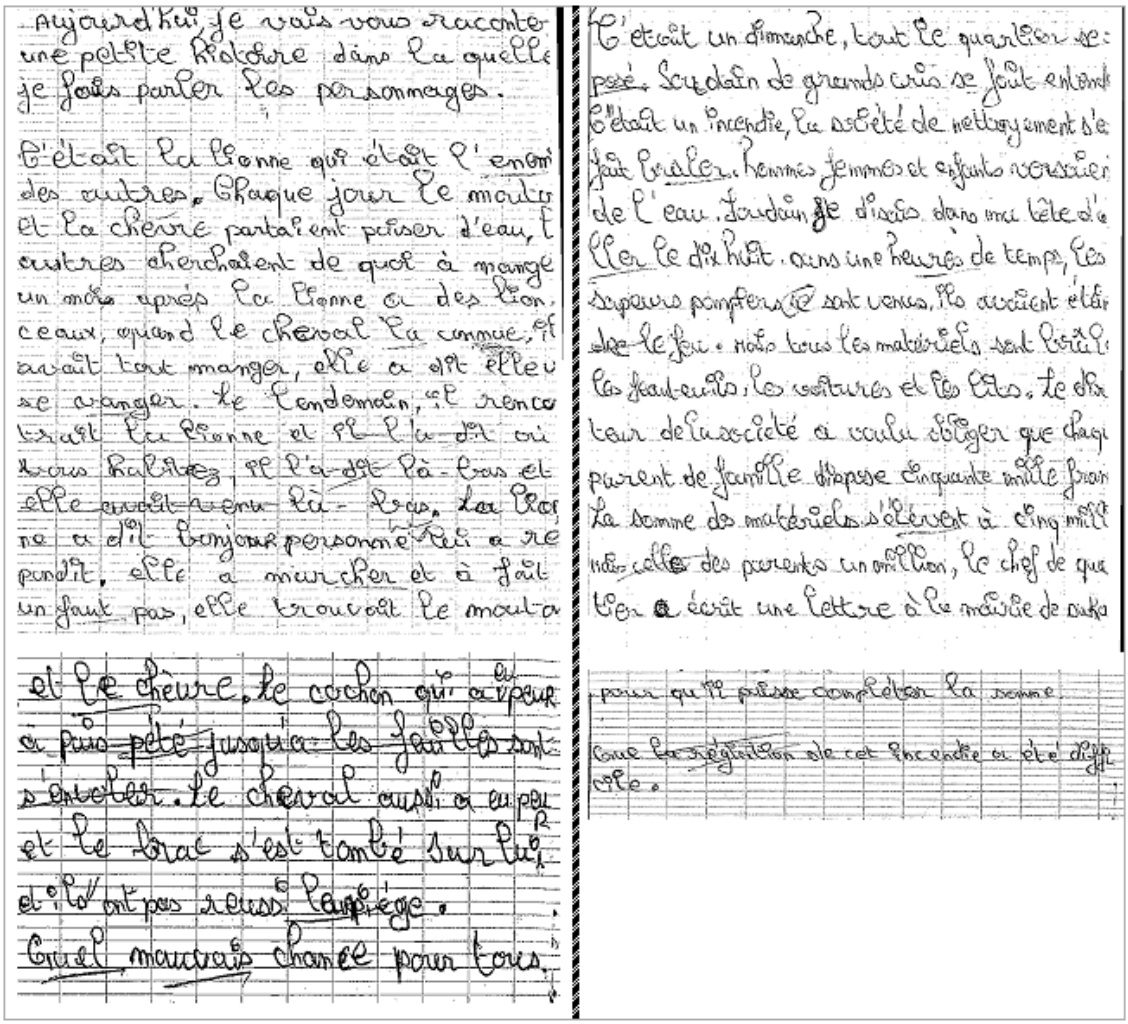
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

traitement du point de vue dans les productions des élèves. En effet, il n'est pas fortuit que les informations qui arrivent au lecteur le soient toujours immédiatement par l'intermédiaire du narrateur. La question trouve toute son importance lorsque le sujet, formulé de manière interpellative, est une invitation à relater une histoire personnelle, une expérience vécue ou supposée, en tout cas présentée comme tel. Cette perspective narrative aurait du se traduire par une référenciassion de l'information sous l'angle du personnage. On devrait alors se trouver devant des productions dont la gestion du flux d'informations s'opérerait du point de vue du personnage-narrateur. Le souci vient de ce que l'interpellation de la consigne peut induire un récit à la première personne, alors que la matérialisation textuelle de la perception ne serait pas forcément différente de celle qu'on retrouverait dans un récit où la consigne est impersonnalisée. En claire, lorsqu'on demande aux élèves, pour la première production, d'imaginer une histoire d'animaux en faisant parler les personnages, il est « naturel » que les récits soient majoritairement à la troisième personne. Il est tout aussi normal que les récits soient à la première personne dans les textes de la deuxième composition où les élèves sont conduits à raconter un évènement dont ils sont témoins et acteurs. A ce propos, le déictique « votre » a pu être lu comme une auto-implication dans l'histoire. Pour autant, le narrateur a constamment une position de témoin dans les textes des élèves et, nonobstant les emplois des troisièmes et premières personnes, rien ne différencie les modes de focalisation. Dans les exemples suivants, l'élève ne prend pas en compte l'interpellation du texte procédural qui fixe les conditions de la seconde production. En l'absence de toute trace de la présence textuelle du personnage-narrateur, les deux récits apparaissent sous le signe d'une focalisation zéro

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E15-C1/C2-6C

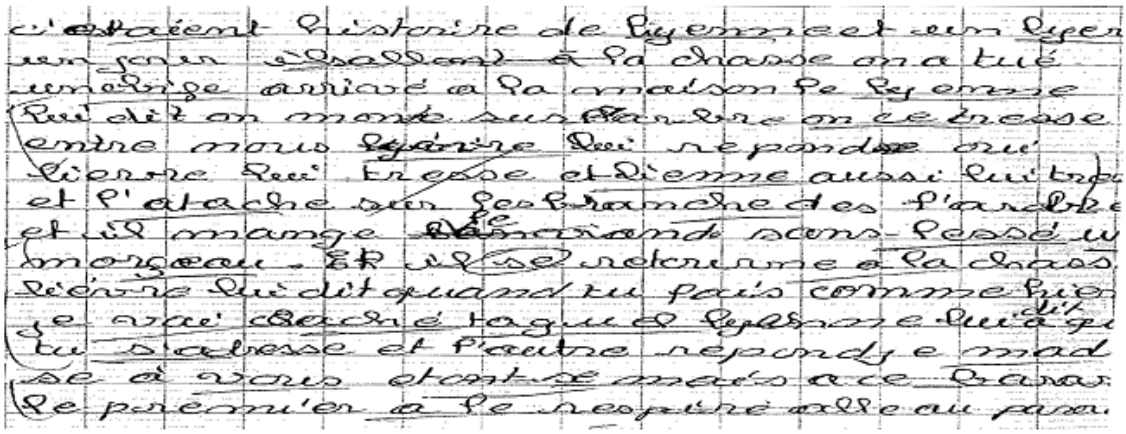
Au bout du compte, nous assistons à une sorte de confusion de point de vue où la stratégie du regard anonyme vient se substituer à celle du « je » personnage narrateur par un glissement incontrôlé.

Ce n'est pas un problème de cohérence, encore moins de logique qui est posé dans ces exemples, caractéristiques par ailleurs de la majorité des textes des élèves, mais tout simplement d'ancrage et, d'une certaine manière, d'habituation. On parlera plutôt d'incohérence dans des comme ceux illustrés par l'exemple ci-après, marqué par un manque de cohésion dans la gestion des pronoms anaphoriques.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E19-C1-6C

La confusion des pronoms de reprise se situe à un double niveau. D'abord au plan séquentiel, dans le discours d'attribution accompagnant les séquences dialogales. Ensuite, au plan supra-textuel dans le discours explicatif de mise en cohérence et de prise en charge du lecteur. C'est ce niveau qui nous intéresse lorsque l'emploi des pronoms ne permet pas de distinguer le pronom personnel « il(s) » effectivement référencié et « on » faussement neutre, des pronoms neutres « il » ou « on ».

Les problèmes soulevés dans la gestion du point de vue narratif restent tout de même assez marginaux pour affecter profondément les performances des élèves. Toutefois, les gains réalisés en termes de cohérence textuelle grâce à un effort de linéarisation extérieure et une gestion relativement correcte du point de vue sont sérieusement entamés par des difficultés de mise en place d'un système temporel adéquat. Elles rendent difficile le travail d'exploitation, qui, pour cette raison, ne peut être exhaustif. Aussi nous contentons-nous d'évoquer les trois phénomènes qui nous semblent caractéristiques de ces productions parce que les plus récurrents. C'est en premier lieu, l'affectation des temps en fonctions des macro-unités du texte. On admet qu'en théorie, la distribution des temps dans le récit de fiction relève du pouvoir de l'auteur, et que s'il fallait retenir une loi, ce serait uniquement le principe de leur mélange intime. Il demeure cependant que cette liberté semble

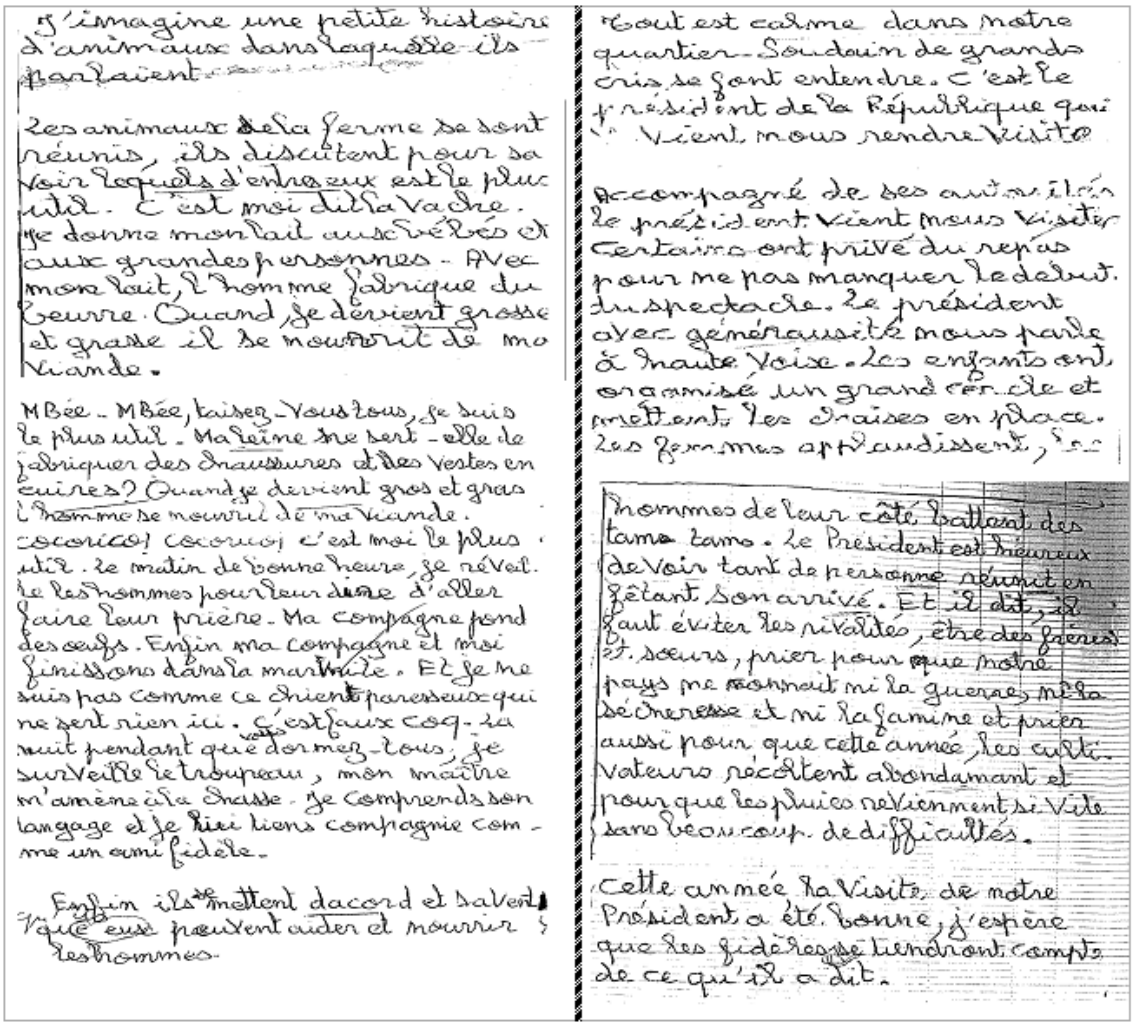
«limitée par certaines structures narratives fondamentales. Au début d'une histoire, on ne peut se passer totalement d'une exposition, aussi le récit a-t-il normalement une introduction où le temps est le plus souvent de l'arrière-plan. De plus, dans de nombreux récits, la fin est explicitement marquée par une conclusion, et elle aussi a un penchant pour le temps de l'arrière-plan. […]. Dans le noyau narratif, ceux-ci sont destinés aux circonstances secondaires, aux descriptions, réflexions, et à tout ce que l'auteur désire repousser à l'arrière-plan » (Weinrich, 1973 p :115).

Malgré l'impact de la non maîtrise des formes modales, aspectuelles et temporelles et de leur condition d'emploi sur les contre-performances relevées dans les productions, on remarque les traces de cette construction canonique dans la presque totalité des productions.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



J'imagine une petite histoire d'animaux dans laquelle ils parlaient

Les animaux de la ferme se sont réunis, ils discutent pour savoir lequels d'entre eux est le plus utile. C'est moi dit la vache. Je donne mon lait aux bébés et aux grandes personnes - Avec mon lait, l'homme fabrique du beurre. Quand je deviens grosse et grasse il se nourrit de ma viande.

MBée - MBée, taisez-vous tous, je suis le plus utile. Madeine me sert - elle de fabriquer des chaussures et des vestes en cuires? Quand je deviens gros et gras l'homme se nourrit de ma viande. cocorico! cocorico! c'est moi le plus utile. Le matin de bonne heure, je réveil. le les hommes pour leur dire d'aller faire leur prière. Ma compagne pond des oeufs. Enfin ma compagne et moi finissons dans la marmite. Et je ne suis pas comme ce chien paresseux qui ne sert rien ici. C'est faux coq. la nuit pendant que vous dormez, je surveille le troupeau, mon maître m'amène à la chasse. Je comprends son langage et je lui tiens compagnie comme un ami fidèle.

Enfin ils mettent d'accord et savent que eux peuvent aider et nourrir les hommes.

Tout est calme dans notre quartier - Soudain de grands cris se font entendre. C'est le président de la République qui vient nous rendre visite.

Accompagné de ses autorités le président vient nous visiter certains ont privé du repas pour ne pas manquer le début du spectacle. Le président avec générosité nous parle à haute voix. Les enfants ont organisé un grand cercle et mettent les draises en place. Les femmes applaudissent, les hommes de leur côté battant des tama tams. Le President est heureux de voir tant de personne réunit en fêtant son arrivé. Et il dit, il faut éviter les rivalités, être des frères et soeurs, prier pour que notre pays ne connait ni la guerres ni la sécheresse et ni la famine et prier aussi pour que cette année, les cultivateurs récoltent abondamment et pour que les pluies reviennent si vite sans beaucoup de difficultés.

Cette année la visite de notre Président a été bonne, j'espère que les fidèlesse tiendront compte de ce qu'il a dit.

E06-C1 / C2-6C

Le présent de l'indicatif, temps le plus usité, a tantôt une fonction de narration, tantôt une fonction de commentaire. Certes, le travail paraît bien trop intuitif, encore trop près des connaissances naïves pour qu'on puisse parler d'acquisition. Ce qui se manifeste, ce sont des « aptitudes » embryonnaires et confuses, largement imputables à un déjà là que les médiations textuelle et enseignantes contribuent à affermir.

La seconde remarque qu'on pourrait faire renvoie au processus de neutralisation du passé (Ricœur, 1985), évidemment parce que le je-narrateur s'associe directement aux événements en s'impliquant en qualité d'acteur ou d'observateur privilégié, mais surtout parce qu'il choisit de les raconter en les commentant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Tout est calme. Soudain de grands cris se font entendre. C'est un fou armé de bâton qui s'est introduit dans le quartier. Je vais vous raconter l'histoire.

C'est l'heure de la sieste. Tout est calme dans le quartier sauf les garçons qui jouaient dans un coin. Brusquement des cris se font entendre c'est un fou armé de bâton. Au fur à mesure les habitants envahissent la rue. Le fou était agressif et furieux. D'un coup il prend le plus petit des enfants et celui qui est sa mère. Moi, elle sortit de la fe-

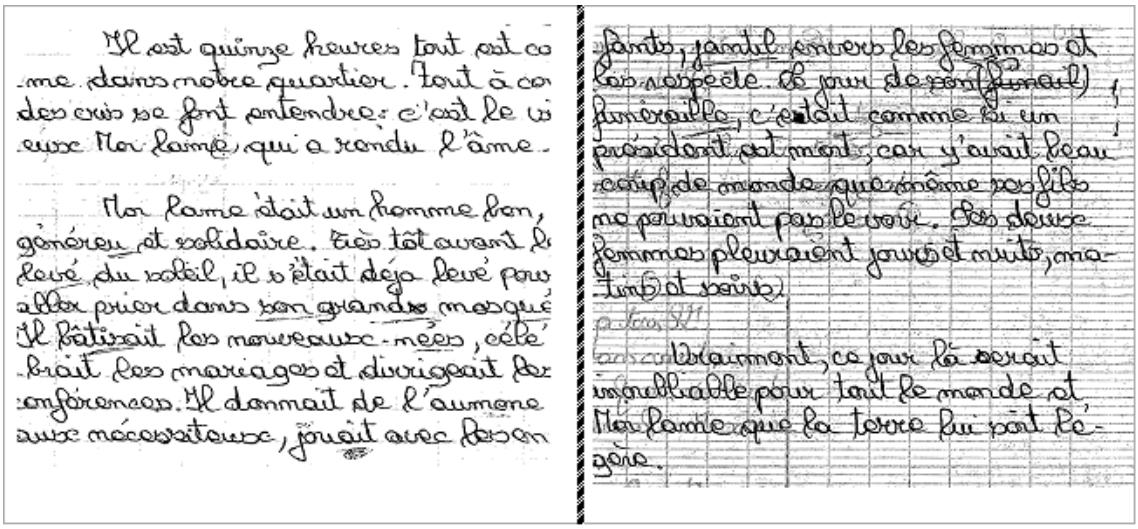
le et lui dit de que veut-tu faire à mon fils. Je veux que tu me donne de la nourriture ou ton fils souffrira. Aussitôt dit aussitôt fait, la maman lui apporta ce qu'il a exigé. Il lui demande à présent de lui donner son fils et de quitter le village. Il prend le bol de riz puis s'en va. Arrivée sur la route, il fut heurter par un camion chargé. Puis voilà arrivent l'ambulance mais c'était trop tard.

Ce jour là est un jour qui va servir de leçon à ceux qui ignorent et rejettent les fous. Ce jour là était l'un des jours les plus tristes de ma vie.

E02-C2-6C

La surreprésentation des temps commentatifs (présent et passé composé) crée un rapprochement des mondes raconté et commenté assez typique des textes fictionnels scolaires.

Notre dernière remarque porte l'absence constante de décrochage entre premier plan et arrière-plan et qui est suspensive des attentes du lecteur.



Il est quinze heures tout est ca-
-me dans notre quartier. Tout à co-
des cris se font entendre: c'est le ci-
-ssue Mon Lamé, qui a rendu l'âme.

Mon Lamé était un homme bon, généreux et solidaire. Très tôt avant le levé du soleil, il s'était déjà levé pour aller prier dans son grand mosquée. Il bâtissait les nouveaux-nées, célé-
-brait les mariages et dirigeait les enfoirements. Il donnait de l'aumone aux nécessiteuse, jouait avec les en-

fants, parlait envers les femmes et les respecte. Le jour de son funérail) funérailles, c'était comme si un président est mort, car y'avait beau-coup de monde que même ses fils ne pouvaient pas le voir. Les deux femmes pleuraient jours et nuits, ma-tin et soirs.

Vraiment, ce jour là serait inoubliable pour tout le monde et Mon Lamé que la terre lui soit légère.

E 21-C2-6C

On retiendra donc de la compétence de mise en cohérence du récit chez les élèves de la 6ème C, au delà d'une insécurité cognitive d'ordre grammaticale et syntaxique, par ailleurs largement partagé par les autres classes, des formes d'altérations dictées par une faible maîtrise des transitions lexicales et syntaxiques.

2.2.2. Les performances des élèves en 6L par rapport à l'opération de configuration du récit

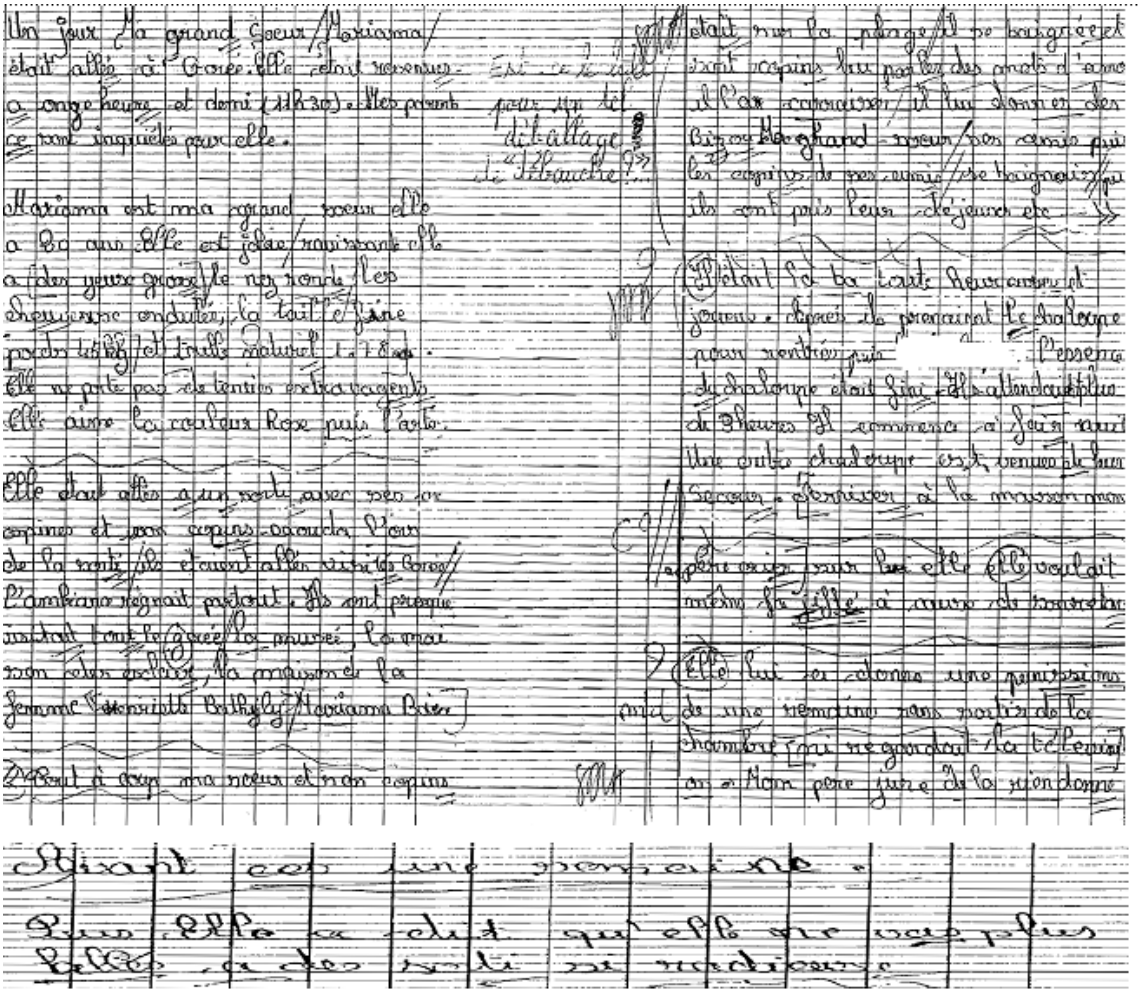
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Les élèves doivent produire un conte dans la première composition et raconter, dans la seconde, une scène marquée par l'inquiétude qui s'empare de la famille, soucieuse du retard inhabituel d'un de ses membres. Les libellés ne laissent explicitement de possibilité qu'à un point de vue du narrateur, totalement externe dans le premier cas, témoin concerné dans le second récit, mais probablement en léger retrait pour les besoins de l'observation. Les textes produits par les élèves s'inscrivent globalement dans ces deux perspectives, ce qui nous fait dire qu'ils ont une lecture juste des consignes, à laquelle s'ajoute un emploi régulier des pronoms de reprise.

On peut toutefois relever des problèmes, non de cohérence, mais bien de logique du récit. Deux exemples retiennent notre attention. Dans le premier le personnage-narrateur est à la fois le témoin de la scène de l'attente de la famille et de la mésaventure du membre retardataire.



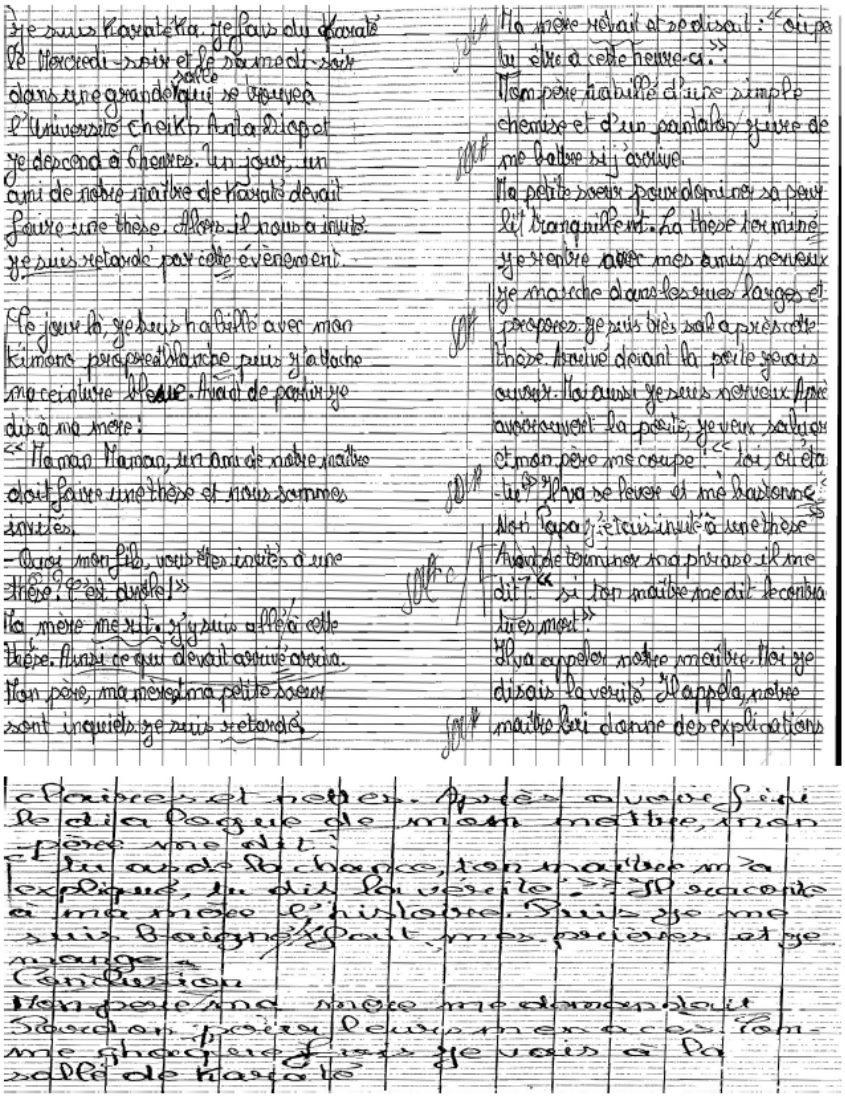
E29-C2-6L

Dans le second exemple, le personnage-narrateur est la victime qui raconte sa mésaventure, dans le même temps qu'il veut être le témoin de la scène d'inquiétude des autres membres de sa famille.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E10-C2-6L

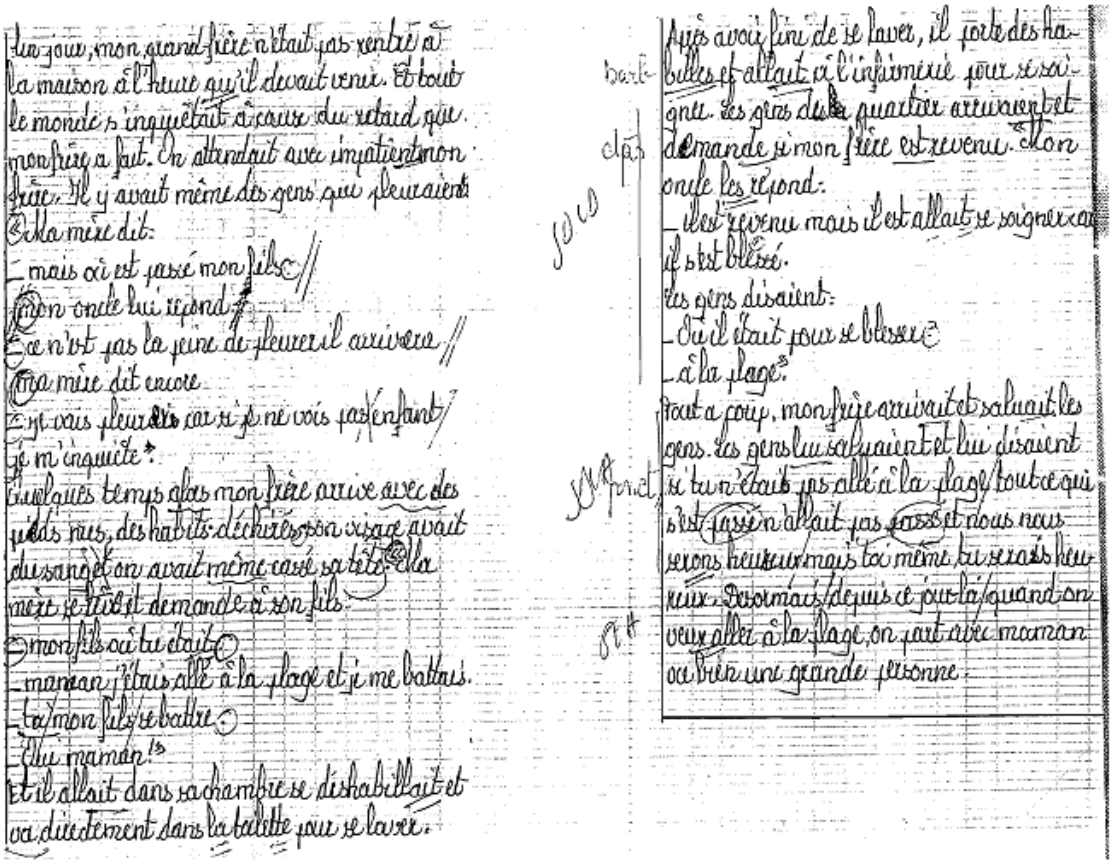
Comme on peut le constater, ces problèmes de logique ne concernent que des productions de la deuxième composition. Ils mettent en exergue les difficultés de gestion de l'ancrage du point de vue lorsque le texte à produire est soumis à une injonction procédurale pré-définissant la posture du personnage-narrateur du récit. Cette situation peut sembler paradoxale quand on sait que c'est là une « commande » classique du contrat de production du récit de fiction scolaire. L'explication ne peut alors venir que des expériences didactico-lecturales et culturelles des élèves. La majorité des textes qu'ils rencontrent dans les activités de lectures, qu'elles soient organisées en classe sous la conduite du maître, ou personnelles, les récits qu'ils ont l'habitude d'écouter se caractérisent par une gestion du flux informationnel du point de vue du narrateur. Ce sont des récits à la troisième personne du singulier marqué par un point de vue externe, voire une focalisation au degré zéro. On comprend dès lors la difficulté à se décentrer, à construire un système narratif dans lequel le « je » s'implique à la fois au niveau thématique de l'action et modale de la narration.

Pour ce qui est du système temporel, il reste dominé par les mêmes problèmes d'insécurité identifiés en 6C, avec des erreurs de syntaxe liées à l'emploi des modes et temps verbaux.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E26-C2-6L

Les répercussions de cette insécurité cognitive se lisent à tous les compartiments du texte, jusqu'à l'affectation des temps en relation avec les types de séquences. Et lorsqu'on y ajoute l'absence d'outils de marquage des transitions, d'aménagement des insertions descriptives et dialogales, c'est la lecture du texte qui devient tout simplement impossible.

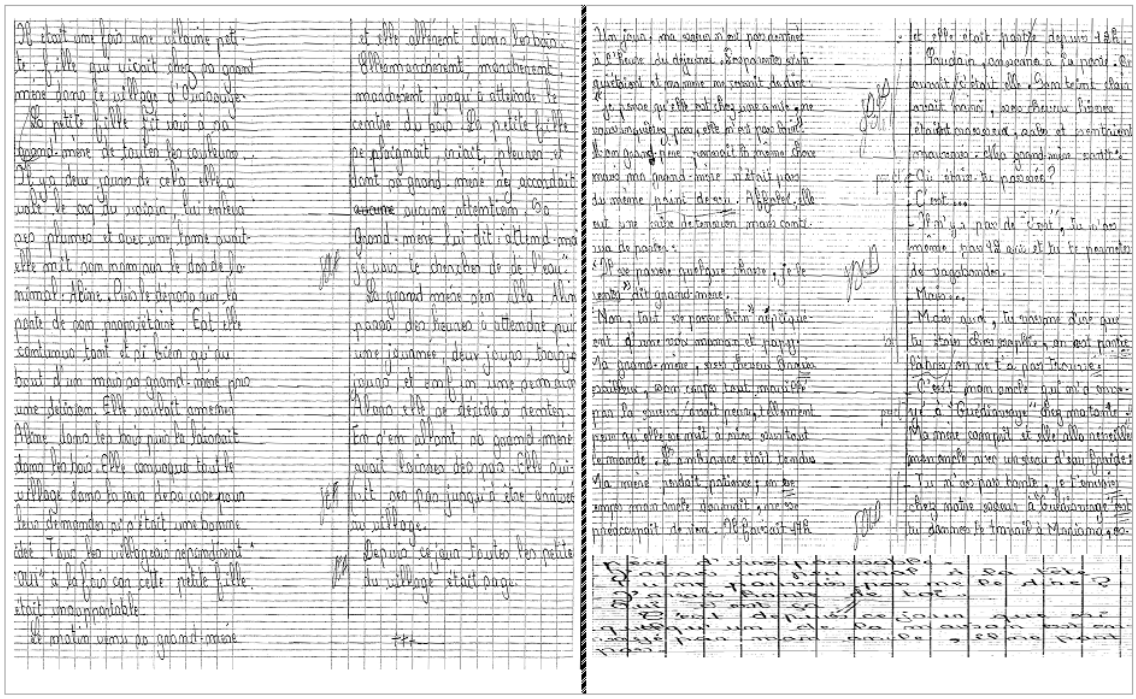
Il demeure cependant que les principes de recours aux temps du monde raconté et leur alternance semblent acquis, mais la pratique est souvent altérée par les « fautes » de distribution et d'organisation de cette alternance. L'anarchie qui fait intervenir un temps commentatif là où la logique imposait un temps narratif et inversement, ou un temps d'arrière plan à la place d'un temps de premier plan crée un sentiment d'ambigüité. Comme on le sait, les transitions ou passages d'un temps à l'autre à l'image des passages de l'imparfait et du passé simple sont une loi fondamentale au récit. Aussi, ne sauraient-elles s'opérer « anarchiquement, ou selon la loi du hasard. Au contraire, les transitions sont soumises à des probabilités liées aux dimensions du système temporel […] » (Weinrich, p110). En restant avec le jeu des passages de l'imparfait au passé simple ainsi qu'il apparaît dans les deux textes de cet élève, on peut se rendre compte de ce modèle de construction canonique qui permet de mesurer les fonctions d'organisation et de structuration textuelle du système

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

temporel, avec au passage, une nette amélioration de la qualité du premier au deuxième récit.



E02-C1/C2-6L

Ces fonctions se font remarquer à trois paliers.

Tableau 23 : Analyse des 2 productions d'E02- 6 L par rapport aux fonctions d'organisation et de structuration textuelle du système temporel

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Textes Fonct. Alt.	Imp-P.S / paliers	Texte 1	Texte 2
Macro-organisation du texte	Aider le lecteur à s'orienter (qui, où, quand quoi)	« Il *était* une fois une vilaine petite fille qui *vivait* chez sa grand-mère à Oussouye »	« Un jour, ma sœur n'*est* pa *rentrée* à l'heure du déjeune Alors mes parents *s'inquiéta*
	Amener le lecteur à conjecturer sur la survenue des événements	« La petite fille ***fit*** voir à sa grand-mère de toutes les couleurs »	« Affolée, elle eut une crise de tension mais ***continua*** parler »
	Tirer la morale de l'histoire	« Depuis ce jour, toutes les filles du village *étaient* sages »	« C'est depuis ce jour que s quelqu'un de notre famille *e envoyé* par mon oncle, il ne pas »
Les statuts textuels et rôles communicatifs spécifiques aux parties introductives et conclusives de récit sont alors mieux marqués, en sachant que la contextualisation correspondant à l'exposition, a une double fonctio présentation du monde qui va être raconté et de préparation du lecteur à pénétrer dans cet univers étrange que la conclusion referme le monde raconté et ouvre vers la morale, espace par excellence du monde com			
Organisation méso	Assurer l'organisation chronologique de l'action	« Il était une fois…qui *vivait*…. « Il y a deux jours de cela… elle ***a volé*** un coq, ***enleva*** … « Au bout d'un mois, … ***prit*** une décision » « Le matin venu, … ***allèrent*** dans les bois » « Aline p ***assa*** des heures … une semaine. Alors elle ***se décida*** à rentrer » Depuis ce jours…*étaient*	« Un jour…n'*est* pas *rent* « Soudain, on ***sonna*** à la porte » « Depuis ce jour...n *part* »
	Assurer la configuration des composantes séquentielles par l'alternance récurrente entre premier plan et arrière plan	« Elle ***convoqua*** … pour leur *demander* » « Sa grand-mère lui dit »	« Ma mère *s'inquiétait* et mè ne *cessait* de dire » « Ma g mère…*avait* peur, tellement qu'elle ***se mit*** à crier… « elle…. « Ma mère ***compri alla*** réveiller mon oncle …**:**
La structuration et la planification de l'action sont rendues plus perceptibles par l'effet conjugué des outils linguistiques de transition et de l'alternance temporelle qu'implique leur présence, notamment, les permutat imparfait/passé simple. En considérant que les fonctions narratives de l'imparfait et du passé simple (Weinr 1973), on comprendra que ces changements de temps contribuent, aux côtés des outils paradiscursifs (les guillemets et les tirets pour l'insertion des séquences dialogales) et du discours d'accompagnement (pour l'insertion toute séquence encadrée), à signaler, puis à mettre en texte les séquences encadrées dans la trame narrative. Classiquement, ces insertions sont introduites par le passée simple. Toutefois, le schéma d'alternance passé simple/imparfait fonctionne plus systématiquement dans la relation séquence narrative/ séquence descriptive. S'agissant du cas du dialogue dans le récit : Weinrich rappelle que son insertion entr			

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

généralement des transitions temporelles hétérogènes, dirigées du groupe des temps narratifs vers le groupe temps commentatifs.			
micro organisation du récit	Corréler les informations tout en marquant leur statut : circonstances, faits, évènements essentiels/ circonstances, faits et évènements, états secondaires	« Sa grand-mère ***prit*** une décision. Elle *voulait* amener Aline… » « Elles ***marchèrent*** … La petite fille *se plaignait, criait, pleurer* et dont sa grand-mère ne lui *accordait* aucune importance » «En allant sa grand-mère *avait laissé* des pas, elle ***suivit*** ses pas jusqu'à rentrer à la maison »	« Soudain on ***sonna*** à la porte. C'*était* elle. »
Les circonstances, faits, évènements essentiels sont exprimés par des verbes au passé simple. Ils portent trace de l'intrigue. Le statut secondaire de certains circonstances, faits et évènements, états est traduit par leu évocation avec des verbes à l'imparfait à travers des insertions informatives, explicatives à valeur de justificati de préparation ou de confirmation. L'imparfait serait dès lors l'outil par excellence des interventions narratives, explicatives, informatives, réflexives destinées au cadrage de l'action et à la prise en charge du lecteur.			

Un des enseignements qu'on peut tirer de cette approche, c'est de permettre de prendre la mesure du travail des élèves dans les deux cas où le texte à produire tente de rapprocher du récit de fiction tel que canonisé par l'institution littéraire ou s'ancre dans la tradition du récit de fiction tel qu'il s'est institué dans le milieu scolaire. Le souci de se conformer à des normes partagées et aux valeurs qu'il prête à l'enseignant peut être à la base de l'effort de construction que déploie l'élève dans sa seconde production. Mais l'interpellation le place dans la posture de quelqu'un qui revient sur un évènement déjà vécu. Ce faisant, il est d'avantage porté à commenter les faits qu'à reconstituer et à relater l'action. C'est pourquoi, nonobstant la présence massive de séquences destinées à enrichir le récit, celui-ci reste globalement dans le domaine du monde commenté conséquemment à la surreprésentation des temps « spécialisés ». En revanche, la place nodale du passé simple et de l'imparfait fait que le premier texte présente, de toute évidence, une narration modale dont on pourrait dire qu'il est d'une certaine manière, typique du récit littéraire.

Un autre enseignement renvoie à la gestion différenciée du temps du récit et du temps de l'action qui dépendrait du genre textuel inscrit dans le projet de production. A priori, rien ne s'oppose à ce que ces deux modalités puissent coïncider dans un texte. Le cas échéant, il s'agit le plus souvent de texte à discours performatif. Par contre, l'asynchronisme serait plutôt de règle dans le discours narratif. Il est constant en effet, que dans les récits les plus communs et les plus canoniques, le temps de l'action précède ou se situe après le temps du texte. 74, 28 % des textes des élèves, aussi bien à la première qu'à la deuxième composition, s'inscrivent rigoureusement dans ce schéma. Qu'en est-il du cas des 25, 72 % ? Là, la répartition emprunte l'un des schémas suivants.

- Asynchronisme pour les textes scolaires référenciés « conte », concurrençant donc le genre littéraire et synchronisme pour les textes strictement référenciés « genre scolaire »
- synchronisme pour les textes scolaires référenciés « conte », concurrençant donc le genre littéraire et asynchronisme pour les textes strictement référenciés « genre scolaire »

2.2.3 Les performances des élèves en 4C par rapport à l'opération de configuration du récit

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

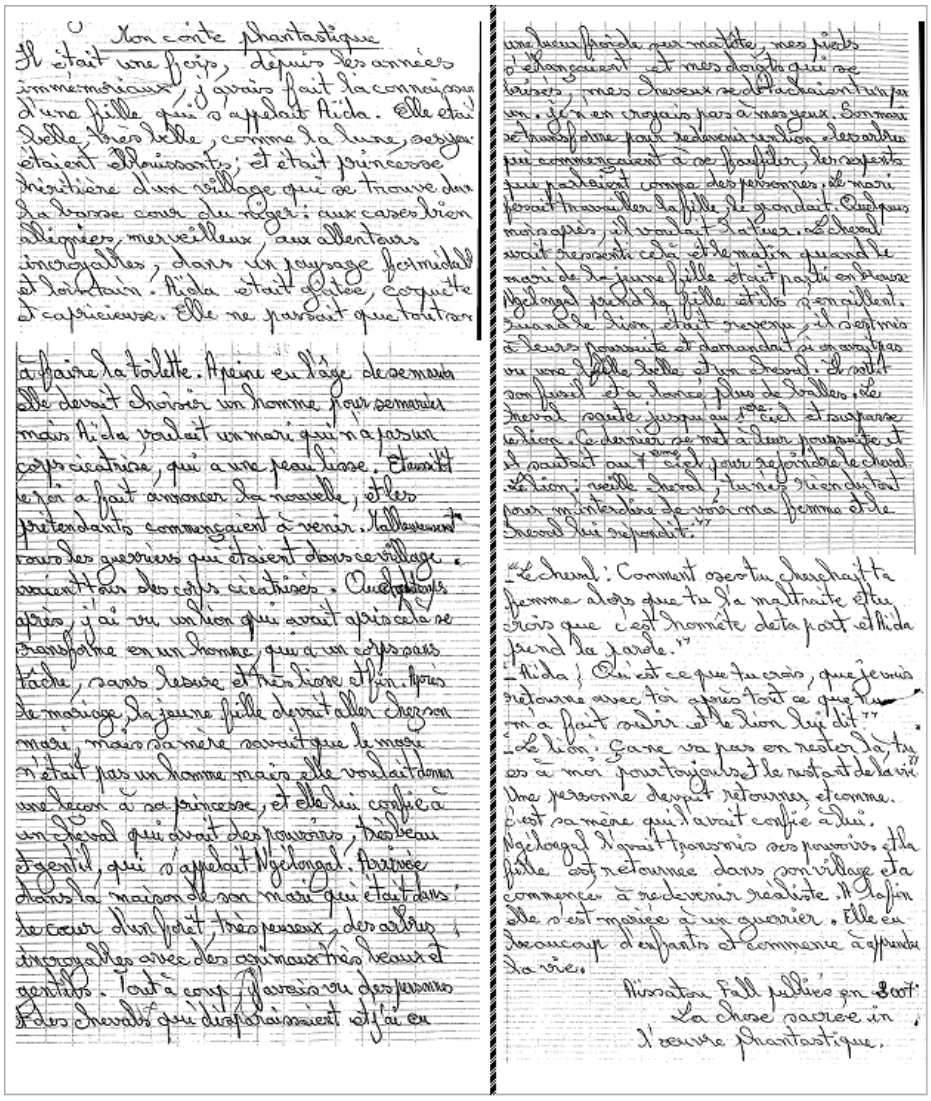
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Le faible niveau de représentation des instruments de configuration du récit dans les productions pourraient rendre difficilement généralisable les résultats de notre analyse. Certes les performances dans la gestion du point de vue narratif autorisent à dire que les élèves en 4C ont éprouvé moins de difficultés que ceux des deux classes de 6ème notamment pour ce qui concerne la pertinence ou la logique dans le choix des postures. Ce constat étant valable pour la classe de 4L, il ne serait pas faux de soutenir qu'il y un acquis lié au niveau des élèves. Cela dit, la distribution des postures narratives avec une prédominance de la première personne dans les textes s'inspirant du récit fantastique et de la troisième personne dans les textes se rapportant au conte, attire, notre attention. On aurait pensé que le genre littéraire référé joue un rôle déterminant dans l'affectation de la perspective narrative et le choix du point de vue. Cette situation ne doit rien du hasard, elle pose plutôt et très nettement la problématique de la médiation textuelle et enseignante. L'effet de la médiation incitative sur la manière de procéder des élèves et donc sur la nature, voire la qualité narrative du texte fictionnel qu'ils produisent a été largement évoqué pour que nous nous y étendions outre mesure. Il importe tout simplement de signaler que quel que soit le niveau de la classe, leur expérience didactique, lecturale et rédactionnelle, ils ont la même attitude lorsque le sujet est conçu sur le mode de l'interpellation, signifiant la relation d'un vécu ou supposé tel. Dans ces cas, le point de vue est interne ou externe et le récit est à la première personne. La différence avec les productions des élèves en 6ème réside dans le fait qu'ici, le narrateur-personnage est effectivement impliqué dans l'action, ce qui se perçoit par l'usage des pronoms de reprise où on ne note aucune confusion. Est-ce à dire que la formulation impersonnelle du sujet favorise une plus grande liberté de ton et par voix de conséquence un choix diversifié de la perspective narrative ? Ce devrait être une règle si la réalité des textes des élèves à la seconde composition n'était là pour appeler à plus de nuance. 84, 44% des récits sont à la première personne du singulier et l'histoire prend l'allure du fantastique, tel que le définit le contrat de production.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E13-C2-4C

L'emploi de la première personne du singulier pose un véritable problème d'ancrage générique et le lecteur se demande ce que l'élève-auteur a réellement voulu faire. Un conte traditionnel comme le laisse croire la structure générale du récit, en commençant par la formule rituelle d'ouverture et en tenant compte de la place du merveilleux ? Un récit d'histoire réelle comme le suggère la mention informative-explicative « j'avais fait la connaissance d'une fille qui s'appelait Aîda » ?, Un récit fantastique ? Si la narration thématique annule la seconde hypothèse, et s'il devait être possible de situer l'orientation à partir de la narration modale, cette tâche se complique en raison de l'emploi du pronom « je » dans le déploiement de l'intrigue. En effet, la présence dudit pronom dans la phase de contextualisation pouvait, à la limite, être interprétée comme l'expression d'un jeu de l'auteur au lecteur pour entretenir l'illusion de vraisemblance. Elle ne se justifie plus dans le corps de l'intrigue. Nous pensons que cet exemple illustre jusqu'à la caricature l'influence de la double médiation textuelle et enseignante. La consigne demandait explicitement d'imaginer un récit fantastique. Or, le texte-modèle, objet des activités de lecture, prétexte aux activités de préparation à la production écrite et projeté dans les activités rédactionnelles est présenté de la même manière aux élèves. En somme, ce texte-support dont le récit est la première

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

personne, a d'autant plus fonctionné comme un exemple à reproduire qu'il a profondément déterminé les critères du fantastique définis par le professeur et les élèves. En effet, dès lors que le dispositif de co-construction d'outils destinés à faciliter la lecture d'un genre et à diriger les futures productions s'en inspirant est alimenté par un modèle unique, il est compréhensible que les savoirs partagés soient influencés par le texte référent. Parmi les caractéristiques du fantastique, la classe aura lourdement insisté sur l'emploi de la première personne.

La qualité de la configuration du récit tient de la combinaison réussie d'au moins trois des outils essentiels : la gestion du point de vue, du système temporel, et de la connexité textuelle. Ce qui veut dire que les défaillances de l'un suffisent à dérégler la cohérence du récit. Nous proposons ci-après les deux productions du même élève que rien ne semble différencier et qui dénotent d'une égale maîtrise des instruments de configuration. Les évènements et états, présentés du point de vue du personnage-narrateur au centre de l'intrigue, sont classés suivant leurs statuts à partir d'une alternance temporelle bâtie autour des temps du monde raconté. De même, les relations interséquentielles sont construites sur la base d'un schéma d'arrière et de premier plan pris en charge par le même principe d'alternance. Enfin, les interventions informatives, explicatives et argumentatives sont nombreuses pour guider le lecteur, justifier et apporter des liens logiques (causals ou consécutifs) que permettent de souder les évènements et les circonstances. Cette réussite, qui est loin d'être un cas isolé ni pour cette classe, ni pour les autres si on se réfère à l'exemple similaire en 6L, voudrait dire que le développement des compétences narratives se réalise au sein d'un processus continu et récursif. Car si la première production atteste d'un déjà là, les améliorations notées dans la seconde production montrent un retour-approfondissement de ces acquis.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



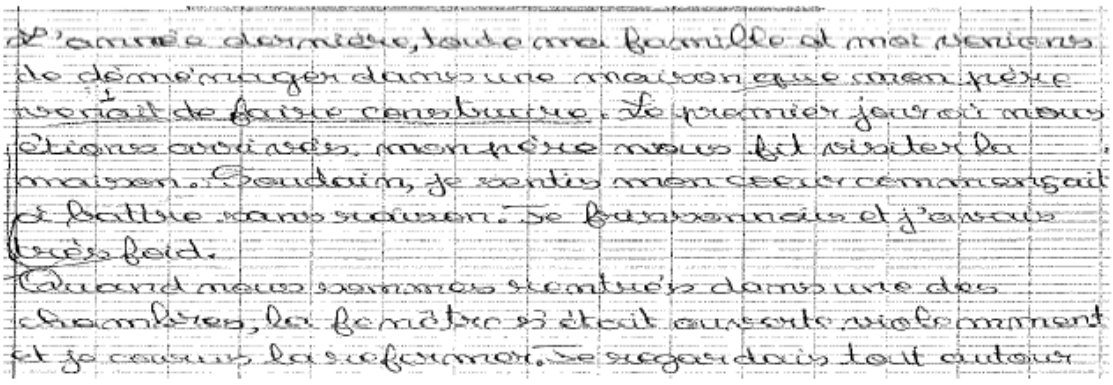
de samedi passé, en me promenant quelque chose d'étrange et d'inhabituel a attiré mon attention.

C'était l'après-midi, je me promenais au bord de la mer à Meaux et je voulais de nouveau maison ministre qui ressemblait presque à un château. Alors comme pour curiosité, j'avais le désir de m'y rendre.
Arrivée au seuil de la porte, il y avait mes souvenirs d'enfant qui me revenaient. Mon regard se dirigea alors vers le jardin et je me disais que cet endroit m'est familier, j'étais sûre que cette maison je l'avais vu maintes fois et même que j'y avais déjà mis les pieds dedans. Je me suis dite auparavant être certaine je n'avais qu'à entrer. Vous j'avais tort il y avait quelque chose qui ne me plaisait pas. Et je pris l'engagement d'y entrer. Ouvrir la porte emporte brise. L'intérieur, je vis des fauteuils, un gueridon, des lampes tout en un utilisable. Ensuite, une salle à manger comprenant une table à manger. Et sur la table un pot de fleurs dont les fleurs étaient fanées. Récemment là je vis une image extraordinaire toute ma famille était à table : mon père, ma mère tout le monde même moi j'y étais. Mais ce que je ne comprenais pas c'est qu'il y avait un changement car la dernière ne m'avait pas fait de ce genre de marche dans la maison comme si je connaissais chaque coin et

recoin de la maison. Au fond du couloir il y avait des portes enfermées. Dans la première pièce c'était une salle de bain et sur les murs il y avait des dessins d'enfants qui y étaient collés. Sur un des dessins on y avait dessiné une famille de trois personnes, sur les autres des maisons et toutes sortes d'autres choses. Dans l'autre pièce c'était un bureau avec une table, un fauteuil au fond mais il n'y avait pas de documents.
Plus au fond, il y avait les escaliers et en haut des escaliers, il y avait des chambres. L'une d'elle contenait une salle de bain dont les robinets ne fonctionnaient plus. Le lit était défait mais il y avait la poussière. Dans l'autre chambre contenait il y avait une table de bain, une armoire. Dans l'armoire il y avait des habits que je ne voulais pas toucher. Tout à coup ma montre sonna dix heures. Il était temps de rentrer.

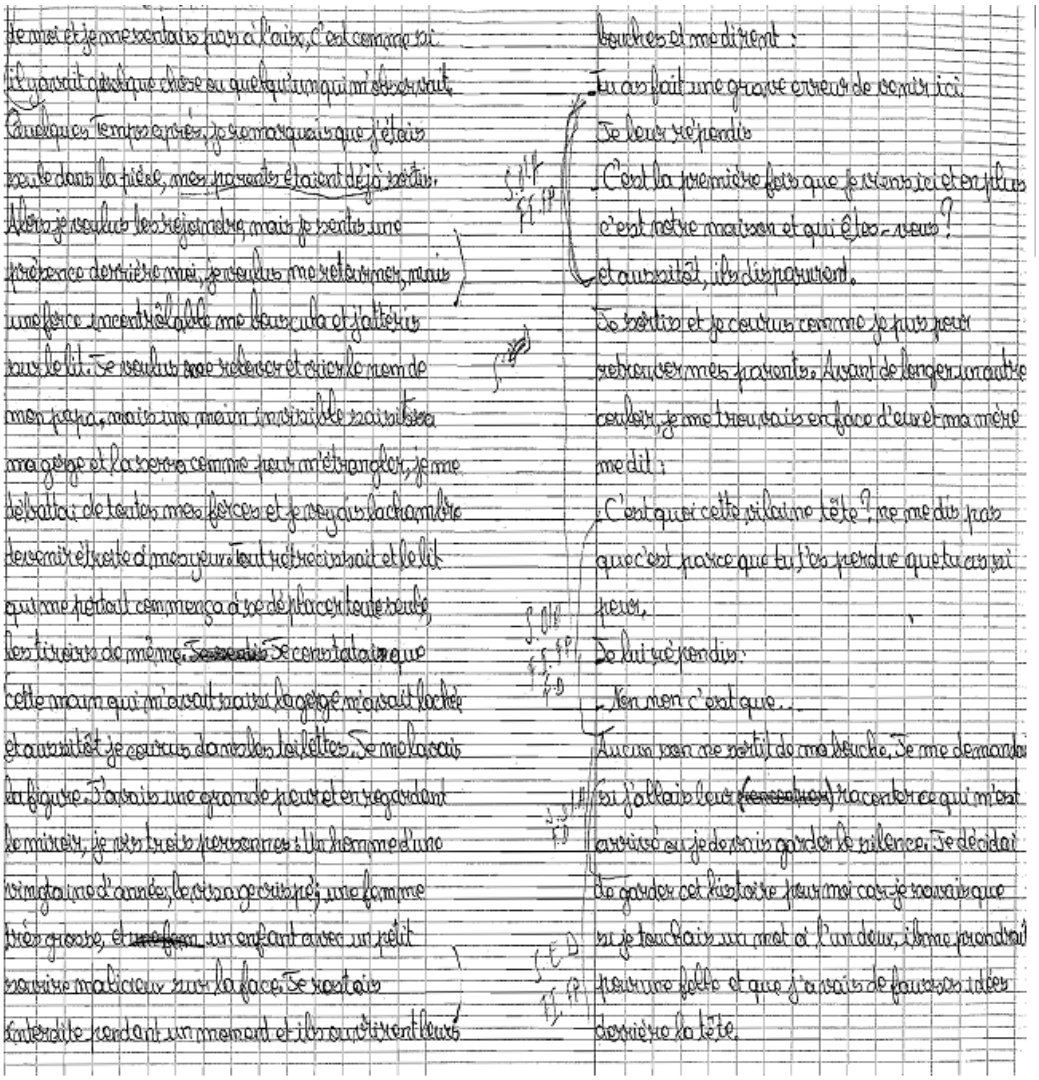
Cette maison, j'étais sûre que je la verrais peut-être plus mais je ne manquerai jamais l'occasion d'y revenir tant que je me rappellerai vous où je l'ai vu.

E05-C1-4C



L'année dernière, toute ma famille et moi venions de déménager dans une maison que mon père venait de faire construire. Le premier jour où nous étions arrivés, mon père nous fit visiter la maison. Soudain, je sentis mon cœur commençait à battre sans raison. Je paniquais et j'avais très froid.
Quand nous sommes rentrés dans une des chambres, la fenêtre s'était ouverte violemment et je courus la refermer. Je regardais tout autour

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E05-C2-4C

Les répercussions du processus développemental sous l'effet induit du texte et de la tutelle d'un expert se lisent dans ce fait tout à fait caractéristique qu'au départ, 14 récits parmi les productions de la première composition se marquent par un système monotemporel. Tous les verbes sont conjugués à seul temps, l'imparfait de l'indicatif pour la majorité, quelques fois le présent de l'indicatif. Le modèle ne se retrouve que dans 01 production de la seconde composition.

2.2.4 Les performances des élèves en 4L par rapport à l'opération de configuration du récit

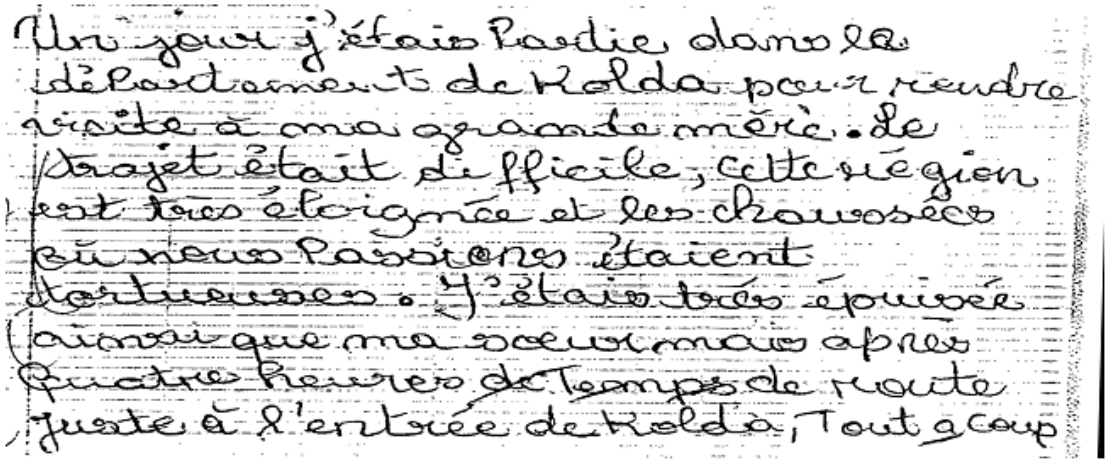
Les problèmes de gestion de la connexité rencontrés dans les productions des élèves des classes précédentes, y compris ceux du même niveau au collège, et qui peuvent aller jusqu'à altérer la lisibilité du texte sont moins fréquents dans les récits en 4ème L. Simplement, il faut dire que dans 3 textes de la seconde composition, la cohérence du récit est mise à rude épreuve par la surcharge de l'extraordinaire (entre le merveilleux et le fantastique) sans que soient aménagés des espaces d'intervention du narrateur, sous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

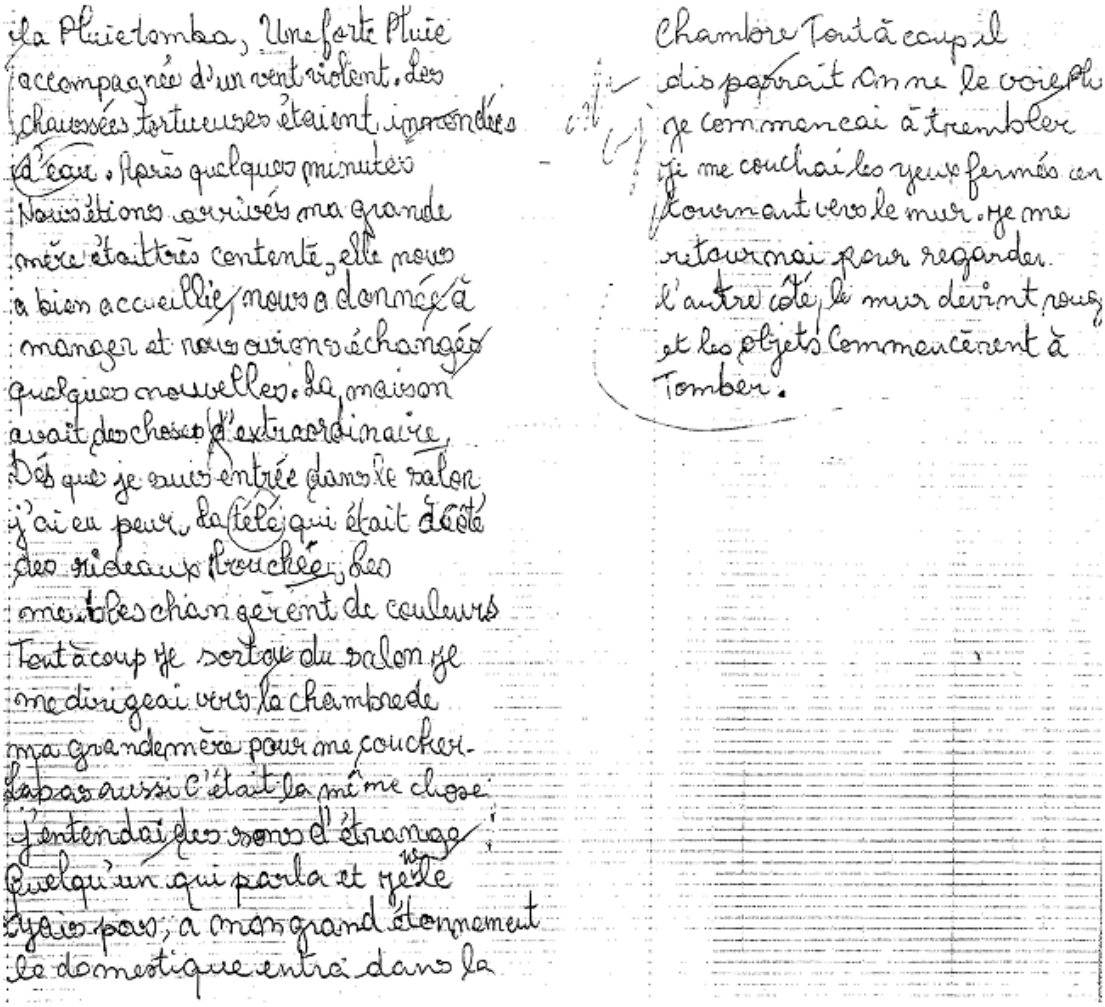
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

forme de séquences explicatives, pour accompagner la narration des évènements, assurer la logique du système et prendre en charge le lecteur. Nous avons évoqué ces cas de figure dans l'analyse de l'opération de structuration et de planification de l'action, liée à la sous-compétence de construction et de conduite de l'action, en nous interrogeant sur l'effet de la représentation élèves du fantastique sur leur production. A ce stade de notre analyse, nous pouvons dire, nous fondant sur l'évaluation des opérations de textualisation, qu'on ne peut juger de la compréhension par l'élève des exigences du récit fantastique, dont le jeu repose dans la rencontre organisée et soutenue par les principes de logique, de cohérence et de vraisemblance, du réel et de l'imaginaire (Todorov, T, 1976), que lorsque les outils de configuration sont bien présents dans le récit dont ils et garantissent la rationalité. Ce sont ces fonctionnalités qui manquent aux 03 productions.


Un jour j'étais Partie dans le
département de Kolda pour rendre
visite à ma grande mère. Le
trajet était difficile, cette région
est très éloignée et les chaussées
où nous Passions étaient
tortueuses. J'étais très épuisée
ainsi que ma sœur mais après
quatre heures de Temps de route
juste à l'entrée de Kolda, Tout à coup

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



la Pluie tomba, Une forte Pluie accompagnée d'un vent violent. Les chaussées tortueuses étaient inondées d'eau. Après quelques minutes Nous étions arrivés ma grande mère était très contente, elle nous a bien accueillie, nous a donnée à manger et nous avions échangées quelques nouvelles. La maison avait des choses d'extraordinaire, Dès que je suis entrée dans le salon j'ai eu peur, la télé qui était dessus des rideaux bouchées, les meubles changèrent de couleurs Tout à coup je sortai du salon je me dirigeai vers la chambre de ma grand mère pour me coucher. Là pas aussi c'était la même chose j'entendais des sons d'étranges ; Quelqu'un qui parla et je ne vis pas, à mon grand étonnement le domestique entra dans la Chambre Tout à coup il disparait comme le voir. Je commençai à trembler je me couchai les yeux fermés en tournant vers le mur. Je me retournai pour regarder l'autre côté, le mur devint pour et les objets commencèrent à Tomber.

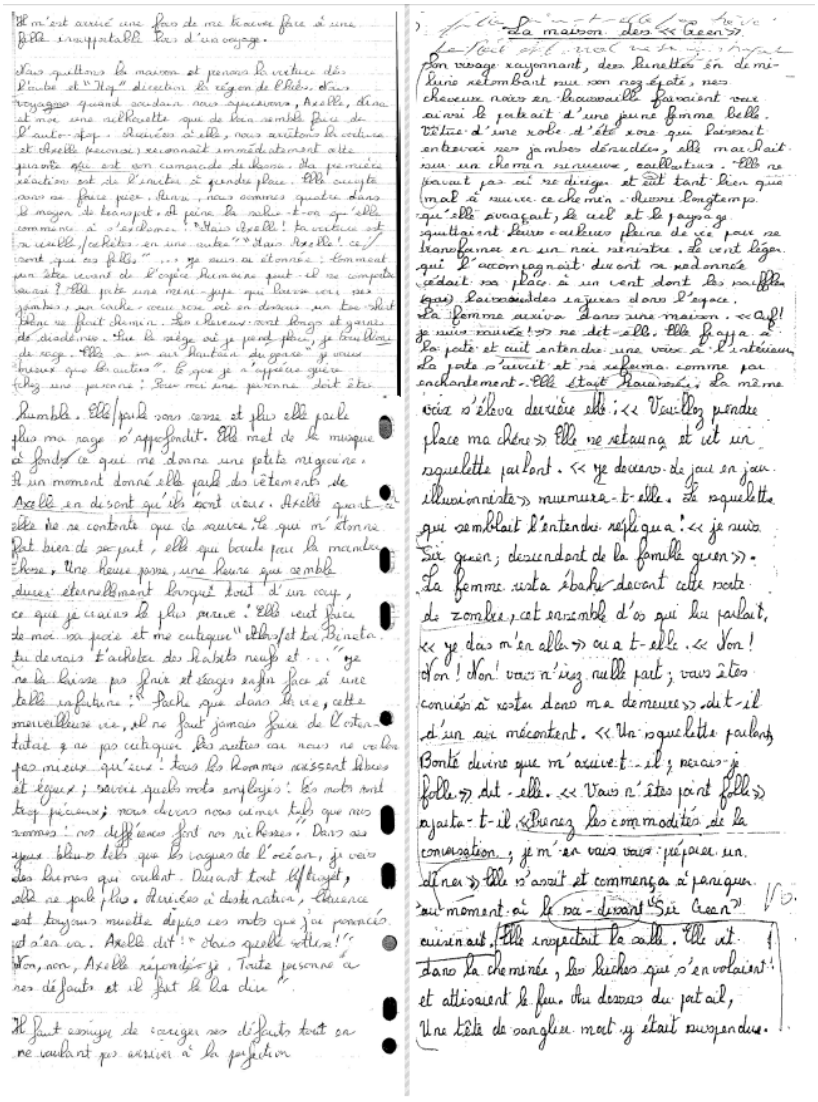
E24-C2-4L

Ce n'est pas seulement l'interruption brutale de l'intrigue (on ne voit ni dénouement, ni situation finale et rien ne permet de soutenir qu'il y a un suspens), qui est déroutante. Mais aussi la brusque intrusion du surnaturel associée à la disparation inexpliquée des autres personnages est des plus déconcertante. Les problèmes de logique narrative que posent ces récits et l'indisposition dans laquelle ce déficit place le lecteur donnent l'occasion de souligner le rôle important que jouent les séquences explicatives et tous les instruments syntaxiques, lexicaux de mobilisation de l'information et d'organisation de sa circulation dans le texte. Sa lisibilité dépend en grande partie de ces outils de mise en cohérence du récit et de prise en charge du lecteur. A l'exception des trois cas que nous avons évoqués, les performances montrent que les élèves ont largement intégré cette dimension dès leur première production déjà, la qualité de la seconde relevant d'un processus d'approfondissement.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

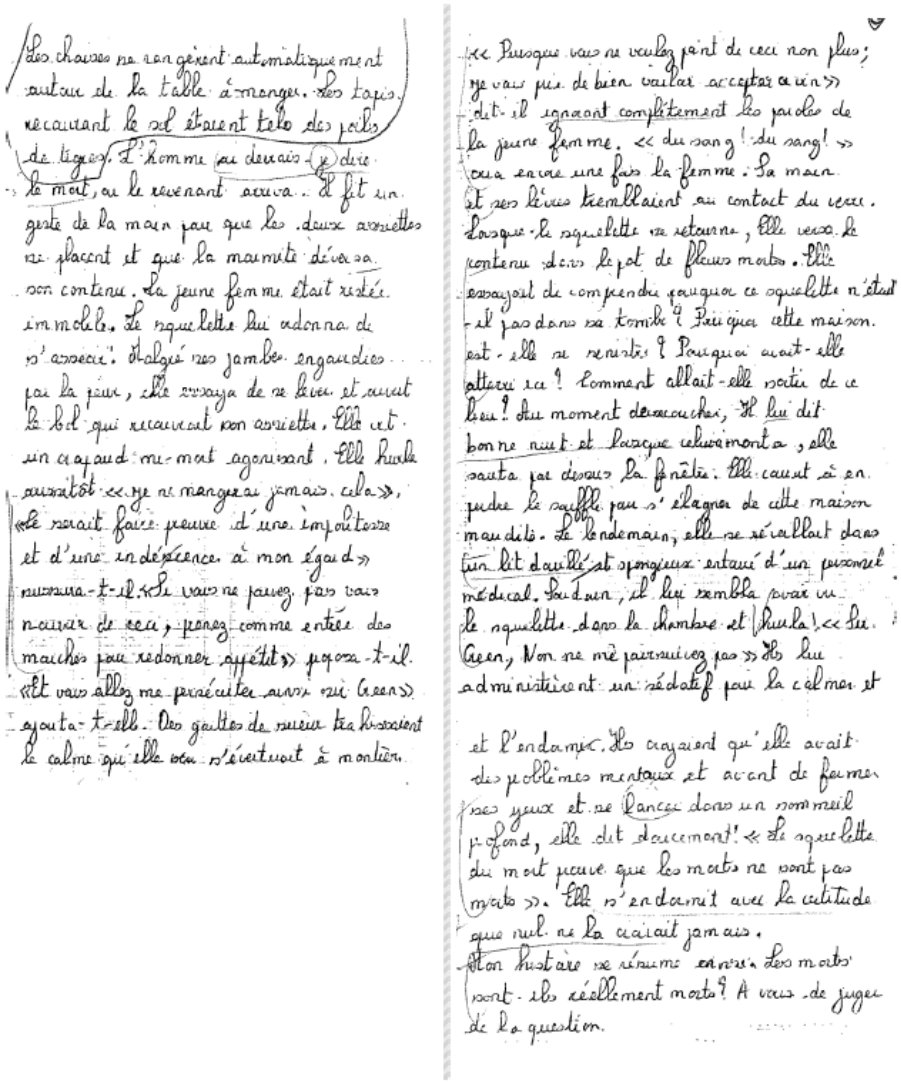


E15-C1/C2-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Les chaises se rangèrent automatiquement autour de la table à manger. Les tapis recouvrant le sol étaient faits des poils de tigres. L'homme qui devait dire le mot, ou le revenant arriva. Il fit un geste de la main pour que les deux assiettes se placent et que la marmite déverse son contenu. La jeune femme était restée immobile. Le squelette lui ordonna de s'asseoir. Malgré ses jambes engourdies par la peur, elle essaya de se lever et suivit le lit qui recouvrait son assiette. Elle vit un crapaud mi-mort agonisant. Elle hurla aussitôt «je ne mangerai jamais cela», «Ce serait faire preuve d'une impolitesse et d'une indécence à mon égard» murmura-t-il. «Si vous ne pouvez pas vous nourrir de ceci, prenez comme entrée des mouches pour redonner appétit» proposa-t-il. «Et vous allez me persécuter ainsi vis à vis Dieu» ajouta-t-elle. Des gouttes de sueur traversaient le calme qui elle vit s'écouler à montier.

«Puisque vous ne voulez point de ceci non plus; je vais pas de bien vouloir accepter ceci» dit-il ignorant complètement les paroles de la jeune femme. «du sang! du sang!» cria encore une fois la femme. Sa main et ses lèvres tremblaient au contact du verre. Lorsque le squelette se retourna, elle vit le contenu dans le pot de fleurs morts. Elle essayait de comprendre pourquoi ce squelette n'était-il pas dans sa tombe? Pourquoi cette maison est-elle si sinistre? Pourquoi avait-elle atterri ici? Comment allait-elle sortir de ce lieu? Au moment de se coucher, il lui dit bonne nuit et lorsque celui-ci monta, elle sauta par dessus la fenêtre. Elle courut si en perdre le souffle pour s'éloigner de cette maison maudite. Le lendemain, elle se réveillait dans un lit douillet et spongieux entouré d'un personnel médical. Soudain, il lui sembla avoir vu le squelette dans la chambre et hurla! «Ici. Ciel, Non ne me poursuivez pas» Ils lui administrèrent un sédatif pour la calmer et

et l'endormir. Ils croyaient qu'elle avait des problèmes mentaux et avant de fermer ses yeux et se lancer dans un sommeil profond, elle dit doucement! «Le squelette du mort prouve que les morts ne sont pas morts». Elle s'endormit avec la certitude que nul ne la croirait jamais.
Mon histoire se résume en vers. Les morts sont-ils réellement morts? A vous de juger de la question.

Suite E15-C2-4L

La mise en regard des deux récits permet de voir les évolutions dans la maîtrise des règles de textualisation de la première à la seconde production. Plusieurs indices font d'E15-C1 un modèle du récit de fiction scolaire. Le plus évident reste le recours massif au présent de l'indicatif qui apparaît tantôt dans ses fonctions de narration, tantôt dans son rôle d'actualisation du procès. Nous avons montré que la prédominance des temps commentatifs avait comme conséquence de donner au récit l'allure d'un compte rendu marqué par un retour réflexif sur des évènements vécus. Disons tout de suite que cet exemple reste isolé, le traitement du système temporel à travers les productions des élèves aux deux compositions étant globalement correct. En revanche, il est indicatif de l'homogénéité des transitions syntaxiques, ce qui signifie un faible niveau de mobilisation et de circulation de l'information (Weinrich, 1973). Dans l'exemple qui nous intéresse, les outils de transition se limitent à quelques expressions qu'on peut regrouper en deux ensembles fonctionnels. Le premier groupe, composé des expressions « dès l'aube », « quand soudain », marquent les passages de la situation initiale au nœud de l'intrigue. Elles contribuent à la contextualisation de l'action. Le second ensemble, constitué de « A peine », « A un moment donné », « Une heure passe, une heure qui semble durer éternellement lorsque tout à coup… », favorise la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

focalisation sur l'évènement principal, en même temps qu'il le fixe comme seule et unique action. Les statiques de la classe révèlent que tous les textes de la première composition sont conçus sur ce modèle, tandis qu'il ne se retrouve que dans 8 récits de la seconde production. Ce qui sous-entend que dans plus de la moitié desdits textes, les transitions sont assez variées traduisant de la sorte des constructions relativement complexes. Si on revient à l'exemple ci-dessus, on peut constater que non seulement l'alternance temporelle est de règle, mais que surtout, elle est centrée sur le passé simple et l'imparfait. Ce dispositif signe l'avènement et l'agencement de plusieurs évènements d'inégal statut et l'insertion de nouvelles composantes textuelles à l'image des séquences dialogales, descriptives, explicatives. Il est à noter que c'est par ces éléments que l'élève-auteur parvient à assurer la logique de son récit. En effet, il réussit à « convaincre » son lecteur de la vraisemblance de son récit par différentes méthodes. Il s'agit de l'adoption d'une posture narrative qui lui permet de lire dans les pensées du personnage, d'où les monologues intérieurs et de rendre compte de ses interrogations, des ses doutes et de ses délibérations : « Elle essayait de comprendre pourquoi ce squelette n'était pas dans sa tombe ? Pourquoi cette maison est si sinistre ? Pourquoi avait-elle atterri ici ? Comment allait-elle sortir de ce lieu ». La technique consiste en outre à faire converger les objets des séquences descriptives, c'est-à-dire les traits physiques du personnage « une jeune femme belle », leurs changements « La femme resta ébahie » avec ses sentiments « les jambes engourdies par la peur » et son état psychologique du moment « Bonté divine que m'arrive-t-il ; serais-je folle ? ». Enfin, il y a la corrélation du tout à l'atmosphère et aux évènements « Elle vit dans la cheminée, des buches qui s'envolaient et attisaient le feu… et la marmite dévers son contenu ». Selon Todorov, le fantastique ne serait présent que dans l'hésitation entre l'acceptation du surnaturel en tant que tel et une tentative d'explication rationnelle. En cela, il se situerait entre les genres du merveilleux où le surnaturel est accepté et justifié par le cadre imaginaire et irréaliste, et de l'étrange, dans lequel les faits, apparemment surnaturels, sont expliqués et acceptés comme normaux. Un tel récit ne peut se concevoir sans une place, voire un statut spécifique du discours d'accompagnement. Sans ces incursions à valeur d'explication, d'orientation et de justification logique, le lecteur serait contraint à un travail de reconstruction quasi supérieur à celui de la construction, ce qui est paradoxal rapporté à l'enjeu de persuasion. Le rapport au lecteur prend d'ailleurs les formes d'un dialogue indirect « L'homme ou devrai-je dire le mort, ou le revenant arriva », voire direct (même s'il peut être malhabile) « Mon histoire se résume ainsi. Les morts sont-ils réellement morts ? A vous de juger de la question ». Il faut savoir que la visée demeure, en informant le lecteur, de chercher à conduire sa réception. Quand on sait que plus de la majorité des textes de la seconde composition sont ainsi élaborés, on peut en déduire que les élèves de la classe ont incontestablement assimilé les règles du jeu. Là comme dans les autres opérations concourant à l'expression de compétences narratives, on constate les effets conjugués de savoirs et savoir-faire antérieurs relatifs au récit de fictions et largement issus de leurs expériences didactiques, et des connaissances nouvelles acquises dans le cadre du déroulement de la séquence didactique. A ce sujet, il faut dire que si dans le principe, rien n'est vraiment nouveau à des élèves du niveau de la quatrième concernant les caractéristiques du récit en général, et que la classe « avait de bonnes bases » selon les mots de l'enseignant, celui-ci renseigne que les aspects spécifiques liés au genre du récit fantastique leur étaient totalement étranger. Leur premier contact en classe avec ce type de texte et à l'intérieur d'une relation didactique venait donc de s'opérer. Or, ainsi que nous l'avons précisé, les dernières séances ont été toutes entières consacrées à un travail systématique sur le genre à travers des activités de lecture, de préparation à la production écrite, de recherche et de caractérisation. Elles ont ainsi donné l'occasion au professeur et aux élèves de s'adonner à des exercices collaboratifs de définition des critères

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

du récit fantastique, d'identification et d'explication de leur fonctionnement dans des textes, de production et d'évaluation de textes à l'aune de ces critères. A cela s'ajoute le choix de textes-modèles typiques. La concentration des activités, des textes, et du temps didactique, la proximité entre la dernière séance et l'évaluation des connaissances des élèves par une consigne de production d'un récit fantastique, l'incitation explicite de cette dernière médiation à s'inspirer de Théophile Gautier sont autant de facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'interprétation des performances des élèves dans leurs productions du second semestre.

En analysant l'opération de configuration du point de vue de la construction logique du récit, nous avons voulu aborder l'un des principaux moyens dont dispose l'élève-auteur principalement pour assurer la lisibilité de son texte et accessoirement, pour séduire le lecteur. Elle repose sur la maîtrise d'au moins trois instruments. De ceux-ci, les outils linguistiques de transition, surtout les outils lexicaux communément appelés connecteurs logiques, restent les plus apparents. En la matière, le lexique temporel de transition vient largement devant tout autre moyen linguistique dans le texte fictionnel scolaire. Il est alors suivi par ordre de récurrence, par les outils spatiaux de transition. De sorte que les usages se résument, à peu de choses près, à ces quelques expressions « un jour », « soudain », « plus tard », « depuis », pour les transitions chronologiques, « à gauche », « à droite », « en haut » , « en bas » » pour les transitions spatiales accompagnées quasiment des mêmes formules introductrices : je / il / on/ + le verbe voir et/ou un de ses dérivés conjugué au présent, passé simple ou imparfait de l'indicatif. Ce schéma 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. Le regard successif et légèrement croisé de temps en temps que nous avons porté sur des productions d'élèves de niveaux, d'origines, d'établissements et de classes différents à montré l'intérêt de cet approche. Ainsi, nous avons établi que l'organisation textuelle de base pouvait être une unité de mesure de compétences primaires, de discrimination des niveaux, enfin, de qualification du degré de maîtrise des compétences narratives. Pour cela, nous somme arrivé à la quatrième conclusion partielle après celles tirées respectivement du déjà là, des médiations textuelles et enseignantes, que les transitions homogène avaient une fonction puissante de textualisation. La règle, comme le soutient Weinrich, c'est de considérer qu'un maximum de transition homogène, correspond un maximum de textualité. Mais l'auteur fait remarquer que même si cet aspect est important pour la constitution du texte comme tel, étant donné que c'est à partir de lui seulement qu'il devient possible de s'interroger sur le sens du texte, la conséquence c'est qu'il conduit à produire 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. C'est pourquoi, nous avons cherché à apprécier la qualité des récits en relation avec la variété des outils linguistiques de transition et de prise en charge du lecteur. Les textes-référents étant strictement les mêmes par niveau de classe, il nous a semblé que les connaissances préalables des élèves, les modalités d'organisation de leur rencontre avec le savoir et les formes de l'ingénierie didactique mise en place par l'enseignant pour favoriser leur investissement sont à l'origine des différences de performances. Toutefois, le problème de la distribution du temps du texte et du temps de l'action par rapport à la partition temps commentatifs/temps narratifs est commun à tous les élèves. Il est marqué par la prédominance d'un groupe sur un autre selon le type de texte référé, cependant que la fonctionnalité de chaque groupe a

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

des répercussions sur l'orientation du texte. Ainsi, un texte narratif dominé par les temps commentatifs a l'allure d'une fiction commentée. Or les productions laissent voir que plus l'histoire est personnelle, ou si l'on préfère, plus le personnage-narrateur est placé au centre de l'action, des évènements, des faits, de la situation évoquée, plus sont récit est dominé par les temps commentatifs et donc plus il se présente sous la forme d'un commentaire évènementiel. En revanche, plus la consigne du texte procédural est impersonnel, plus le récit dominé par des temps narratifs avec très souvent une alternance temporelle imparfait/passé simple relativement correcte. Il y aurait donc une corrélation forte entre la posture narrative (point de vue et voix narrative) et le système temporel.

Synthèse de l'analyse des productions écrites des élèves

Les derniers éléments d'interprétation des performances narratives des élèves confirment notre thèse selon laquelle les indices de maîtrise des compétences rédactionnelles du texte fictionnel décroissent à mesure que croissent les critères de qualité. En somme, plus les exigences de construction du récit sont techniquement élevées, plus les taux de réussite baissent. Cependant, il faut convenir que cette vision n'est valable que lorsqu'on considère les résultats sur l'ensemble des 4 classes et aux deux compositions. Ce qui signifie que derrière ce tableau général se cachent des disparités entre les niveaux et entre les classes dont l'explication tient de trois phénomènes : la culture éducative et notamment la culture éducative scolaire des élèves, les médiations textuelles, les modalités de leur mise en contact avec les savoirs narratifs, nous voulons parler des médiations enseignantes.

Certes nous n'ignorons pas la fragilité des tentatives de mise en rapport des processus d'enseignement et des processus d'apprentissage dans tous les domaines y compris dans une action didactique tournée vers le développement de compétences lecturales et rédactionnelles. A ce titre, nous admettons que l'analyse des phénomènes d'appropriation en classe de langue demande que soient résolues les questions relatives à la connaissance des évènements de la classe et en dehors de celle-ci qui entourent les actions, des styles pédagogique et de leur influence sur la construction du savoir, du comportement d'apprentissage des élèves. En sachant que malgré toutes ces précautions «on risque fort d'avoir le plus grand mal à déterminer les éléments qui, dans le dispositif instructionnel, sont déterminants et favorisent effectivement l'apprentissage. » (Cicurel, 2005). Mais comme on le sait, l'enjeu ne peut se résumer à la recherche d'indices de connaissances qu'on pourrait mettre directement sur le compte des pratiques d'enseignement. Le principe serait plutôt de constituer un faisceau d'indicateurs de performance ou de contre-performances en partant du contexte, de l'origine socioculturelle des élèves, de leurs rapports aux objets de savoir. Cette perspective ouvre alors la possibilité de postuler que la manière dont se déroule la co-action entre le professeur et les élèves constitue le facteur décisif de l'efficacité de l'enseignement (Garcia-Debanc, 2008, p : 3). En application de ce principe, nous avons choisi un faisceau composé des sous-compétences d'organisation et de structuration de la séquence narrative encadrante, d'enrichissement du récit par la construction et l'insertion de séquences descriptives et dialogales encadrées, enfin par la configuration-textualisation du récit.

Que peut-on retenir des résultats concernant la sous-compétence de configuration et de prise en charge du lecteur ? L'une des plus grandes difficultés des élèves, quels que soient la classe et le niveau, c'est de se mettre dans une perspective de communication (Weinrich, 1973), de penser leur récit en inscrivant le programme narratif dans une interaction avec un lecteur pourtant à la fois virtuellement et réellement présent. Il est réellement présent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

parce qu'au moment de s'engager dans le contrat de production, l'élève-scripteur sait qu'à l'autre bout de la chaine, il y a l'enseignant qui a la fonction d'évaluation. Le souci c'est de ne pas tenir compte du fait que cet « interlocuteur » réel est d'abord le lecteur virtuel, celui qui justifie que le texte soit présenté d'abord comme un message destiné à un récepteur. Que l'interlocuteur soit institutionnellement identifié et qu'il soit l'évaluateur ne fait donc que renforcer son statut de lecteur-interprète. C'est une raison supplémentaire pour que l'élève-émetteur fasse de sorte que sa production, nous devrions dire son message pour rester dans l'esprit de Weinrich, soit interprété de la manière la plus favorable à ses intérêts. Or ceci n'est possible que lorsqu'il est « lisible », que lorsqu'il a suffisamment pris en compte les réactions de son lecteur.

« La différence à ce propos entre l'écrit et l'oral consiste dans le fait que, lors de l'interaction oral, le locuteur peut suivre moment par moment les réactions de ses interlocuteurs, et modifier en conséquence un message qui ne demande donc pas être planifié à l'avance. A l'écrit par contre, l'interaction se produit plus qu'entre le discours et le lecteur. Le scripteur doit anticiper, une fois pour toutes, l'ensemble des difficultés, les désaccords ou « fautes d'interprétation du lecteur afin de les désamorcer autant que faire se peu » (Bouchard, 1989).

Nous avons remarqué que cette préoccupation est quasi absente des productions des élèves en 6ème, qu'elle est faiblement perceptible dans celles des premières compositions des élèves de 4ème. En revanche, elle est plus ou moins constante dans les récits de la seconde composition au niveau de la 4ème. Un regard sur ce qui s'est passé dans les interactions en classe nous fait constater que si les outils de textualisation (le point de vue narratif et le système temporel) ont souvent fait l'objet d'un travail systématique dans les interactions en classe, d'où les performances très élevées notamment en 6L, 4C et 4L, voire la qualité exceptionnelle de certaines copies en 4C et 4L, il n'en a pas été de même des procédés de prise en charge du lecteur dans toutes les classes. En fait, cet aspect de la textualisation n'est pas apparu une seule fois dans le traitement du récit en 6C et nous n'avons remarqué que deux ou trois occurrences dans les séances en 6L avec une concentration ne dépassant guère 2mn. Le silence des deux enseignantes sur la question se justifie principalement par le caractère assez relevé du sujet vu le niveau des élèves. Le professeur en 6L ne manque d'ailleurs pas d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'il s'agit là d'une capacité qui leur sera exigée à un nouveau supérieur. Par contre, le sujet est régulièrement revenu dans les relations en 4C et 4L et est étroitement lié au récit fantastique. En fait, l'exploitation des textes-modèles référents des activités scolaires et les critères conventionnels dégagés pour servir de grille en lecture-écriture de ce genre de récit ont été l'occasion d'insister sur cet aspect. Aussi peut-on penser que les médiations textuelles et enseignantes auront servi à « installer » ce savoir. A notre sens, l'indexation des irruptions explicatives du narrateur comme une caractéristique fondamentale du discours dans le genre fantastique justifie son usage, jusqu'à la caricature, dans les textes des élèves conviés à produire un récit fantastique à l'exemple de l'un des auteurs étudiés. Toutefois, il y a lieu de se demander s'ils ne risquent pas de retenir cette technique uniquement comme une règle du genre fantastique et de ne l'employer que pour un tel projet d'écriture. Nous soulevons, sans la discuter, la problématique de la transposition d'un savoir par contextualisation.

Un autre indicateur de performance a été de nous intéresser à la sous-compétence d'enrichissement du récit. Face à la multiplicité des instruments linguistiques jouant cette fonction, nous avons choisi de nous focaliser sur les insertions descriptives et dialogales, qui quoique techniquement exigeantes, sont presque incontournables. Nous avons alors

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

différencié ce que nous appelons l'intériorisation du principe du discours descriptif ou dialogal qui se limite aux immanquables mentions annotées (un groupe ou proposition adjectival, un acte de parole rapporté au style direct ou indirect), de la compétence de construction et d'insertion de description ou de dialogue dans le récit. Celle-ci tient d'abord de l'existence de séquences expansées, mais nous sommes allé plus loin en modélisant cette dernière en séquence semi-développée et développée. Là aussi, il faut préciser que ce sont des savoirs narratifs qui relèvent des connaissances premières ou intuitives des élèves, qui sont régulièrement transposé dans la relation didactique, et qui occupent une place importante dans les contenus enseignés tout au long de la séquence. On devrait donc s'attendre à de grandes performances si les processus d'enseignement devaient produire automatiquement et spontanément des effets sur les apprentissages. Malheureusement, tel n'est pas le cas. Aussi, estimons-nous que la différence extrêmement importante des taux de réussite par classe et par niveau mérite de considérer les stratégies enseignantes au cours de l'action didactique. Pour mieux faire apparaître les variétés de situations, nous revenons à nos statistiques en faisant la synthèse des résultats par classe dans laquelle nous montrons, pour ces deux sous-catégories d'expansion, le nombre d'unités présentes dans un texte et le nombre de copies d'élèves où on retrouve ce nombre. Les indicateurs vont de 0 à 3 unités et plus. Nous présentons dans deux tableaux successifs la répartition des séquences descriptives et dialogales entre les deux compositions. Ce système permet de mesurer les progressions des performances dans chaque classe entre la première et la deuxième production, de voir les dimensions où les évolutions sont plus significative et surtout de comparer les résultats par classe et par niveau.

Tableau 24 : Nombre de séquences descriptives semi développées et développées dans les copies sélectionnées des deux compositions de fin de semestre de chaque classe. C1 : composition du premier semestre, C2 du deuxième. Le nombre de séquences descriptives est 0, 1, 2, 3 et plus de trois (3+). La valeur de progression correspond à la différence entre la somme des séquences insérées dans les productions de la composition du 2ème semestre et la somme de celles insérées les productions de la première composition.

Classes	Productions	Nbre de séquences descriptives semi-développées insérées				Nbre de séquences descriptives développées				Valeurs de progression	
		0	1	2	3 +	0	1	2	3+	Absolue	Relative
6C	C1(40)	40	0	0	0	40	0	0	0	10	25%
	C2 (40)	36	4	0	0	34	6	0	0		
6L	C1 (35)	34	1	0	0	32	3	0	0	28	82, 85%
	C2(35)	19	14	2	0	18	16	1	0		
4C	C1 (45)	41	4	0	0	45	0	0	0	22	48,88%
	C2(45)	32	13	0	0	32	12	1	0		
4L	C1 (32)	28	4	0	0	25	6	1	0	9	28, 12%
	C2(32)	25	5	2	0	22	8	5	0		

Tableau 25 : Nombre de séquences dialogales semi développées et développées dans les copies sélectionnées des deux compositions de fin de semestre de chaque classe. C1 : composition du premier semestre, C2 du deuxième. Le nombre de séquences dialogales est 0, 1, 2, 3 et plus de trois (3+). La valeur de progression correspond à la différence entre la somme des séquences insérées dans les productions de la composition du 2ème semestre et la somme de celles insérées les productions de la première composition.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Classes	Productions	Nbre de séquences dialogales semi-développées				Nbre de séquences dialogales développées				Valeurs de progression	
		0	1	2	3 +	0	1	2	3+	Absolue	Relative
6C	C1(40)	38	2	0	0	37	3	0	0	0	0%
	C2(40)	40	0	0	0	37	3	0	0		
6L	C1(35)	34	3	1	0	30	5	0	0	25	71,42%
	C2(35)	24	10	1	0	11	22	2	0		
4C	C1(45)	35	9	1	0	41	2	2	0	23	51,11%
	C2(45)	29	11	4	1	24	16	4	1		
4L	C1(32)	25	5	2	0	22	9	1	0	16	50%
	C2(32)	15	13	4	0	16	11	4	1		

6C affiche les résultats les plus faibles. Paradoxalement, il n'y a aucune évolution au niveau des insertions dialogales entre les deux productions. Nous avons montré l'effet de la consigne de production sur le comportement des élèves de manière générale et plus encore sur ceux des classes de 6ème. Le désir de se conformer au contrat qui stipulait clairement de « faire parler les personnages » dans le sujet de la première composition explique les «performances » de la classe. Cette classe est suivie par 4L avec une représentation encore relativement des séquences descriptives expansées. En revanche, nous observons des taux d'évolution assez intéressants en 4C (autour de 50 %) et très spectaculaires en 6L où la différence entre les deux textes est clairement marquée. On est frappé par la congruence entre les différences de pratiques des enseignants et les différences de performances des classes. Aussi bien au niveau de la concentration des savoirs narratifs que de celui des stratégies pédagogiques, nous avons remarqué que les démarche en 6L et en 4C (dans une moindre mesure) avaient les modèles de concentration les plus élevés. Par ailleurs, elles sont essentiellement centrées sur le travail des élèves sachant que les opérations qui structurent l'action sont dominées par celles associées à des tâches mettant en contribution leurs capacités à repérer, à analyser, à critérier, à produire, à évaluer et à synthétiser. La disparité en faveur de ces deux classes montre donc, qu'au-delà du contexte et de la culture didactique des élèves, l'efficacité de l'action didactique repose sur des pratiques d'enseignement attractives, nourrie d'une ingénierie didactique variée.

Cette conclusion met en évidence le rôle central de la médiation enseignante. Elle ne met pas en cause les effets de la culture éducative et de la maturité didactique dans le développement des compétences narratives. Les performances des classes, tout niveau confondu, par rapport à la compétence d'organisation et de structuration de la séquence narrative encadrante suffit à illustrer ce phénomène. Certes, la problématique de l'organisation de l'intrigue dans le récit (didactiquement réduite aux étapes du schéma quinaire) est omniprésente dans les interactions en classe. Or, ainsi que le rappellent Tiberghien et Malkoum (2007), la répétition joue un rôle fondateur dans l'action didactique. Cependant, l'organisation du texte scolaire demande d'autres compétences procédurales. A ce sujet, notre analyse a démontré que l'expérience didactique était un facteur déterminant dans la manière des élèves de prendre en charge la consigne, d'interpréter le contrat de production, notamment dans ses non-dits. Mieux, cette maturité, « précipitée » par les médiations sémiotiques (particulièrement les conventions génériques), se traduit chez les élèves de 4ème par la déscolarisation du récit fictionnel scolaire qui se situe alors entre le modèle traditionnel de la rédaction et le modèle littéraire.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Conclusion Générale

Notreanalyse des conditions et processus de développement de compétences narratives chez des élèves de 6ème et de 4ème au Sénégal visait à identifier, par delà la caractérisation des interactions didactiques, la modélisation de l'action conjointe, l'examen de la place et des effets des outils textuels sur l'agir collectif, des facteurs explicatifs de l'efficacité de l'action didactique. Cet exercice s'est fait en relation avec les situations des classes, les modalités d'organisation de la rencontre des élèves avec les savoirs narratifs médiatisés par des morceaux de textes littéraires et des textes d'incitation à l'action et leurs comportements d'apprentissage. Dans les résultats que nous présentons et que nous regroupons conformément à nos hypothèses de travail, nous gardons constamment à l'esprit l'effet d'autres facteurs indépendants du contrat didactique actualisé.

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

Il se confirme que les facteurs liés à l'environnement social, linguistique et pédagogique ont joué un rôle déterminant dans le fonctionnement du jeu didactique. En effet, pour expliquer les compétences narratives des élèves telles qu'elles se manifestent dans leurs productions écrites, nous nous sommes quelque peu intéressé aux médiations liées à leur culture éducative non scolaire, à leur culture éducative scolaire et à l'effet de la communauté discursive (Bernié, 2002). Appliqués au contexte de notre recherche, ces critères nous ont conduit à évoquer leur expérience linguistique et rédactionnelle générale, leurs rapports au français, aux textes et aux savoirs multiformes qu'ils véhiculent, leur degré de collaboration à l'exécution des actions et des opérations initiées pour la réalisation des activités programmées. Remarquons dors et déjà que la facilité ou la difficulté d'activation de connaissances premières déclaratives et procédurales a pesé sur le déroulement des plans d'actions des enseignants, dont elle a, selon les cas, favorisé ou au contraire différé et même détourné la réalisation.

Ainsi, nous avons pu nous rendre compte que la disparité sociolinguistique entre les élèves du collège et du lycée, et par voie de conséquence, la disparité de leur rapport à l'écrit a été l'une des clés des différences observées dans les comportements d'apprentissage au cours des interactions en classe et dans les performances narratives. Constamment, la question de l'insécurité linguistique, cognitive et herméneutique s'est invitée dans le jeu didactique, altérant le dialogue professeur / élèves, empêchant même les actions de se produire selon les prévisions de l'enseignant. Cependant, si cet aspect du problème traduit le niveau général des élèves, il semble beaucoup plus marqué en 6C et 4C et plus encore auprès de la première classe. Sur les 4 séances que nous avons étudiées, toutes ont été marquées par une rupture du dialogue didactique, 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. Cette classe se caractérise en outre par des performances extrêmement faibles au niveau des productions avec des taux de progression

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

d'une copie à l'autre qui deviennent quasi nuls dès qu'on abordent 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).

De la même manière, nous remarquons que les différences notables entre les deux établissements qui abritent les classes observées et entre le profil professionnel des enseignants ont été des éléments importants dans l'explication des phénomènes didactiques et cognitifs qui émergent de notre recherche. Il est manifeste que l'environnement de 6C et 4C, situés dans l'un des établissements les moins côtés de l'académie de Dakar, dont les élèves sont originaires de milieux sociaux où le niveau d'instruction en français est très moyen, et qui sont tenus par des enseignants peu expérimentés, n'offre pas, a priori, des conditions favorables à de grandes performances scolaires. En revanche, on peut voir que les performances en 6L et 4L sont proportionnellement plus élevées que celles des classes précédentes. Rappelons que le LSNT fait partie des meilleurs établissements du Sénégal et les classes en question sont tenues par des professeurs que nous classons dans la catégorie des enseignants-experts. Par ailleurs, le profil sociolinguistique des élèves révèle qu'ils sont majoritairement issus de milieux où le français est bien implanté et où au moins l'un des parents a un niveau de formation assez élevé. Dans bien des cas, le père ou la mère exerce une activité professionnelle liée aux métiers de l'école. Même s'il faut admettre que le taux d'évolution des résultats des élèves en 4C est supérieur à celui leurs homologues en 4L, ce qui s'explique largement par les méthodes de travail plus axées sur les connaissances procédurales dans la première classe et plutôt sur les connaissances déclaratives dans la seconde classe, les élèves du LSNT semblent mieux préparés à faire leur travail.

Sur un autre plan, il faut savoir que les élèves dont nous analysons les compétences narratives évoluent dans un contexte socioculturel encore fortement marqué par une tradition orale qui accorde une place privilégiée au récit, ce qui peut expliquer l'acquisition 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 peut s'agir là que d'une compétence matricielle dont l'affinement passe par l'effet induit d'une pratique régulière de la lecture littéraire et de l'écriture, d'un rapport suivi à la langue, le tout accompagné et complété par l'enseignement systématique et répété des principes de narrativité. Il importe également de rappeler que nos classes-cibles accueillent des élèves ayant une histoire didactique marquée et peut-être marquante. Nous ne pouvons mésestimer, dans ces conditions, le rôle de la mémoire à court et long terme sur les compétences étudiées. Cette remarque est utile pour deux raisons. Notre observation intervient après 25 semaines de cours et à des niveaux où les élèves comptabilisent, du point de vue de leur histoire didactique et selon qu'ils sont en 6ème ou en 4ème, de 3 à 5 années d'expérience de lecture de récits littéraires et autant d'années de rédaction de textes narratifs scolaires. En fait, nous observons 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. 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 6ème à la 4ème. Dans le même temps, le discours didactique procédural se raréfie, l'enseignant faisant comme si l'expérience accumulée par les élèves était suffisante à installer une mémoire didactique des règles de construction et de présentation du texte fictionnel dans le respect des normes

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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 du discours de la méthode dans les interactions en classe. Ainsi, même lorsque la consigne réfère à un genre littéraire précis comme nous l'avons constaté dans les sujets donnés aux deux classes de 6ème à leur première production, indexant le texte à produire au conte, nous remarquons que l'organisation du récit des élèves reste globalement très scolaire dans ces classes. Par contre, les productions écrites en 4ème, même contraintes par une consigne conforme à la rédaction 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-scripteur 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 performances, certains cherchent à être de bons scripteurs, 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 6ème, plus ils se conforment strictement aux conventions d'organisation du texte spécifiques des genres scolaires. A l'inverse, plus ils accumulent de l'expérience, une histoire didactique importante, plus ils s'affranchissent de ces conventions. Les textes qu'ils produisent alors 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 ou fixant les règles du contrat de production. Il est évident que le discours didactique interviendra toujours pour assurer les régulations sans lesquelles l'apprentissage sera beaucoup trop aléatoire. Nous reprenons ici notre hypothèse secondairequi part du postulat que l'apprentissage de la lecture et de la production des textes est facilité par leur nature et principalement par leur organisation. Elle stipule clairement que plus la structure du texte-référent des activités de lecture littéraire et modèle d'écriture pour les élèves est conventionnellement normée et culturellement partagée, plus son acquisition par le lecteur-producteur non expert en est facilitée. Nous avons vu avec l'exemple des deux classes de 4ème 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. Ce sentiment se manifeste par une organisation compositionnelle, générique, voire thématique du récit scolaire décalquée du modèle dont l'exploitation des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« règles » génériques jusqu'à saturation des ressorts donne à « l'œuvre » de l'élève-auteur 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 assimilées 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 aux yeux des élèves, c'est la sanction chiffrée du professeur. Alors faire ce que ce dernier leur demande, 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 4ème, 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, situation initiale, nœud, péripéties, dénouement, situation finale-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. En règle générale, les élèves de 4ème 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. Les élèves de 6ème 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 donnée essentielle dans ce qu'on trouve dans les textes fictionnels des élèves. Elle est à la base des différences de performances entre le 4ème et les 6ème. Mais elle ne peut expliquer les différences dans les productions des élèves d'un même niveau. Ce qui veut dire qu'il y 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

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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 répercute jusqu'au niveau de la distribution en paragraphes pour marquer la maturité narrative, relative donc chez les élèves des classes de 6ème, effective lorsque ces élèves arrivent en 4ème. On remarque que si les productions dans les classes de sixième, 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 quatrième s'efforcent d'aménager une organisation plus en phase avec les caractéristiques séquentielles et génériques du texte. Cet effort est plus perceptible dans les copies de la deuxième composition. 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 6ème 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 par contre des élèves en classe de 4ème, 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 6ème, 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 suggérés par les textes procéduraux, les élèves en 6ème s'en tiennent aux valeurs du genre scolaire quitte à « scolariser » des écrits pour lesquelles le contrat donne une orientation « littéraire ». Pour les mêmes raisons (effets des textes référents et procéduraux), les élèves en 4ème n'hésitent pas à « déscolariser » l'écrit pour mieux répondre aux attentes du contrat.

3. Compétence narrative et médiations enseignantes

La particularité des interactions de classe, nous l'avons dit, c'est d'être essentiellement oralographiques. Ce caractère est surdéterminé dans le cas de notre corpus où le contrat didactique, alimenté par l'écrit de textes-modèles, instruments du processus transpositionnel, est ouvertement orienté vers l'amélioration des écrits des élèves. Dans ce contexte, les actions sont fortement structurées par l'écrit des consignes de préparation des séances, les écrits oralisés des élèves, et elles 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, 1988, 1989) caractéristique du genre scolaire. Représenté par les textes produits

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

par les élèves, il est l'output « empruntant » au discours littéraire des textes-modèles ses caractéristiques, tendant même parfois à le concurrencer. Le tissage entre ces deux types de textes est assuré par les consignes du professeur. On peut donc situer trois genres constitués des textes 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 de compétences narratives. C'est la centralité de l'action enseignante qui est ainsi posée, ce qui introduit notre troisième hypothèse qui porte sur le rôle de la co-action professeur/élève(s) interprété à l'aune des performances des élèves. Nous postulons que c'est de la qualité du jeu didactique et des modalités de la co-action que se créent les conditions de développement des compétences de réception et de production des textes fictionnels. En effet, nous estimons que les apprentissages visés à travers les gestes professionnels de l'enseignant s'organisent et s'opèrent dans un contexte socio-historique situé et dans des conditions de guidage et d'étayage didactiques engageant contractuellement professeurs et élèves sur la base d'attentes mutuelles et de significations partagées. Des dispositifs pédagogico-didactiques que nous avons étudiés en nous intéressant principalement aux formes d'organisation des interactions, de distribution des places, rôles et responsabilités, et du statut des savoirs, nous avons pu isoler des constantes, mais surtout déterminer les variations 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 organisation didactico-pédagogique schématiquement structurée par le texte-support et objet, 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. 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 consignes 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. De manière générale, 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, d'ajustement et d'information, d'institutionnalisation. Les actes ainsi posés ont certes pour but de permettre que les élèves prennent la responsabilité de « jouer le jeu », de s'engager dans l'activité proposée. Mais la comparaison des situations met à jour des postures qui ne sauraient avoir une égale efficacité.

Certes, l'organisation didactico-pédagogique des interactions reste largement dominée par une structure schématique donnant une ascendance particulière aux plans d'actions de l'enseignant. 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. 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

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

écrite. A ce sujet, l'analyse du corpus révèle une surreprésentation des unités didactiques contrôlées par l'enseignant que nous appelons épisodes-professeurs en 6C, 4C et 4L. 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. A l'observation, on peut remarquer que ce style d'enseignement ou style pédagogique est favorisé par la combinaison de trois facteurs. En premier lieu, une posture symptomatique d'une perception de la pratique enseignante valorisant la position de l'expert jusqu'à l'hypertrophie. 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. La dernière occurrence 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, de toute façon, le professeur trouve le moyen d'obtenir la participation des élèves travaillant plus fréquemment avec les plus actifs. En 4L, 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 récriture. Est construite dans cette classe, une démarche d'enseignement-apprentissage centrée sur des connaissances déclaratives certes, mais aussi et surtout sur un savoir-faire pragmatique (comment fonctionne une séquence dans un récit), procédurales (quand l'insérer et comment).

Par ailleurs, l'analyse micro nous a permis de comparer les gestes spécifiques au traitement des textes et de croiser les résultats aux situations précédentes pour valider nos premières conclusions. 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 assujetti au processus d'acculturation représentant, 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. 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, connaissant juste deux occurrences en 4C, et totalement inexistantes en 6C et 4L. L'opération de composition et de structuration d'un projet narratif complète la 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

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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 dans l'action 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 processus d'autonomie 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, unique objet des enseignements-apprentissages tout au long des 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, elle-même contenue dans le macro-compétence de construction et de conduite de la séquence narrative. Par ailleurs, bien que nous n'ayons pas intégré la dimension thématique dans notre approche, nous ne pouvions pas manquer de signaler l'effet produit sur les productions des élèves des deux classes 4ème à la deuxième composition, par le travail en classe spécifiquement orienté vers la maîtrise des caractéristiques du fantastique. Cependant, la compétence de structuration interne de la séquence narrative encadrante, plus complexe parce que 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, connaît bien moins de réussite. 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 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 sou-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 non acquisition de ces 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 d'un travail systématique d'enseignement-apprentissage des modalités d'insertion des séquences encadrées.

La mise en regard de la co-action professeur / élèves et des performances narratives amène à confirmer plusieurs analyses issues de travaux empiriques du même genre (Bru et al, 2004 ; Clanet, 2005 ; Sensevy, et al, 2007 ; Saada-Robert et Balslev, 2006 ; Ligozat, 2008). Elles apprennent que dans le processus de la 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, ou parce qu'ils restent très proche du « texte savant » ou les deux, ce qu'illustre 6C, plus le travail de repersonnalisation de ce savoir par l'élève reste important et très aléatoire. A l'inverse, plus le travail de recontextualisstion est fort parce que reposant sur une ingénierie didactique centrée sur l'élève, plus l'effort de personnalisation de l'élève en est facilité. Seulement, à arrêter là notre analyse des processus de développement de compétences narratives, nous réduirions les facteurs

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

explicatifs aux actions des partenaires de la relation didactique ce qui ne serait pas très juste. Nous n'ignorons pas que les compétences narratives relèvent de transactions socio-culturelles et donc de médiations autres que celles du professeur.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Bibliographie

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

Adam, J.-M., (1988), « Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité », dans Chiss, J.-C., Meyer, H., Romian, B., Schneuwly (dir.), *Apprendre/Enseigner la production de textes écrits*. Actes du colloque international de didactique du français Namur 09-1986, De Boeck, coll. « Prismes Education 3 », pp : 22-33.

Adam, J.-M. et Petitjean, A., (1989), *Le texte descript*if, Paris, Nathan.

Adam, J.M., (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Bruxelles, Mardaga.

Adam, J.M., (1991), « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », *Etudes linguistiques appliqu*ées, 83, pp :

Adam, J.-M., & Revaz, Fr., (1996), *L'analyse du récit, Paris, Seuil*, coll. « Mémo ».

Adam, J.-M., Lugrin, G., & Revaz, Fr., (1998), « Pour en finir avec le couple Récit/ Discours », Pratiques, 100, pp : 81-98.

Adam, J.-M., (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

Adam., J.-M., Grize, J.-B., Ali Bouacha, M., (dir) (2004), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon.

Adam, J.-M., (2005), «La translinguistique des textes » à l'œuvre. L'exemple d'un récit de Jorge Luis Borges », dans P. Lane, *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp : 11-38.

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., et Heidemann, U., (2007), "Six propositions pour l'étude de la généricité », dans, R., Baroni et M. Macé, (Eds), *Le savoir des genres*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La licorne », pp : 21-34.

Altet, M., (1993), « Préparation et planification », dans J. Houssaye, (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp : 77-88.

Altet, M., (1993), « Styles d'enseignement, styles pédagogiques », dans J. Houssaye, (dir.), Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, pp : 89-102.

Altet, M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse) », dans *Revue Française de Pédagogie*, 107, pp : 123-139.

Altet, M., (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.

Altet, M., (2001), « Les compétences de l'enseignant-professionnels : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., (Eds) (2001), *Former des enseignants professionnels.*

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, 3ème édition, Bruxelles, De Boeck Université, pp : 27-40.

Altet, M., Paquet, L., Perrenoud, P. (Eds) (2002), *Formateur d'enseignants. Quelle professionnalisation* ?, Bruxelles, De Boeck Université.

Altet, M., (2002), « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire » dans M., Altet, L., Paquet, P. Perrenoud (Eds), (2002), *Formateur d'enseignants. Quelle professionnalisation* ?, Bruxelles, De Boeck Université, pp : 59-87.

Altet, M., (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle » *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier-février-mars 2002, pp : 85-94.

Amigues, R. (éd.). (2001), *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des professeurs débutants*,.

Amigues, R, (2001), « Compétences, capacités, savoirs » dans R. Amigues (éd.). *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants*, .

Amossy, R., & Maingueneau, D. (dir), (2003), *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses Universitaires de Toulouse -Le –Mirail.

Anis, J., (1988), *L'écriture : théories et description*, Bruxelles, De Boeck.

Apothéloz, D., (1998), « Eléments pour un logique de la description et du raisonnement spécial », dans Y. Reuter (éd), *La description. Théories, recherche, formation, enseignement,* coll. Education et didactiques, Presses universitaires du Septentrion, pp : 15-31.

Araya-Chacon, A., (2008), *La gestion de la mémoire didactique par le professeur dans l'enseignement secondaire des mathématiques : étude du micro-cadre institutionnel en France et au Costa Rica,* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse.

Araya-Chacon, A., (2008), « Eléments sur la gestion de la mémoire didactique dans l'enseignement des mathématiques au secondaire : exemple en France et au Costa Rica », *Les Dossiers des Sciences de l'Education,* n° 20 / 2008, pp29-38.

Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., et Tiberghien, A. (coord), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Bakhtine, M., (1979), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Bange, P., (1987), « Analyse conversationnelle et théorie psychologique de l'action », *Verbum*, tome XII, 1989, Fascicule 1, Presses universitaires de Nancy, pp 27-41.

Bange, P.,(1992), Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Hatier/Didier coll. LAL.

Bange, P., (1995), « Significations et Intercompréhension : essai d'explication de concept », dans D. Veronique &Vion, R, (éds), Modèles de l'interaction verbale, (1995), Publication de l'Université de Provence, pp 11-22.

Barré – De Miniac, C., (1995), « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et états de la recherche (Note de synthèse) » *Revue Française de Pédagogie ,* n°113, octobre-novembre-décembre 1995, pp : 93-133.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Barré – De Miniac, C., (2000), *Le rapport à l'écrit. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Mignac, C., (2002), « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », dans *Pratiques*, n° 113-114, p : 29-40.

Barré – De Miniac, C., Brissaud, C. et Raspail, M., (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

Barré – De Miniac, C., (2005), « Ecrire pour apprendre : où le rapport à l'écrit est convoqué », dans E., Falardeau, et al (Dir), (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses Universitaires de Laval, pp : 165-184.

Baroni, R, (2003), « Genres littéraires et orientation de la lecture », *Poétique*, 134, pp : 141-157.

Baroni, R, (2007), «Les nouveaux outils didactiques de la narratologie « post-classiques », dans *Enjeux*, 70, pp : 9-35.

Baroni, R, (2007), *La tension narrative*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

Baroni, R, & Macé, M., (Eds) (2007), *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La licorne ».

Barthes, Roland (1977), *Poétique du récit*, Paris, Seuil.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., et Véronique, D. (dir), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

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.

Bernié, J.P., (2003), (Ed), *Actes du colloque pluridisciplinaire Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Bordeaux, 3-5 avril 2003).

Bernié, J.-P. et Goigoux, R., (2005) (Coord.) « Les gestes professionnels », La *Lettre de l'AIRDF*, n° 36, 2005-1.

Bernié, J.-P. et Goigoux, R., (2005), « Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français » dans J.-P. Bernié, et R., Goigoux (Coord.) « Les gestes professionnels », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, 2005-1, pp : 3-4.

Berthelot, F., (2000), *Parole et dialogue dans le roman*, Paris, Nathan.

Bessonnat, D., (1988), « Le découpage en paragraphes et ses fonctions », dans *Pratiques*, n° 57, pp : 81-105.

Bessonat, D., (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, n ° 105-106, juin 2000, pp : 5-22.

Blachère, J. C., (1981), « Notation d'une rédaction », *Echanges*, n°3, octobre 81, p : 7.

Blachère, M. (1981), « Préliminaires de la lecture expliquée »,*Echanges* n°1, janvier 1981, pp : 3-4.

Blachère, M. (1981), « La lecture expliquée : l'explication proprement dite », *Echange s*, n°2, mai 1981, pp : 5- 6.

Blachère, M. (1981), « La trace écrite de la lecture expliquée (I: avant le cours, après le cours) », *Echange s*, n° 3, octobre 1981, pp : 7 – 8.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Blachère, M. (1982), « La trace écrite de la lecture expliquée (II : pendant le cours) », *Echanges ,* n°4, janvier 1982, pp. 9-10.

Blachère, M. (1982), « Rédaction : la correction de la forme en TD », *Echanges*, n° 5, avril 82, pp : 4-6

Blachère, M. (1982), « Rédaction : l'apprentissage des techniques », *Echanges*, n° 6, octobre 82, p. 9-11.

Boissinot, A., (2000), « Typologie et topologie dans l'enseignement du français », dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éd), (2000), *Enseigner la littérature . Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*, IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, pp : 19-30.

Borzeix, A. et Fraenkel, B., (coord), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Editions.

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

Bouchard, R., (1993), « Pour une didactique descriptive et explicative », dans Sierra Martinez F. & Pujol Berche M. (eds.) Las lenguas en la Europa Communitaria. L'enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras, *Dialogos Hispanicos* n ° 14, Amsterdam, Ed. Rodopi, 11-36.

Bouchard, R., (1995), « Interaction, discours et « tensions », dans D. Véronique & R. Vion , *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'Université de Provence, Aix en Provence, pp. 303-317.

Bouchard, R., et Mayer, J.-C., (coord), (1996), *Les Métalangages de la classe de langue*, Actes du 6ème colloque, DFLM.

Bouchard, R., (1996), « Métalangues, activité métalangagière et production écrite au collège » dans R., Bouchard, et J.-C., Mayer (coord), (1996), *Les Métalangages de la classe de langue*, Actes du 6ème Colloque International de Didactique de Français Langue Maternelle, DFLM, Lyon, pp : 161-162.

Bouchard, R., (1997), « Les pratiques métalangagières en situation fonctionnelle (production collective de texte écrit) », dans R. Porquier et al. (dir.), *Actes du Colloque « Les métalangues »*, Université de Paris X, septembre 1996, LINX, n° 13, Nanterre, pp : 97-106.

Bouchard, R., (1998), « L'interaction en classe comme interaction praxéologique », dans F. Grossmann, (Ed), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Ivel-Lidilem, Université Grenoble 3, pp : 193-210.

Bouchard, R., (1999), « L'interaction pédagogique : unités pragmatiques et phénomènes énonciatifs », dans J. M., Barberis (Ed), *Le français parlé variétés et discours*, Coll. Praxilingue, Université de Montpellier 3, pp : 69-89.

Bouchard, (2000), « L'interaction en classe, un polylogue praxéologique », *Studia Romanica Posnaniensa*, XXV-XXVI, Poznan, Pologne, pp. 41-55.

Bouchard, R., & Rolet, C., (2003), « Pour une méthodologie d'analyse didactico-interactionnelle des pratiques d'enseignement/apprentissage : à propos d'une séance de mathématiques à l'école primaire », dans M. Jaubert, Rebière, M., & J.-P. Bernié,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, CD-Rom, Iufm Aquitaine & U. Bordeaux 2.

Bouchard, R., (2004), « Les interactions didactiques, un défi pour l'analyse du discours ? Etude du rôle des « artéfacts » dans une inter-action de correction collective (enseignement de géométrie au collège) », dans A. Auchlin et al. (Dir), *Structure et discours*. *Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota Bene, pp : 45-66.

Bouchard, R., (2004), « Narration, actions et objets : étude de transactions didactiques dilogales en situation de Travaux Pratiques. (T.P. de physique sur le son (classe de 2^{nde})», *Cahier de Linguistique Française*, N° 26, Unité de Linguistique Française, Faculté de Lettres Université de Genève, pp : 293-320.

Bouchard, R., (2005), « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, N° 31, Allug, Grenoble, pp : 139-156.

Bouchard, R., (2005), « Le cours », un évènement oralographique structuré : étude des inter-actions pédagogiques en classe de langue et au-delà… », *Le Français dans le Monde : recherche et applications*, Cle-International, juillet 2005, pp : 64-74.

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. et Mondada, L. (2005), « Source et ressources du discours (académique) : Eléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 », R. Bouchard & L. Mondada, (eds.), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan, 91-130.

Bouchard, R. et Traverso, V., (2006), « Objet écrit et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une « séance » d'anglais en lycée professionnel » dans M.-C., Guernier, V., Durand-Guerrier et J.-P., Sautot (dir), *Interactions verbales, didactique et apprentissage. Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaires*. Actes des journées d'études organisées les 19 et 20 mai 2005, à Lyon*,* Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, pp : 185-219.

Bouchard, R., (2009), « L'interaction pédagogique comme palimpseste : unités interactionnelles, planification et gestion des phénomènes émergents en classe », dans S. Canelas-Trevisi et al.(coord), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, coll. Didaskein, pp : 75-99.

Bourouche, J-M et Saporta, G., (1989), *L'analyse des données*, Paris PUF, coll. « Que sais-je ? »,

Brassard, D., (1990), « Explicatif, argumentatif, descriptif, dialogale et quelques autres. Notes de travail », *Recherches*, 13, pp : 21-59

Brémond, C., 1973, Logique du récit, Paris, Seuil, « coll. Poétique ».

Bressoux, P, (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp : 91-137.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., Lecompte-Lambert, C., (1999), « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire », *Revue Française de Pédagogie*, n °126, janvier-février-mars 1999, pp : 97-110.

Bressoux, P. et Dessus, P., (2003), « Stratégies d'enseignement en situation d'interaction », dans M. Kail et M. Fayol (Eds), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, Paris, PUF, pp : 213-257.

Bronckart, J.P., John-Steiner, V., Panofsky, C.P., Piaget, J., Scheneuwly, B., Vygotsky, L.S., Wertsch, J.V., (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchêtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.P.,(1895), « Vygotsky, une œuvre en devenir » dans J.-.P, Bronckart et al, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchêtel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp : 7-20).

Bronckard, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier A., (1985), *Le fonctionnement du discours*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, coll « Actualités pédagogiques et psychologiques ».

Bronckart, J.-P., (1996), « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Enjeux,* 37/38, mars/juin 1996, pp : 31-47.

Bronckart, J-P. et Plazaola-Giger, I., (1998), « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, n°97-98, juin 1998, (pp 34-58).

Bronckart, J.-P. (Ed) (2004), « Agir et discours en situation de travail » *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education : Pratiques et Théorie*, n° 103.

Bonckart, J.-P., (2008), « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », dans J.-L, Chiss, J., David, Y., Reuter (dir), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp : 135-148.

Bronckard, J.P., (2008), « Didactique », dans *Encyclopédia Universalis. Document accessible à l'adresse* htt://www.universalis-edu.com/article2 ?, php ? napp=&nrf=C020095, consulté 06 08.

Bronfenbrenner, U., (1986), « Dix année de recherche sur l'écologie du développement humain », dans M. Crahay et D., Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere.* Liège, Editions Labor, coll. Education 2000, pp : 283-301.

Brossard, M. (1999-2002), « Apprentissage et développent : tensions dans la zone proximale… », dans Y. Clot, (dir.), Avec *Vygostki. Suivi d'une note de Léontièv sur un séminaire de Vygotski,* Paris, La Dispute, pp : 213-229.

Brouseau, G., (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

Bru, M., (1993), « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », dans J. Houssaye (éd), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp : 103-117), Paris, ESF, pp : 103-117.

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.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Bruner, J., (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, Paris*, Presses Universitaires de France.

Bruner, J., (1999), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

Calame-Gippet, F. et Marcoin, D., (1999), « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères,* n° 19, pp : 61-99.

Canelas-Travisi, S., Guernier, M.-C., Cordeiro, G.S et Simon, D.-L. (coord), (2009), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, coll. Didaskein.

Canvat, K, (1992), « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, 76, pp : 33-53.

Canvat, K. et Vandendorpe, Ch., (1993), *La fable*, Bruselles, Didier/Hatier

Canvat, K, (1994), « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'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 : 263-282.

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.

Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (coord), (2008), *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*, La Pensée sauvage, éditions.

Carnus, M.F. & Garcia-Debanc, C., (2008), « De l'analyse didactique de pratiques langagières à la spécification de compétences professionnelles d'enseignants débutants. Français et éducation physique et sportive », *Les Dossiers de l'Education*, 20, pp : 39-54.

Chanfrault-Duchet, M.-F., (2001), « Didactique de la lecture : aborder l'analyse des pratiques », dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et Rouxel, A. (Eds), *Recherches en didactique de la littérature*. Actes des rencontres de Rennes, mars 2000, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Charaudeau, P., (2004), « Comment le langage noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir », dans L., Filliettaz (coord), *Les modèles de discours face au concept d'action,* Actes du 9èmecolloque de pragmatique de Genève colloque Charles Bally, Cahiers de Linguistique Française, 26, 2004, Unité de Linguistique Française, Faculté de Lettres, Université de Genève, pp 151-175.

Charlier, E., (2001), « Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., (Eds) (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3ème édition, Bruxelles, De Boeck Université, pp : 97-117.

Charolle, M., (1988), « Les plans d'organisation textuelle. Périodes, chaines, portées et séquences », dans *Pratiques*, n° 57, pp : 3-13.

Charolles, M., (1989), « Problèmes de la pertinence textuelle » dans M., Charolles, C., Masseron, J.-F., Halté, A., Petitjean (1989), *Pour une didactique de l'écriture*, coll.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

« Didactique des Textes », Pratiques / Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp : 49-83.

Charolles, M., Masseron, C., Halté, J.-F., Petitjean, A., (1989), *Pour une didactique de l'écriture*, coll. Didactique des Textes, Pratiques / Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

Charolles, M., (2005), « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », dans P. Lane, *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp : 39-74.

Chartrand, S,-G., (2008), « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants », dans J. Lafont-Terranova, & D. Colin (éds), (2008), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant, Centre d'Etude et de Documentation pour l'Enseignement du Français*, Presses Universitaires de Namur, pp : 11-31.

Chartrand, S.-G., et Paret, M.-C., (2008), « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? » dans J.-L, Chiss, J., David, Y., Reuter (dir), *Didactique du français. Fondements d'une discipline, Bruxelles*, De Boeck, pp : 169-178.

Chatel, E., (2002), L'action éducative et la logique de la situation. Fondements d'une approche pragmatique des faits d'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre, 2002, pp37-46.

Chatel, E., (2001), L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension, dans.-M. Baudouin, et J. Friedrich, (Eds), *Théories de l'action et éducation*, coll. Raisons éducatives, bruxelles, De Boeck Université, pp 179-205.

Chevalard, Y.,(1992), « Concepts de la didactique : perspectives apportées par une approche antropologique», *Recherches en Didactique de Mathématiques*, vol. 12.1, pp : 73-113.

Chevalard, Y.,(1994), « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », dans G. Arsac et al (coord*), La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, la Pensée Sauvage, pp : 83-122.

Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., Meyer, C., Romian, H., Schneuwly, B., (dir.) (1987), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Actes du 3e colloque international de didactique du français Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck Université, coll, « Prisme didactique 3 ».

Chiss, J.-L, (1996), « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans R. Bouchard, et J.-C. Mayer, (coord), *Les Métalangages de la classe de langue*, Actes du 6ème Colloque International de Didactique de Français Langue Maternelle, DFLM, Lyon, pp : 14-16.

Chiss, J.-L, (1998), « Métalangues modèles et didactique » dans J. Dolz et J.-C. Meyer (éds), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, pp : 263- 266.

Chiss, J.L., (2004), « La littéracie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français » dans C., Barré – De Miniac, et al, (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, pp : 43-52.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Chiss, J.-L. et Cicurel, F., (2005), « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques » 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 : 1-9.

Chiss, J.L., (2005), « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », dans *Plurilinguisme et apprentissage, Mélanges Daniel Coste*, textes réunis par Mochet, M.A. et al, Lyon, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines.

Chiss, J.L., David, J., & Reuter, Y. (Eds), (2008) *Didactique du français. Fondements d'une discipline, Bruxelles*, De Boeck.

Chiss, J.-L., (2008), « Littéracie et didactique de la culture écrite », dans *Pratiques*, n° 137-138, p : 165-178.

Cicurel, F., (1994), « Variables discursives dans l'enseignement des langues », dans F. Cicurel, M. Lebre, et G. Petiot, (coord), *Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité*. Actes du colloque international du CEDISCOR « Parcours linguistiques de discours spécialisés », 23-24-25 septembre 1992, les carnets du CEDISCOR 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Cicurel, F., (1994), « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », dans F. Cicurel, M. Lebre, et G. Petiot, (coord), *Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité*. Actes du colloque international du CEDISCOR « Parcours linguistiques de discours spécialisés », 23-24-25 septembre 1992, les carnets du CEDISCOR 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp : 93-108.

Cicurel, F. & Bigot, V., (2005), « Les interactions en classe de langue », *Le français dans le monde : Recherches et Applications,* juillet 2005.

Cicurel, F., (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » dans Les interactions en classe de langue. *Le français dans le monde : Reacherhces et Applications*, juillet 2005, pp : 180-191.

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.

Clot, Y. (dir), (1999-2002), *Avec Vygotski. Suivi d'une note de Léontièv sur un séminaire de Vygotski*, Paris, La Dispute.

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

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

Combette, B., 1987, « Types de textes et faits de langue », *Pratiques*, n° 56, décembre 1987, pp : 5-17.

Combette, B., (2005) « Textualité et systèmes linguistiques », dans P. Lane (éd), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp : 74-103.

Conne, F., (1992), « Savoirs et connaissances dans la perspective de la transposition didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, pp : 221-270.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Coste, D., (2003), « Quelle(s) acquisitions dans quelle(s) classe(s) ? » *AILE*, 16, pp : 3-22.

Coste, D., (2008), « Tâche, progression, curriculum », dans *Le Français dans le monde*, Janvier 2009, pp : 15-24.

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

Cuq, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE Internationale.

Cuq, J.-P. et Gruca, I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et secondaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J.P, (1991), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.

Dabène, L., Cicurel, F., Langa-Hamid, M-C et Foerster, C. (1990), *Variation et rituels en classe de langue*, LAL, Crédif / hatier.

DAff, M., (1998), « Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie », *Le français en Afrique*, n° 12, pp : 95-104.

DAff, M., (2005), « Enseigner le français à l'école primaire en Afrique noire francophone : un syncrétisme didactique est-il possible ? » *Le français dans le monde*, janvier 2005, pp :

DAff, M., (2010), « L'intercompréhension au cœur des processus d'apprentissage bilingue et tremplin pour une didactique plurilingue à visée convergente et intégrée en Afrique », *Le français en Afrique*, n° 13, pp : 351-359.

Danic, C., (1981), « Apprentissage systématique de l'orthographe. Etude des différents types de dictée », *Echanges*, n° 1, janvier 1981, pp : 3-4.

Danic, C., (1981), « Quelques exemples de différents types de dictée », *Echanges*, n° 2, mai 1981, pp: 8-9.

Daunay, B. et Denizot, N., (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques*, n° 133 /134, pp : 13-32.

Daunay, B., (2008), « La didactique de la lecture : les évolutions du champ de recherche », AIRDF La Lettre de l'Association, n° 42, 2008-1, pp : 16-18.

Daunay, B., Reuter, Y ? (2008), « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes » *Pratiques*, n° 137-138, pp : 57-78.

De Gaulmyn, M.-M., (1987), « Actes de reformulation et processus de reformulation » dans P. Bange*, Analyse des interactions verbales : la dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, pp. 83-98.

De Pietro, J.F., & Schneuwly, B., (2003), « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers Théodile*, 3, pp : 23-52.

Diagne, (A.- M.), (1986), « La typologie des personnages dans *Les Bouts de bois de Dieu* », *Echanges*, n° 16, pp. 1 – 22.

Diouf, M., (1986), « Fonction du Poème Liminaire dans *Hosties noires* de L. Sédar Senghor », *Echanges*, n° 16, pp. 23 – 27.

Dolz, J. et Mayer, J.-C. (dir), (1998), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Dolz, J., (1998), « Activités métalangagières et enseignement du français », dans J., Dolz, et, J.-C., Mayer (dir), (1998), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, pp7-19.

Dolz, J., et Plane, S., (éds) (2008), *Formations des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*, Actes du symposium de Sherbrooke (Québec). Colloque international REF 9 et 10 octobre 2007, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur.

Dolz, J., et Plane, S., (2008), « Les recherches sur les pratiques de formation en lecture et en écriture : un champ à l'intersection de la didactique du français et de la professionnalisation des enseignants » dans J., Dolz, et S., Plane (éds), *Formations des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*, Actes du symposium de Sherbrooke (Québec). Colloque international REF 9 et 10 octobre 2007, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur, pp : 5-18.

Dolz, J., & Gagon, R., (2008), « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, n° 137-138, pp : 179-198.

Doyle, W., « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », dans M. Crahay et Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere.* Liège, Editions Labor, coll. Education 2000, pp : 435-481.

Ducrot, O. & Todorov, T., (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M., (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

Duffays, J.-L., Gémène, L. et Ledur, D., (Dir), (1996), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et Confrontations .* Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? », Louvain-La-Neuve, 3-5 mai 1995, De Boeck / Duculot.

Duffays, J.-L., (1996), Culture / Compétence / Plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire, dans J.-L. Duffays, L. Gémène, et D. Ledur (Dir), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et Confrontations .* Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? », Louvain-La-Neuve, 3-5 mai 1995, De Boeck / Duculot, pp : 167-175.

Duffays, J.-L., (1997), « lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans », *Pratiques*, n° 95, septembre 1997, pp :

Duffays, J.-L., (2000), La lecture littéraire au lycée : quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éd), (2000), *Enseigner la littérature*. Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, pp : 19-30.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., et Ledur, D., (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck université, coll. « Savoirs en pratiques ».

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Dufays, J.-L., (2005), « Une leçon de littérature, entre schèmes d'actions et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages », dans J.-P. Bernié, et R., Goigoux (Coord.) « Les gestes professionnels », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, 2005-1, pp :10-14.

Dumortier, J.-L. et Plazanet, F., (1990), *Pour lire le récit*, De Boeck-Ducolot.

Dumortier, J.-L., (1998), *Ecrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Ducolot.

Durand, M., et al, (2002), La culture en action des enseignants, p83-103, dans *Revue des Sciences de l'Education*, vol.XXVIII, n°1, 2002.

Durrer, S., (1994), *Le dialogue romanesque. Style et structure*, Genève, Droz.

Durey, A., et Martinand, J.-L., (1994), « Un analyseur de la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires », dans G. Arsac et al (coord), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp : 73-104.

Enjeux, « Interactions et médiations en classe de littérature », N° 58, Décembre 2003, pp : 5-12.

Etude de linguistique appliquée, « textes, discours, types et genres », n°83, 1991.

Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C., Sorin, N. (Dir), (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses Universitaires de Laval.

Fayol, M., (1986), « Les connecteurs dans les récits écrits », *Pratiques*, 49, 101-113.

Fayol, M., & Lété, B., (1987), « Ponctuation et connecteurs. Une approche textuelle et génétique », European Journal of Psychologie of Education, 2, pp : 57-72.

Fayol, M. et Schneuwly, B., (1988), « La mise en texte et ses problèmes », dans Chiss, J.-C., Meyer, H., Romian, B., Schneuwly, (dir.), *Apprendre/Enseigner la production de textes écrits*. Actes du colloque international de didactique du français Namur 09-1986, De Boeck, coll. Prismes Education 3

Fayol, M., (1989), « Une approche psycholinguistique de la production écrite », *Langue Française*, 81, pp : 21-39.

Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Spenger-Charolle, L. & Zagar, D., (Eds), (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

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

Fayol, M., Gaonac'h, D. et Mouchon, S., (1994), « Connecteurs et ponctuation : comparaison production-compréhension », 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 : 133-153.

Fayol, M., David, J., Dubois, D. et Rémond, M., (dir.) (2000), *Maîtriser la lecture. Poursuivre la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, éditions Odile Jacob.

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.

Félouzis, G., (1997), *L'efficacité de enseignants*, , Paris, PUF.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Filliettaz, L., (1997), Des enjeux actionnels dans les interactions verbales : une dimension référentielle du discours,(pp 45-82), *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 1987, Unité de Linguistique Française, Faculté de Lettres, Université de Genève.

Filliettaz, L., (1999), La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales, (pp79-100), *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 1987, Unité de Linguistique Française, Faculté de Lettres, Université de Genève.

Filliettaz, L.,(2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-social*, coll.Langue et Pratiques discursives, éd. Nota bene.

Filliettaz, L. et Bronckart, J.-P., (2005), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-La-Neuve, Peeter.

Filliettaz, L., (2006), « Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les rapports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde », dans M.-C., Guernier, V., Durand-Guerrier et J.-P., Sautot, (dir), *Interactions verbales, didactique et apprentissage. Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaires*, Actes des journées d'études organisées les 19 et 20 mai 2005, à Lyon, Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, pp : 73-95.

Filliettaz, L., & Schubauer-Léoni, M-L., (Eds), (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Coll. Raisons Educatives. Bruxelles, De Boeck.

Forget, A., (2008) « Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? » dans *Les Dossiers des Sciences de l'Education,* pp : 75-88.

Forget, A., & Schubauer-Léoni, M. L., (2008), « Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions personnelles à la convention collective », dans L., Filliéttaz &, M.-L., Schubauer-Léoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, pp : 183-204.

Fourtanier, J. M., et Veck, B., (1997), « La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques*, pp : 7-30.

Fourtanier, M.-J.(éd), (2000), *Enseigner la littérature*. Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.

Friedrich, J. (1999-2002), « La rencontre Léontièv-Vygotski : quelques concepts clés » dans Y. Clot, (dir.), Avec *Vygostki. Suivi d'une note de Léontièv sur un séminaire de Vygotski*, Paris, La Dispute, pp : 55-68.

Gajot, L., & Grobet, A., « Interagir en langue étrangère : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions », dans L., Filliéttaz & , M.-L., Schubauer-Léoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, pp :113-158.

Gaona'ch, D. et Fayol, M. (coord), (2003), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education.

Garcia-Debanc, C. et Mas, M., (1987), « Evaluation des productions écrites », dans J.-L., Chiss, J.-C., Meyer, H., Romian, B., Schneuwly, (dir.), *Apprendre/Enseigner la*

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

production de textes écrits. Actes du colloque international de didactique du français Namur 09-1986, De Boeck, coll. Prismes Education 3, pp : 133-145.

Garcia-Debanc, C., (1995), « Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique » *Repères*, n° 12, pp : 79-103.

Garcia-Debanc, C., Grandaty, M et Liva, A. (coord.) (1996), *Didactique de la lecture ; Regards croisés*, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées.

Garcia-Debanc, C., (1996), « Ecrire pour lire », dans C., Garcia-Debanc, M. Grandaty, et A. Liva, (coord.) (1996), *Didactique de la lecture ; Regards croisés*, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées, pp : 191-205.

Garcia-Debanc, C. & Trouillet, A., (2000), « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignant, comment passer du déclaratif au procédural », *Pratiques*, n° 105-106, pp : 51-82.

Garcia-Debanc, C., (2006), « Une méthodologie pour déterminer les objets enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant fin d'école primaire », dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De BoecK, pp : 111-141.

Garcia-Debanc, C. et Lordat, J., (2007) « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants » dans E., Falardeau, et al (Dir), (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses Universitaires de Laval, pp : 43-61.

Garcia-Debanc, C. et Sanz-Lecina, E., (2008), « De l'analyse de modèles disciplinaires en acte à la détermination des schèmes professionnels. De l'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des Professeurs des Ecoles Débutants », dans M.-F., Carnus, C. Garcia-Debanc, et A. Terrisse, (coord), (2008), *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*, La Pensée sauvage, éditions, pp : 151-170.

Garcia-Debanc, C. et Dufays, J.-L. (coord), (2008), « Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves » *AIRDF La lettre de l'Association*, n° 43, 2008-2.

Genette, G, (1983), *Nouveau discours sur le récit*, Paris, Seuil.

Genette, G, (1987), *Seuil*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique ».

Genette, G. (2001), « Le genre comme œuvre », *Littérature*, n° 106, pp : 125-124.

Goigoux, R., (1997), « La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français » », *La Lettre de la DFLM*, n° 21 1997-2, pp : 56-61.

Goigoux, R., (1998), « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères*, n° 18, pp : 147-171.

Goigoux, R., (2002), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002, pp : 125-134.

Goigoux, R., (2002), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education et Didactique*, vol 1, n°3, pp : 47-70.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Grangeat, M., et Munoz, G., (2009), « La complexité des savoirs enseignants : une articulation entre expérience des acteurs, dispositifs de formation et théories d'enseignement », dans P. Maubert et S. Martineau (dir), *Fondements des savoirs professionnels des enseignants : des ancrages organisateurs aux logiques d'action*, Ottawa, Presse de l'Université d'Ottawa,

Greimas, A.-J. & Courtès, J., (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

Greimas, A. J. (1986), *Sémantique structurale*, Paris, P.U.F.

Griggs, P., (2006), « Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'activité », dans M.-C., Guernier, V., Durand-Guerrier et J.-P., Sautot (dir), *Interactions verbales, didactique et apprentissage. Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaires,* Actes des journées d'études organisées les 19 et 20 mai 2005, à Lyon, Besançon, Presses Universitaires de Franche Comté, pp : 97-114.

Guernier, M.C., Durant-Guerrier, V., & Sautot, J.-P., (dir), (2006), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages, Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaires*, Actes des journées d'études organisées les 19 et 20 mai 2005, à Lyon, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Compté.

Glodenstein, J.P., (1976), *Pour une lecture-écriture. Littérature et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck.

Greimas, A.J., & Coutès, J., (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

Groux, D.-F., Perez, S., Porcher, L., Rust, V.D. et Nasaki, N., (éds), (2003), *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'harmattan, coll. Education Comparée.

Gülich,E.,et Kotschi.T.,(1983), « Les marqueurs de la reformulation paraphrastiques », dans *Connecteurs pragmatiques et structures du discours*, Actes du 2ème colloque de pragmatique de Genève (7-9 mars1983), Cahiers de Linguistique Française, 8, 1987, pp : 305-351.

Gülich, E. Kotschi, T. (1987) « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire » dans P. Bange*, Analyse des interactions verbales : La dame de Caluire , Berne*, Peter Lang, pp. 15-81.

Halté, J.F., & Petitjean, A., (1978), « Lire et écriture en situation scolaire », *Langue française*, 38, pp : 200-

Halté, J.F., (1980), « Les maîtres écrivent », *Pratiques*, n° 26, pp : 91-93.

Halté, J.F., (1987), « Ecriture, littérature, formation », *Les Cahiers du CRELEF,* 25, pp : 209-

Halté, J.F., (1988), « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de Linguistiques Appliquées*, n°71, pp : 7-19.

Halté, J.-F., « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 71, juillet-septembre.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Halté, J.-F., (1988), « Les conditions de production de l'écrit scolaire », dans J.-L., Chiss, J.-C., Meyer, H., Romian, B., Schneuwly, (dir.), *Apprendre/Enseigner la production de textes écrits*. Actes du colloque international de didactique du français Namur 09-1986, De Boeck, coll. Prismes Education 3, pp : 35-44.

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.

Halté, J.F.(1991), *La Didactique du français*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

Halté, J.-F., (2002), « Didactique du français, didactique de l'écrit : vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques*, n° 115/116, pp : 15-28.

Hamon, P. (1974), « Pour un statut sémiologique du personnage », *Poétique du récit*, Paris, Seuil, pp : 115-180.

Jarousse J.-P., & Leroy-Audouin, C., (1999), « Les nouveaux outils d'évaluation : quel intérêt pour l'analyse des « effet-classe » ? », dans J. Bourdon & C. Thelot, *Education et formation, l'apport des recherches aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Editions.

Heidmann, U., et Adam, J.-M., (dir) (2005), *Sciences du texte et analyse du discours*, Genève, Slatkine.

Houssaye, J. (dir.), (1993), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Houssaye, J., (1993), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », dans J. Houssaye (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, ESF, pp : 13-23.

Imbert, F., (2007), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.

Jaubert, M., Rebière, M. & Berné, J.-P., (2004), « Significations et développement : quelles « communautés ? » dans C., Moro et R. Rickenmann, *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, pp : 85-104.

Jeunehomme, G. (1986), « Approche d'une oeuvre intégrale : *Karim* de Ousmane Socé » *Echanges*, n° 16, pp. 44 - 54.

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

Johsua, S. (1997), **«** Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? » *Skholê*, N° 6.

Jorro, A. (2004), « Le corps parlant de l'enseignant », Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, les 26 au 28 août 2004.

Jorro, A. (2004), Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, dans *Mesures et évaluation en éducation*, n° 27, 2, pp : 33-37.

Jorro, A. (2002), *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

Joshua, S., (2002), « Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques, vers une didactique comparée », dans Venturini, P, et AMADE-Escot, C, et Terrisse A, (Eds)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(2002), *Etude des pratiques effectives, l'approche des didactiques*, La pensée sauvage, pp : 17-24.

Jouve, V., (2001), « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture », dans Tauveron C., (dir), *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, INRP, pp :25-35.

Kane, M. (1984), «L'héritage" de Birago Diop », *Echanges*, n°12, octobre 1984, p. 34 – 39.

Kerbret-Orecchioni, C., (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.

Kerbret-Orecchioni, C., (2001), *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.

Kerbret-Orecchioni, C., (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Lafage, S. (1999), « Le français en Afrique noire à l'aube de l'an 2000 :éléments de problématique », *Le français en Afrique*, n° 13.

Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (éds), (2008), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant*, Centre d'Etude et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Presses Universitaires de Namur.

Lallement, F., Martinez, P., et Spaëth, V., (Coord), (2005), « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », *Le français dans le monde*, Janvier, 2005, pp : 4-6.

Lane, P., (1992), *La périphérie du texte*, Paris, Nathan.

Lane, P., (1992), « L'écriture paratextuelle : une écriture superficielle ? » dans P. Lane (dir), *Ecriture, écritures. Ouvertures didactiques*, CRDP de Rouen, Cahiers de Linguistique Sociale, (coll. « Bilans et Perspectives »), pp : 171-205.

Lane, P., (2005), « Pour une reconception linguistique du paratexte », dans P. Lane (éd), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp :183-205.

Lang, V., (2002), « Formateurs d'IUFM : un monde composite », dans M., Altet, L., Paquet, P. Perrenoud (Eds), (2002), *Formateur d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp : 91-111.

Langouet, G. ; Porlier, J.-C.,(1989), *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*, Paris, ESF.

La Nouvelle Méthode de Français, 4 ème , Nathan, 1998.

La 6 ème en Français, EDICEF-CEDA, 1998.

La 4 ème en Français, EDICEF-CEDA, 2000.

Lassy, M. (1985), « Sur la leçon de grammaire », *Echanges*, n° 13, pp : 37-39.

Lassy, M. (1982), « Pratiques de la rédaction : les différentes phases », *Echanges*, n °5 , avril 82, p : 3.

Le Français en 6 ème , EDICEF, 1998.

Le français en 4 ème , EDICEF, 1999.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Legros, G., (2000), Quelle littérature enseigner ?, dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éd), (2000), *Enseigner la littérature*. Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, pp : 19-30.

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

Lessard, C. et Bourdoncle, R., (1998), « Les formations professionnelles universitaires. Places des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites », dans D. Raymond, et Y. Lenoir (éds), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, coll : « Perspectives en éducation », Bruxelles, De Boeck Université, pp : 11-33.

Ligozat, F., (2008), *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de math*ématiques, Thèse de doctorat soutenue le 1er juillet 2008 à Genève.

Maingueneau, D., (2004), Le *discours littéraire*, Paris, Armand Colin.

Maingueneau, D., (2004), « Retour sur une catégorie : le genre », dans J.-M., Adam, J.-B., Grize, M., Ali Bouacha, (dir) (2004), *Texte et discours : catégories pour* l'analyse, Dijon, Editions Universitaires de Dijon.

Maingueneau, D., (2007), « Modes de généricité et compétence générique », dans R., Baroni et M. Macé, (Eds), *Le savoir des genres*, La licorne, Presses Universitaires de Rennes, pp :57-71.

Manesse, D., (1993), « Ce qu'on enseigne. Le cas du français », dans J. Houssaye, (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp : 27-38.

Martin, O., (2005), *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*, Paris, A. Colin.

Martinet, C., Baslev, K, et Saada-Robert, M, (2007), « Construire une zone de compréhension pour lire et écrire au cycle 2 », Repères, n°, pp : 191-210.

Masseron, C., (1981), « La correction de rédaction», *Pratiques*, n° 29, pp : 47-68

Masseron, C., (1982), « Le récit fantastique », *Pratiques*, 34, pp :

Masseron, C., (1988), « Un genre narratif et didactique : la fable », *Pratiques*, 59, pp : 19-35.

Masseron, C., (1989), « La correction de rédaction » 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 : 85-106.

Masseron, C., (1990), « Elaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique en 4e », *Pratiques*, n° 66, p p : 3-56.

Masseron, C., (1994), « Ecrire des énigmes criminelle », *Pratiques*, n° 83, pp : 35-77.

Masseron, C., (2008), « Didactique de l'écrit : enseignement ou apprentissage ? » dans Pratiques, n° 137-138, pp : 79-96.

Matheron, Y., (2001), « Une modélisation pour l'étude didactique de la mémoire », *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 21 (3), pp : 207-246.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Matheron, Y., et Salin, M-H., (2002), « Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante », *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp : 57-66.

Mathis, G., (2000), « Théories de la réception et médiations enseignante », dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éd), (2000), *Enseigner la littérature*. Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, pp : 124-136.

Matthey, M. et Diana-Lee, S. (coord) (2009), « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », dans *Lidil*, n° 39, mai 2009, pp : 5-17.

Mercier, A., (2001), « Les situations didactiques en mathématiques », dans R. Amigues (éd.), *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des professeurs débutants*,.

Mercier, A., (2001), « Le didactique et ses effets » dans R. Amigues (éd.), *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des professeurs débutants*,.

Mercier, A., (2002), « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques », *Revue Française de Pédagogie*, N° 141, octobre-novembre-décembre 2002, pp : 135-171.

Mercier, A., Schubauer-Léoni, M-L. et Sensevy, G., (2002), « Vers une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre, pp 2-16.

Mondada, L, (2002), « Interactions et pratiques professionnelles : un regard issu des studies of work », *Studies of Communications Sciences*, 2/2, pp : 47-82.

Mondada, L., & Pékarek Doehler, S., (2001), « Interactions acquisitionnelles en contexte : perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, Juillet 2001, pp : 107-142.

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

Moro, C., Schneuwly, B., et Brossard, M. (dir), (1997), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berne, Peter Lang.

Moro, C., 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.

Moucheron, S., Fayol, M. & Gombert, J.E. (1989), « L'utilisation des connecteurs dans les rappels de récits chez les enfants de 5 à 8 ans », *L'Année Psychologique*, 89, 513-529.

Moucheron, S., Fayol, M. & Gombert, J.E. (1991), « L'emploi de quelques connecteurs dans les récits », *Repères*, 3, pp : 87-98.

Nonnon, E., (1992), « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches,* n° 17, 2ème semestre 1992, AFEF Lille.

Nonnon, E., (1994), « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège » *Recherches*, n° 20, pp : 145

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Nonnon, E., (1998), « Quelle transposition des théories des textes en formation des enseignants ? » *Pratiques*, n° 97-98, pp : 153-170

Ndiaye, C. (1982), « L'exploitation des textes dans le 1er cycle », *Echanges*, n° 5, avril 1982, p 22-23.

Charlotte Ndiaye, (1981), « La lettre, Introduction à un débat », *Echanges*, n° 2, mai 81, p.14

Ndoye, A., (1982), « La leçon de grammaire », *Echanges*, n° 4, pp : 20-22.

Ndoye, A., (1982), « Sur l'établissement de la fiche de grammaire », *Echanges*, n° 5, avril 1982, pp : 23-25.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., (Eds) (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3ème édition, Bruxelles, De Boeck Université.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., (2001), « Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions », dans L., Paquay, M., Altet, E. Charlier, et P., Perrenoud, (Eds) (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3ème édition, Bruxelles, De Boeck Université, pp : 14-26.

Passerault, J.M. & Chesnet, D., (1991), « Les marques de paragraphes : son rôle dans le traitement pendant la lecture », *Psychologie Française*, 36, pp : 159-165.

Pastré, P., (2008), « Apprentissage et activité » dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, coll. Formation, Toulouse, Octarès Editions, pp : 54-79.

Pékarek Doehler, S, (2005), « Etayage et réciprocité. Une interprétation interactionnelle et socioculturelle des procédés de support dans l'apprentissage langagier », *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, janvier 2005, pp : 85-93.

Penloup, M.-C., (1992), « Des ateliers d'écriture… Approche historique, ouverture didactique », dans P. Lane*, Ecriture, écritures. Ouvertures didactiques*, CRDP de Rouen, Cahiers de Linguistique Sociale, (coll. « Bilans et Perspectives »), pp : 11-38.

Penloup, M.-C. (2000), *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier, coll. CRDIF Essai.

Perrenoud, P., (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans J. Houssaye, (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp : 60-76.

Perrenoud, P., (1993), La Formation des enseignants entre théorie et pratiques, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, P., (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* Paris, ESF Edideur.

Perrenoud, P., (1996), Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe », Paris, ESF.

Perrenoud, P., (1998), «La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences», *Revue des Sciences de l'Education*, n° 3, vol. 24, p. 487-514.

Perrenoud, P., (1999), « La gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Education Permanente*, n°140, 1999-3, pp123- 144.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Perret-Clermont, A.N., Schubauer – Léoni, M.-L., et Trognon, A., (1992), L'extorsion des réponses en situation asymétrique, dans *Verbum*, n°1-2/1992, Presse universitaire de Nancy, p 3-33.

Perrin-Glorian, M.-J., et Reuter, Y. (éds), (2006), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Actes de premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques, Presses Universitaires du Septentrion.

Petitjean, A. (1989), « Les typologies textuelles », *Pratiques*, 62, pp :

Petitjean, A., (1989), « Ecrire en classe : Enjeux cognitifs linguistiques et didactiques » 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 : 107-140.

Petitjean, A.(1990), (Eds), *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Petitjean, A. (1994), « Ecrire des récits d'aventures », *Pratiques*, n° 83, pp : 79-124.

Petitjean, A., (1997), La lecture littéraire en 3ème, *Pratiques*, n° 97-98, pp : 59-103.

Petitjean, A., (1999), « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) » dans A. Petitjean et Privat, J.-M. (dir.) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Acres du colloque de Metz, Centre d'Etudes des Textes et des Discours de l'Université de Metz, pp : 83-116.

Petitat, A., & Baroni, R, (2000), « Dynamique du récit et théorie de l'action », *Poétique*, 123, pp. 353-379.

Pilet, F. (1983), « Quelques remarques sur la méthode de lecture expliquée : SLIPEC », *Echanges*, n°9, octobre 83, p. 14 / 15.

Pilet, F., (1986) « Lire L'os de Mor Lam en 6è », *Echanges*, n° 16, pp. 40 – 44.

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

Plane, S., (2000), « Regard sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères*, 22, pp : 3-17

Plane, S. (Coord), (2002), « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire à l'école élémentaire », *Repères*, n°26 / 27.

Plane, S., (2006), « L'écriture de fiction existe-t-elle ? », *Repères*, 33, pp : 7-19.

Privat, J.-M. et Vinson, M.-C., (1988), « Tableau de genres : travailler des critères de genre en lecture-écriture », *Pratiques* , n° 59, pp : 3-17.

Propp, V. (1965), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.

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.

Rabatel, A., (1997), *Une histoire de point de vue*, Paris, Kincksieck, coll « Recherches Textuelles ».

Rabatel, A., (2005), « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

énonciateurs », dans A. Rabatel, (dir), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre* ; IUFM de l'Académie de Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Rabatel, A., (2008), « Point de vue et narration dans La mère sauvage de Maupassant : regard froid, passions chaudes », *Synergies Pays Riverain de la Baltique*, n°5, pp : 105-128.

Raymond, D. et Lenoir, Y. (éds), (1998), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, coll : « Perspectives en éducation », Bruxelles, De Boeck Université.

Raymond, D. et Lenoir, Y., (1998), « Enseignants de métier et formation initiale. Une problématique divergente et complexe », dans D. Raymond, et Y. Lenoir (éds), (1998), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, coll : « Perspectives en éducation », Bruxelles, De Boeck Université, pp : 47-102.

Reuter, Y., (1986), « Lire : une pratique socio-culturelle », *Pratiques*, 52, Atelier Pratiques de lecture, Metz.

Reuter, Y., (1989), « L'enseignement de l'écrit. Histoire et problématique », *Pratiques*, 62, Atelier d'écriture, Metz.

Reuter, Y., (1992), « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, n° 16, septembre 1992, pp : 55-70.

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.

Reuter, Y., (1995), « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ de la didactique », *Pratiques*, n°86, juin 1985, pp : 5-23.

Reuter, Y., (1996), « La lecture littéraire : éléments de définition », dans J.-L. Duffays, L. Gémène et D. Ledur (Dir), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et Confrontations*. Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? », Louvain-La-Neuve, 3-5 mai 1995, De Boeck / Duculot, pp : 33-41.

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

Reuter, Y. (éd), (1998), *La description. Théories, recherche, formation, enseignement*, coll. « Education et didactiques », Presses universitaires du Septentrion.

Reuter, Y., (1998), « La description en question », dans Y. Reuter (éd), La description. Théories, recherche, formation, enseignement, coll. Education et didactiques, Presses universitaires du Septentrion.

Reuter, Y., (2000), « La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux*, 47/48, pp : 5-32.

Reuter, Y. (2000), *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*., Paris, ESF.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Reuter, Y, (2006), « Penser les méthodes en didactique(s) », dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter*, Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, pp : 13-26.

Revaz, F., (1997), *Les textes d'actions*, Paris, Klinksieck.

Ricœur, P., (1983) ; *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil,

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

Ricœur, P., (1985), *Temps et récit , Tome III : Le temps raconté*, Paris, Seuil.

Robert, J.P. (avec la collaboration d'E. Rosen) (2009), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.

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.

Ronveaux, C., (2009), « Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsys » dans S. Canelas-Trevisi et al. (coord), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, coll. Didaskein, pp : 153-179.

Ropé, F., (1993), « Synthèse des recherches en didactique portant sur les 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 : 191-218.

Rosen, E, (2009), « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », dans *Le Français dans le monde : Recherches et Applications*, Janvier 2009, pp : 6-14.

J.M. Rosier (2002), *La didactique du français*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

Rouchier, A., (2002), « Qu'est-ce qui contribue, finalement, à la réussite des apprentissages ? » dans P. Venturini, Ch. Amade-Escot et A. Terrisse (coord), *Eudes des pratiques effectives : l'approches des didactiques*, La pensée sauvage, pp : 25-46.

Roulet, R., Grobet, A., Filliettaz, L. et Burger, M., (2001), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Peter Lang.

Saada-Robert, M. & Baslev, K, (2004), « Une microgenèse située des significations et des savoirs », dans C. Moro et R. Rickenmann (éds), *Situation didactique et significations*, Bruxelles, De Boeck, coll. Raisons Educatives, pp : 135-164.

Saada-Robert, M., & Baslev, K, (2006), « Les microgenèses situées. Etudes sur la transformation des connaissances », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 28 (3), pp : 487-512.

Saada-Robert, Martinet, C., Baslev, K., (2006), « Ecrire pour apprendre à lire. Une approche psycholinguistique en didactique»*, La Lettre de l'AIRDF*, n° 34, pp :

Sall, H. N. (1996), *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?*, Thèse de Doctorat d'Etat.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Samurçay, R., et Pastré, P., (dir), (2004*), Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès Editions, coll. « Travail & Activité humaine ».

Sarrazy, B., (1995), « Le contrat didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, pp : 85-118.

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

Schaeffer, J.M., (1990), « Les genres littéraires », dans *Le Grand Atlas des littératures*, Encyclopédia Universalis.

Schaeffer, J.M., (1995), « Genre littéraire », dans O. Ducrot, & J.-M., Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, pp : 520-529.

Schaeffer, J.M., (2007), « Des genres discursifs aux genres littéraire : quelles catégorisations pour quels faits textuels», dans, R., Baroni et M. Macé, (Eds), *Le savoir des genres*, La licorne, Presses Universitaires de Rennes, pp : 357-364.

Schneuwly, B, Bronckart, J.-P., & Pasquier, A, (1985), « Typologie de textes et stratégie d'enseignement. Un patchwork discursif », *Le français Aujourd'hui*, 69, pp :

Schneuwly, B., (1994), « Genre et types de discours : considérations psychologiques et ontologiques », 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 : 155-173.

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

Schneuwly, B., (2000), « Les outils de l'enseignant : un essai didactique », *Repères*, 22, pp : 19-38.

Schneuwly, B., (1999-2002), « Le développement du concept de développement chez Vygostki », dans Y. Clot, (dir.*), Avec Vygostki. Suivi d'une note de Léontièv sur un séminaire de Vygotski*, Paris, La Dispute, pp : 291-298.

Schneuwly, B., sales-Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005), « A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale », *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, pp : 77-93.

Schneuwly, B., (2006), « Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés », dans M.J. Perrin-Glorian & Y. Reuter [Eds], *Les méthodes de recherche en didactique*, Presses universitaires de Lille, coll. Education et Didactique, pp : 175-190.

Schneuwly, B., (2007), « Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », dans E., Falardeau, et al (Dir), (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses Universitaires de Laval, pp : 9-26.

Schneuwly, B., (2008), « De L'utilité de la « transposition didactique », dans J.-L, Chiss, J., David, Y., Reuter (dir), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp : 47-59.

Schneuwly, B. et Cordeiro, G.S, (2009) « Analyse de milieux créés en classe pour enseigner le texte d'opinion : perspectives méthodologiques », dans S. Canelas-Trevisi et al. (coord), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble : Ellug, coll. Didaskein, pp : 181-204.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Schubauer-Léoni, M.-L, Leutenegger, F. et Mercier, A. (1995), « Interactions didactiques et apprentissage des grands nombres » dans M., Gilly, J.P., Roux, & A., Trognon, *Apprendre dans l'interaction*, Presses Universitaire de Nancy, pp 301-328.

Schubauer-Léoni, M.L., Leutenegger, F., (2003), « Didactique comparée », dans Groux, D. (Fir), Perez, S., Porcher, L., Rust, V.D., Nasaki, N., (éds), *Dictionnaire d'éducation comparée*, pp : 70-74.

Schubauer-Léoni, M.-L. & Dolz, J., (2004), « Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'école », dans, J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (éds), *Transformer l'école*, coll. Raisons éducatives Bruxelles, De Boeck, pp : 147-165.

Schubauer-Léoni, M.L., Leutenegger, F., (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 27 (3), pp : 407-429.

Schubauer-Léoni, M.L., Leutenegger, F., Logozat, et Flückiger, A., (2007), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter », dans G. Sensevy et A. Mercier, (dir), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUF, pp : 51-91.

Schubauer-Léoni, M.L., Leutenegger, F. et Forget, A., (2007), « L'accès aux fabrications de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques », dans *Education et Didactique*, 2 (1), pp : 7-34.

Seck, M., (2008), « Analyse de la « vie » du savoir en classe de physique. Cas de l'énergie en 1re S1 », *Didaskalia*, n° 33, décembre 2008, pp : 89-119.

Senghor, L.S. et Sadji, A., (), *La belle histoire de Leuk-le-Lièvre*, « coll. Afrique en Poche Cadet », EDICEF-NEA.

Sène, Mb, (2006), *Les processus de construction d'espaces communs de significations dans les interactions didactiques. L'exemple d'activités de lecture littéraire en classe de FLM*, Mémoire de Recherche pour le Master 2, ISPEF, Université Lyon 2.

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*, 1er colloque international de l'ARCD.

Sensevy, G., (1998), « Lecture, écriture et gestes professionnels », *Repères*, n°18, (pp : 123-137).

Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Léoni, M.-L, (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la course à 20 », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 20 / 3 n° 60, La Pensée sauvage, pp 263-304.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

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. et Quilio, S., (2002), Les discours du professeur. Vers une pratique didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, octobre-novembre 2002, pp : 47-56.

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.

Sensevy, G. & Mercier, A., (2007), (Eds), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Renne, Presses Universitaires de Renne.

Sensevy, G., (2008), « Didactique comparée et générale », dans Van Zenten, A., *Dictionnaire de l'éducation*, pp : 133-136, P.U .F. Quadrige, Dicos poche.

Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J., & Murillo, A., (2008), « La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, pp ; 105-122.

Spaëth, V., (2005), « Didactique des langues : histoire de transposition », Le Français dans le monde : *Recherches et Applications*, janvier 2005, pp : 8-15.

Sprenger-Charolle, L.,(1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, n°40, décembre 1983, pp51-77.

Talbot, L, & Machado, A., (2008), « Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°20, pp : 81-101.

Tardiff, M. et Lessard, C.,(1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

Tardy, M., (1993), « La transposition didactique » dans J. Houssaye, (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp : 51-60.

Tavignot, P., (1995), « A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques *», SPIRALE-Revue de Recherche en Education*, n° 15, pp : 31-60.

Tauveron, C., (1985), « Entrée dans les possibles narratifs au CE », *Repères*, 66,

Tauveron C. (2001) Relations conjugales dans le couple infernal compréhension / interprétation : un autre « drame très parisien », dans Tauveron C., (dir), *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, INRP, pp : 3- 24.

Tauveron C., (dir), (2001), *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*, INRP.

Tauveron, C., Sève, P., (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Thévenaz-Christen, Th, (2002), « milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise », dans P. Venturini, Ch. Amade-Escot et A. Terrisse (coord), *Eudes des pratiques effectives : l'approches des didactiques*, La pensée sauvage, pp : 25-46.

Thiaré, S., (2007), *Exercices du premier cycle , CERENAD, Formation Pédagogique des Professeurs l'Enseignement Moyen*, inédit.

Tiberghien, A. et Malkoum, L., Buty, C., Soaussy, N., et Mortimer, E., (2007), « Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps », dans G. Sensevy et Mercier, A., *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Presses Universitaires de Rennes (PUR), pp : 93-122.

Tiberghien, A. et Malkoum, L., (2007), « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir », *Education et Didactique*, vol. 1, n° 1, pp : 29-54.

Tiberghien, A., Malkoum, L., Seck, M., (2008), « Analyse des pratiques de classe en physique : aspects théoriques et méthodologiques », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 19, pp : 61-79.

Tochon, F.V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

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

Todorov, T., (1971), *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil.

Traverso, V. (1991), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.

Trévise, A., (1997), « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques », dans *Linx*, n° 37, vol 1, pp : 41-69.

Trognon, A.,(1995), « Structures interlocutoires », dans Les différents plans de l'organisation du dialogue et leur interrelations, Actes du VI^{ème} colloque de pragmatique de Genève (15-17 juin 1995), *Cahiers de Linguistique Française*, n° 8, 1987, Unité de Linguistique Française, Faculté de Lettres, Université de Genève, (pp 81-98).

Turcot, G. et Coltier, D., (1988), « Les agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaires », *Pratiques*, n° 57, pp : 57-79.

Vanderdorpe, Ch., (1989), *Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive*, Montréal, le préambule.

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.

Van Zenten, A., *Dictionnaire de l'éducation*, (2008), P.U .F. Quadrige, Dicos poche.

Vanoy, F.,(1983), « Fonction du langage et de la communication », *Pratique*, n°40, décembre 1983, (pp : 37-50).

Veck, B., Fournier, J.-M., (1990), « Un cas de transposition didactique en français : la notion de thème », *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1990, pp : 41-50.

Venturini, P, et AMADE-Escot, C, et Terrisse A, (Eds) (2002), *Etude des pratiques effectives, l'approche des didactiques*, La pensée sauvage.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Venturini, P, et AMADE-Escot, C., (2008) « L'approche comparatiste dans l'analyse de situations didactiques », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 20 / 2008, pp7-11.

Vergnaud, G., (1999-2002), « On a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », dans Y. Clot, (dir.), *Avec Vygostki. Suivi d'une note de Léontièv sur un séminaire de Vygotski*, Paris, La Dispute, pp : 55-68.

Vernant, D., (1997), *Du discours à l'action*, Paris, PUF.

Vion, R.,(2000), *La communication verbale. Analyse des Interactions*, Paris, Hachette.

Viala, A., (1999), « Littérature, institutions et adhésion », dans, J. Gaudin & S. Lureau, Lecteurs, littératures, enseignements. Acte du XIème congrès de l'AFEF, *Le français aujourd'hui*, hors série, mars 1999, pp : 8-25.

Vigner, G., (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, coll. « Didactique des Langues étrangères », Paris, Cle International.

Vygostky, L. S., (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Terr ins/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*, coll « Textes de Base et psychologie » Neuchatel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp : 140-167.

Wirthner, M. (2004), « Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet », Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, les 26 au 28 août 2004.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Annexes

Annexe 1 : Les séquences didactiques

1. La séquence de lecture-écriture en classe de sixième

Séance 1 :

Activité : Lecture

Durée : 1 heure

Texte-support : « La légende baoulé » Bernard Dadié, *La 6 ème en Français*, EDICEF/ CEDA, 1998, pp : 90-91

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de lecture :

1. Le traitement des dimensions textuelles : dégager la structure narrative et analyser la distribution actancielle, repérer les séquences descriptives et dialogales encadrées et définir leur fonction.

2. Le traitement des dimensions configurationnelles : repérer et expliquer les moyens d'articulation des séquences, expliquer le processus de linéarisation-progression ; dégager le point de vue narratif et expliquer le système d'énonciation.

3. Le traitement hypertextuel : expliquer le fonctionnement générique et l'intertextualité thématique

4. Le traitement inférentielle : dégager la morale explicite du récit, proposer une analyse socio-culturelle et historique.

Consignes de lecture (elles *sont données aux élèves comme activités pédagogiques préparatoires à la séance*)

A partir de vos propres recherches, remplissez le tableau suivant

Genres	Définitions	Personnages	Sujets	Fonctions
Le conte				
La légende ou le mythe				
L'épopée				

Citez les éléments du texte qui font croire que l'histoire racontée s'est réellement produite

Citez les éléments du texte qui font voir qu'il s'agit d'un récit imaginaire.

Dégagez les différentes étapes du récit et résumez chacune en une phrase

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Consignes d'écriture (elles *seront données aux élèves à la fin de la séance de lecture pour servir à la préparation de l'activité de production écrite*)

Récriture

« Ils partirent dans la forêt. Ils laissèrent aux épines leurs pagnes, puis leur chair. Il fallait fuir toujours, sans repos, sans trêve, talonné par l'ennemi féroce ». Ce paragraphe est une très brève description. Imaginez et développez la description de la scène (vous présenterez la forêt, les voyageurs fatigués et souffrants, mais n'osant pas s'arrêter).

« Consternés, ils se regardaient… et le lança dans l'eau mugissante ». Ce passage comporte des dialogues. Imaginez la scène et reconstituez et développez le dialogue.

Production

Connaissez-vous une légende, un récit mythique ? Résumez en respectant les cinq étapes

Situation initiale : 1 phrase

Perturbation : 1 phrase

Dynamique de l'action 1 phrase pour présenter chacun des principaux évènements

Dénouement : 1 phrase

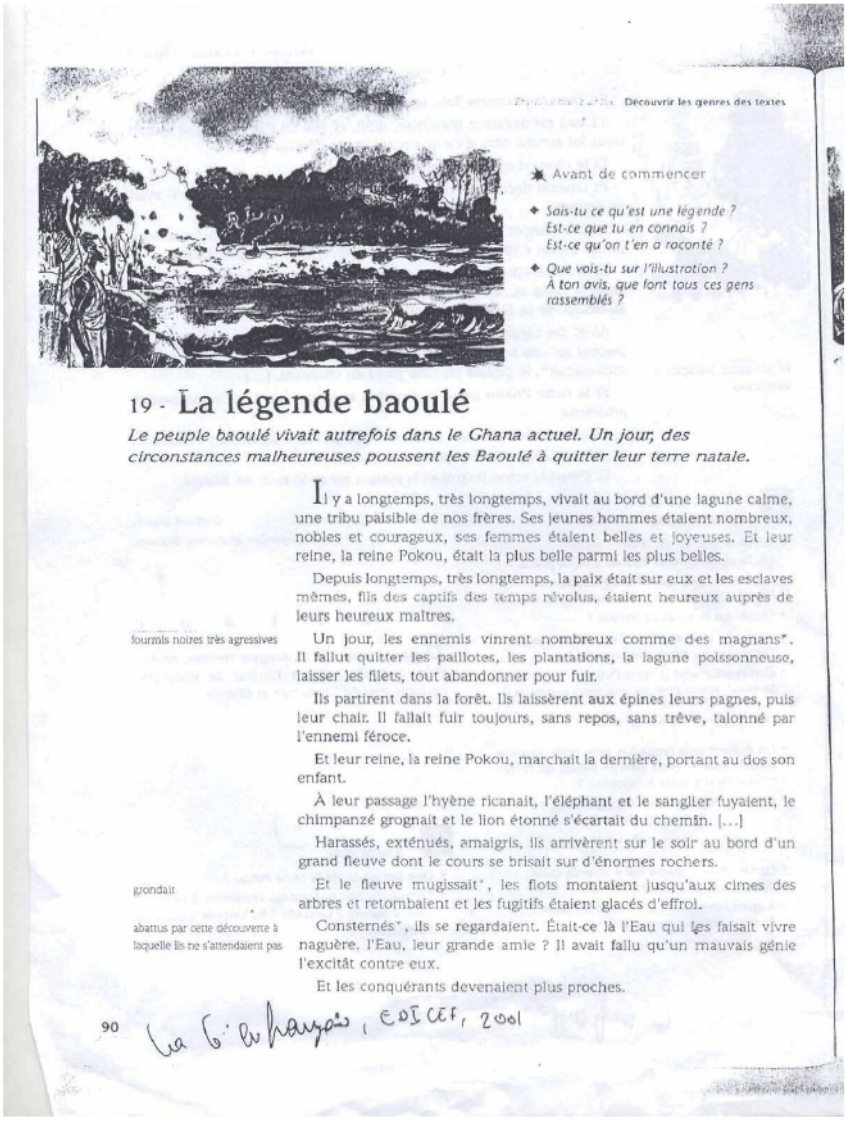
Situation finale 1 phrase

B. Le texte –référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Avant de commencer

- *Sais-tu ce qu'est une légende ? Est-ce que tu en connais ? Est-ce qu'on t'en a raconté ?*
- *Que vois-tu sur l'illustration ? À ton avis, que font tous ces gens rassemblés ?*

19 - La légende baoulé

Le peuple baoulé vivait autrefois dans le Ghana actuel. Un jour, des circonstances malheureuses poussent les Baoulé à quitter leur terre natale.

Il y a longtemps, très longtemps, vivait au bord d'une lagune calme, une tribu paisible de nos frères. Ses jeunes hommes étaient nombreux, nobles et courageux, ses femmes étaient belles et joyeuses. Et leur reine, la reine Pokou, était la plus belle parmi les plus belles.

Depuis longtemps, très longtemps, la paix était sur eux et les esclaves mêmes, fils des captifs des temps révolus, étaient heureux auprès de leurs heureux maîtres.

fourmis noires très agressives

Un jour, les ennemis vinrent nombreux comme des magnans*. Il fallut quitter les paillotes, les plantations, la lagune poissonneuse, laisser les filets, tout abandonner pour fuir.

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.

Et leur reine, la reine Pokou, marchait la dernière, portant au dos son enfant.

À leur passage l'hyène ricanait, l'éléphant et le sanglier fuyaient, le chimpanzé grognait et le lion étonné s'écartait du chemin. [...]

Harassés, exténués, amaigris, ils arrivèrent sur le soir au bord d'un grand fleuve dont le cours se brisait sur d'énormes rochers.

grondait

Et le fleuve mugissait*, les flots montaient jusqu'aux cimes des arbres et retombaient et les fugitifs étaient glacés d'effroi.

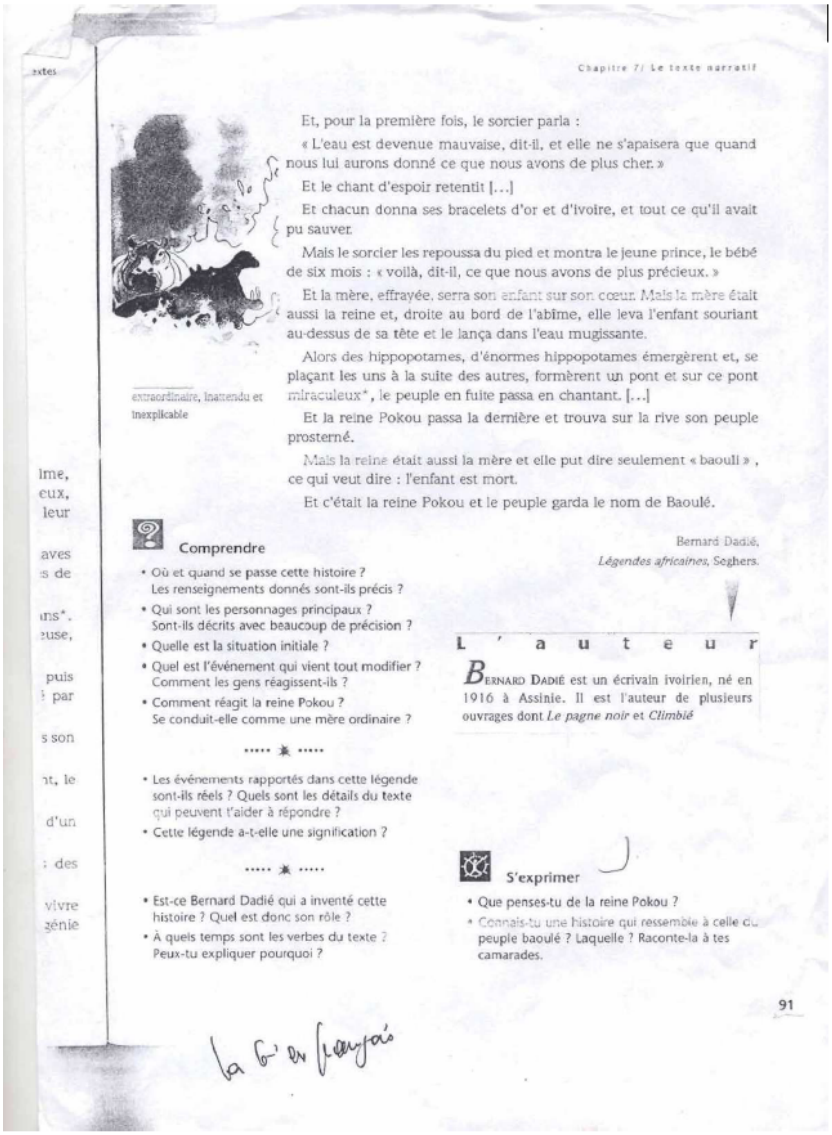
abattus par cette découverte à laquelle ils ne s'attendaient pas

Consternés*, ils se regardaient. Était-ce là l'Eau qui les faisait vivre naguère, l'Eau, leur grande amie ? Il avait fallu qu'un mauvais génie l'excitât contre eux.

Et les conquérants devenaient plus proches.

90 La Bible Baoulé, EDICEF, 2001

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Chapitre 7/ Le texte narratif

Et, pour la première fois, le sorcier parla :

« L'eau est devenue mauvaise, dit-il, et elle ne s'apaisera que quand nous lui aurons donné ce que nous avons de plus cher. »

Et le chant d'espoir retentit [...]

Et chacun donna ses bracelets d'or et d'ivoire, et tout ce qu'il avait pu sauver.

Mais le sorcier les repoussa du pied et montra le jeune prince, le bébé de six mois : « voilà, dit-il, ce que nous avons de plus précieux. »

Et la mère, effrayée, serra son enfant sur son cœur. Mais la mère était aussi la reine et, droite au bord de l'abîme, elle leva l'enfant souriant au-dessus de sa tête et le lança dans l'eau mugissante.

Alors des hippopotames, d'énormes hippopotames émergèrent et, se plaçant les uns à la suite des autres, formèrent un pont et sur ce pont miraculeux*, le peuple en fuite passa en chantant. [...]

Et la reine Pokou passa la dernière et trouva sur la rive son peuple prosterné.

Mais la reine était aussi la mère et elle put dire seulement « baouli », ce qui veut dire : l'enfant est mort.

Et c'était la reine Pokou et le peuple garda le nom de Baoulé.

Bernard Dadié, *Légendes africaines*, Seghers.

extraordinaire, inattendu et inexplicable

Comprendre

- Où et quand se passe cette histoire ? Les renseignements donnés sont-ils précis ?
- Qui sont les personnages principaux ? Sont-ils décrits avec beaucoup de précision ?
- Quelle est la situation initiale ?
- Quel est l'événement qui vient tout modifier ? Comment les gens réagissent-ils ?
- Comment réagit la reine Pokou ? Se conduit-elle comme une mère ordinaire ?

* * *

- Les événements rapportés dans cette légende sont-ils réels ? Quels sont les détails du texte qui peuvent t'aider à répondre ?
- Cette légende a-t-elle une signification ?

* * *

- Est-ce Bernard Dadié qui a inventé cette histoire ? Quel est donc son rôle ?
- À quels temps sont les verbes du texte ? Peux-tu expliquer pourquoi ?

L'auteur

Bernard Dadié est un écrivain ivoirien, né en 1916 à Assinie. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont *Le pagne noir* et *Climbié*

S'exprimer

- Que penses-tu de la reine Pokou ?
- Connais-tu une histoire qui ressemble à celle du peuple baoulé ? Laquelle ? Raconte-la à tes camarades.

91

la 6e en français

Séance 2

Activité : Préparation à la production écrite

Durée : 2 heures

Textes supports : Texte 1 « La légende baoulée »

Texte 2 « Le voleur » Bernard Friot, *La 6ème en français*, EDICEF/CEDA, 199

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance

1. Connaissance des compositions séquentielles du récit de fiction

i. La séquence narrative : caractéristiques et fonctions

ii. La séquence descriptive : formes, modes de présence, schéma de construction, fonction

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

iii. La séquence dialogale : formes, modes de présence, schéma de construction, fonction

2. Connaissance des moyens de configuration du récit

i. Les points de vue narratifs

ii. Les règles de linéarisation-progression

iii. Le système temporel

Consignes de travail

Retour sur le texte « la légende baoulé »

Correction de la question de production et évaluation des productions en prenant le schéma narratif comme critère

Correction de la première question de réécriture et définition de critères autour de la séquence descriptive

Divisez le texte en trois parties correspondant aux trois parties de la rédaction (introduction, développement, conclusion) et indiquez pour chaque partie, les étapes du schéma narratif qui la composent

Sur le texte « le voleur »

Dégagez les cinq étapes du récit

Identifiez les passages descriptifs présents dans le texte

A quel autre moment du récit peut-on introduire des paragraphes descriptifs, des dialogues

B. Textes-Référents

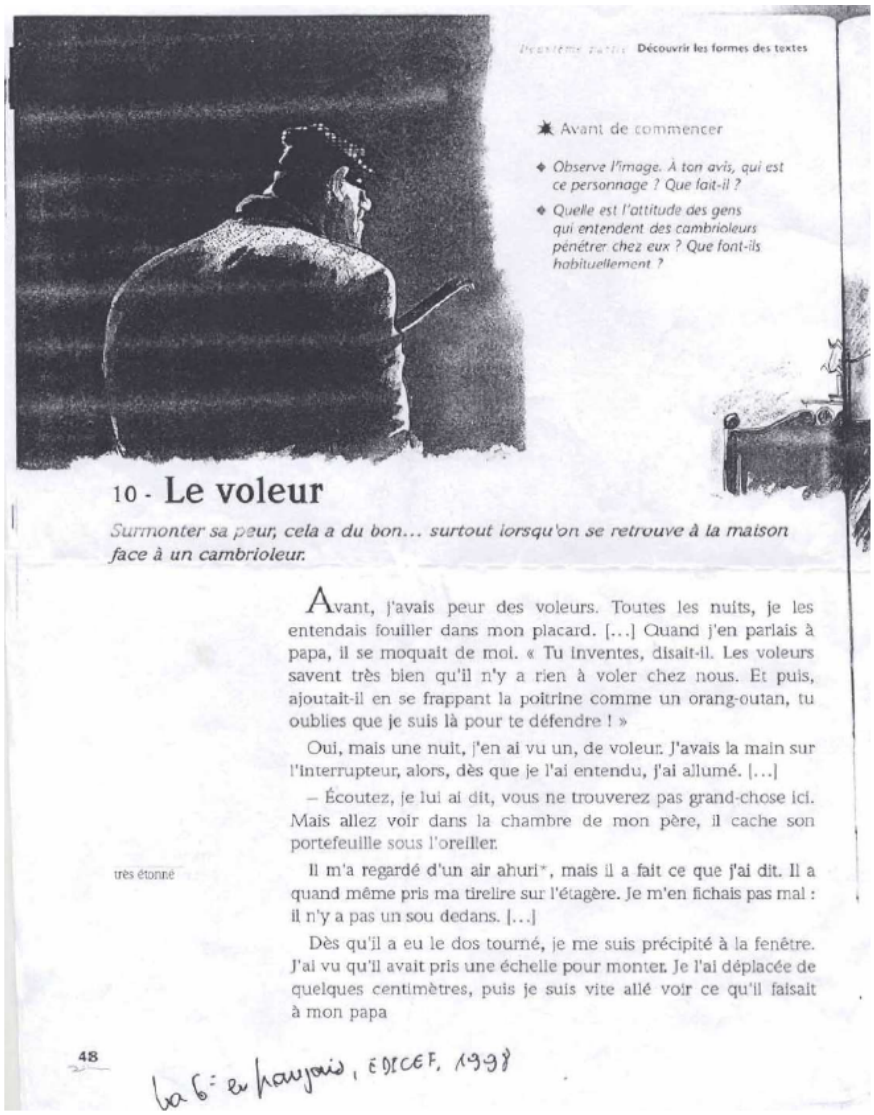
Texte1 : Voir supra

Texte 2

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Découvrir les formes des textes

Avant de commencer

- *Observe l'image. À ton avis, qui est ce personnage ? Que fait-il ?*
- *Quelle est l'attitude des gens qui entendent des cambrioleurs pénétrer chez eux ? Que font-ils habituellement ?*

10 - Le voleur

Surmonter sa peur, cela a du bon... surtout lorsqu'on se retrouve à la maison face à un cambrioleur.

Avant, j'avais peur des voleurs. Toutes les nuits, je les entendais fouiller dans mon placard. [...] Quand j'en parlais à papa, il se moquait de moi. « Tu inventes, disait-il. Les voleurs savent très bien qu'il n'y a rien à voler chez nous. Et puis, ajoutait-il en se frappant la poitrine comme un orang-outan, tu oublies que je suis là pour te défendre ! »

Oui, mais une nuit, j'en ai vu un, de voleur. J'avais la main sur l'interrupteur, alors, dès que je l'ai entendu, j'ai allumé. [...]

– Écoutez, je lui ai dit, vous ne trouverez pas grand-chose ici. Mais allez voir dans la chambre de mon père, il cache son portefeuille sous l'oreiller.

très étonné

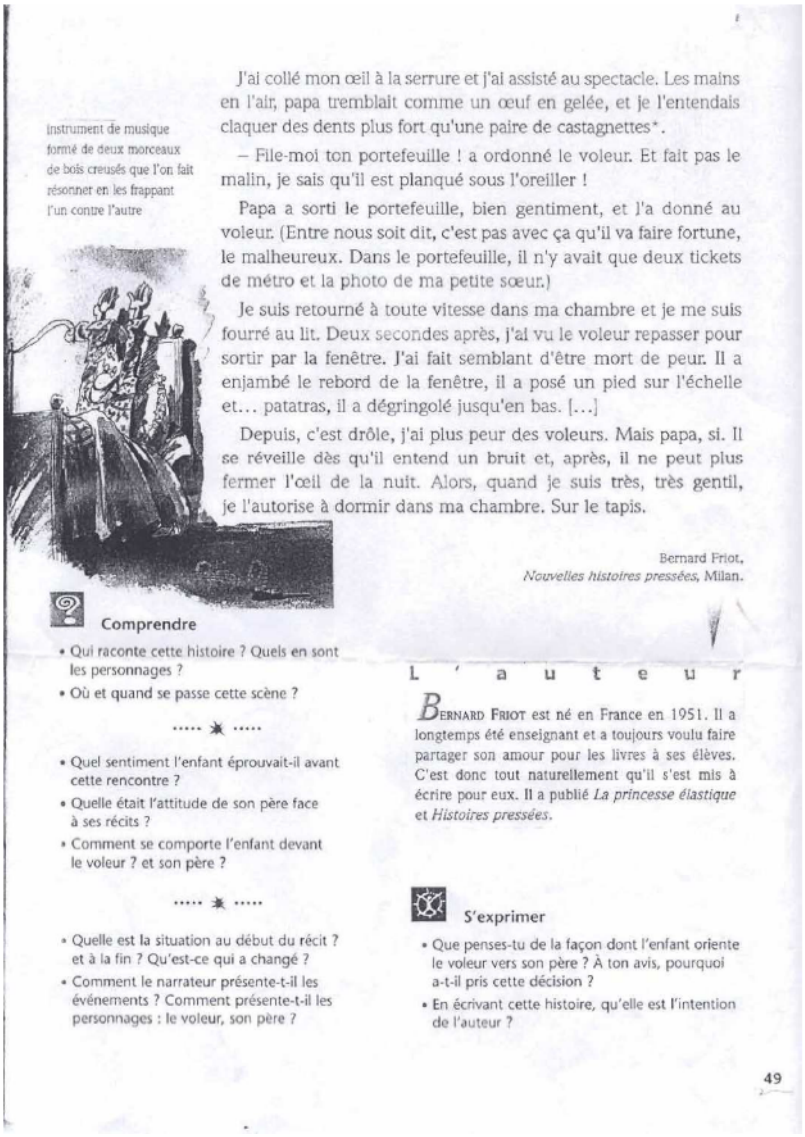
Il m'a regardé d'un air ahuri*, mais il a fait ce que j'ai dit. Il a quand même pris ma tirelire sur l'étagère. Je m'en fichais pas mal : il n'y a pas un sou dedans. [...]

Dès qu'il a eu le dos tourné, je me suis précipité à la fenêtre. J'ai vu qu'il avait pris une échelle pour monter. Je l'ai déplacée de quelques centimètres, puis je suis vite allé voir ce qu'il faisait à mon papa

48

Ba 6 : en français, EDICEF, 1998

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



J'ai collé mon œil à la serrure et j'ai assisté au spectacle. Les mains en l'air, papa tremblait comme un œuf en gelée, et je l'entendais claquer des dents plus fort qu'une paire de castagnettes*.

– File-moi ton portefeuille ! a ordonné le voleur. Et fait pas le malin, je sais qu'il est planqué sous l'oreiller !

Papa a sorti le portefeuille, bien gentiment, et l'a donné au voleur. (Entre nous soit dit, c'est pas avec ça qu'il va faire fortune, le malheureux. Dans le portefeuille, il n'y avait que deux tickets de métro et la photo de ma petite sœur.)

Je suis retourné à toute vitesse dans ma chambre et je me suis fourré au lit. Deux secondes après, j'ai vu le voleur repasser pour sortir par la fenêtre. J'ai fait semblant d'être mort de peur. Il a enjambé le rebord de la fenêtre, il a posé un pied sur l'échelle et… patatras, il a dégringolé jusqu'en bas. […]

Depuis, c'est drôle, j'ai plus peur des voleurs. Mais papa, si. Il se réveille dès qu'il entend un bruit et, après, il ne peut plus fermer l'œil de la nuit. Alors, quand je suis très, très gentil, je l'autorise à dormir dans ma chambre. Sur le tapis.

Bernard Friot,
Nouvelles histoires pressées, Milan.

* instrument de musique formé de deux morceaux de bois creusés que l'on fait résonner en les frappant l'un contre l'autre

Comprendre

- Qui raconte cette histoire ? Quels en sont les personnages ?
- Où et quand se passe cette scène ?

····· ✱ ·····

- Quel sentiment l'enfant éprouvait-il avant cette rencontre ?
- Quelle était l'attitude de son père face à ses récits ?
- Comment se comporte l'enfant devant le voleur ? et son père ?

····· ✱ ·····

- Quelle est la situation au début du récit ? et à la fin ? Qu'est-ce qui a changé ?
- Comment le narrateur présente-t-il les événements ? Comment présente-t-il les personnages : le voleur, son père ?

L'auteur

BERNARD FRIOT est né en France en 1951. Il a longtemps été enseignant et a toujours voulu faire partager son amour pour les livres à ses élèves. C'est donc tout naturellement qu'il s'est mis à écrire pour eux. Il a publié *La princesse élastique* et *Histoires pressées*.

S'exprimer

- Que penses-tu de la façon dont l'enfant oriente le voleur vers son père ? À ton avis, pourquoi a-t-il pris cette décision ?
- En écrivant cette histoire, qu'elle est l'intention de l'auteur ?

49

Séance 3

Activité : Lecture

Durée : 1 heure

Texte support : « L'arrivée du patron » Mamadou Gologo, *Le Français en 6 ème* , pp 52-53

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Analyse de la séquence descriptive : l'exemple du portrait
2. Analyse des formes de présence
3. Analyse de la construction schématique
4. Analyse des fonctions

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Consignes de lecture

Quelles autres phrases peut-on rattacher aux trois premières phrases pour illustrer la narration dans le texte ?

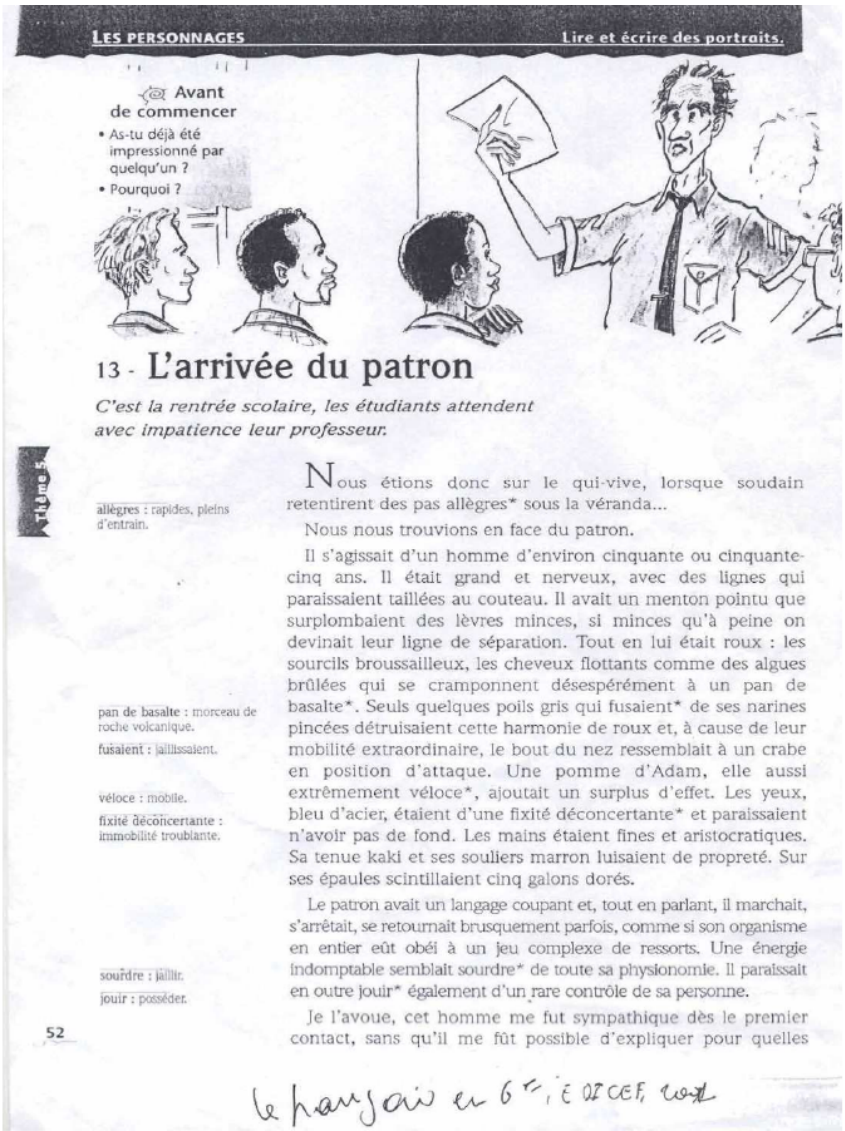
Proposez un schéma illustrant l'organisation du portrait

Qui est le narrateur ? Quels sentiments éprouve-il avant l'arrivée « du patron » ? En observant son professeur ?

Consignes de production écrite

En vous appuyant sur les traits physiques du personnage, proposez son portrait moral (10 lignes). A quel moment du récit auriez-vous inséré ce portrait ? Justifiez votre réponse.

B. Texte-référent



LES PERSONNAGES — Lire et écrire des portraits.

Avant de commencer
- As-tu déjà été impressionné par quelqu'un ?
- Pourquoi ?

13 - L'arrivée du patron

C'est la rentrée scolaire, les étudiants attendent avec impatience leur professeur.

Tiers 5

allègres : rapides, pleins d'entrain.

pan de basalte : morceau de roche volcanique.

fusaient : jaillissaient.

véloce : mobile.

fixité déconcertante : immobilité troublante.

sourdre : jaillir.

jouir : posséder.

Nous étions donc sur le qui-vive, lorsque soudain retentirent des pas allègres* sous la véranda...

Nous nous trouvions en face du patron.

Il s'agissait d'un homme d'environ cinquante ou cinquante-cinq ans. Il était grand et nerveux, avec des lignes qui paraissaient taillées au couteau. Il avait un menton pointu que surplombaient des lèvres minces, si minces qu'à peine on devinait leur ligne de séparation. Tout en lui était roux : les sourcils broussailleux, les cheveux flottants comme des algues brûlées qui se cramponnent désespérément à un pan de basalte*. Seuls quelques poils gris qui fusaient* de ses narines pincées détruisaient cette harmonie de roux et, à cause de leur mobilité extraordinaire, le bout du nez ressemblait à un crabe en position d'attaque. Une pomme d'Adam, elle aussi extrêmement véloce*, ajoutait un surplus d'effet. Les yeux, bleu d'acier, étaient d'une fixité déconcertante* et paraissaient n'avoir pas de fond. Les mains étaient fines et aristocratiques. Sa tenue kaki et ses souliers marron luisaient de propreté. Sur ses épaules scintillaient cinq galons dorés.

Le patron avait un langage coupant et, tout en parlant, il marchait, s'arrêtait, se retournait brusquement parfois, comme si son organisme en entier eût obéi à un jeu complexe de ressorts. Une énergie indomptable semblait sourdre* de toute sa physionomie. Il paraissait en outre jouir* également d'un rare contrôle de sa personne.

Je l'avoue, cet homme me fut sympathique dès le premier contact, sans qu'il me fût possible d'expliquer pour quelles

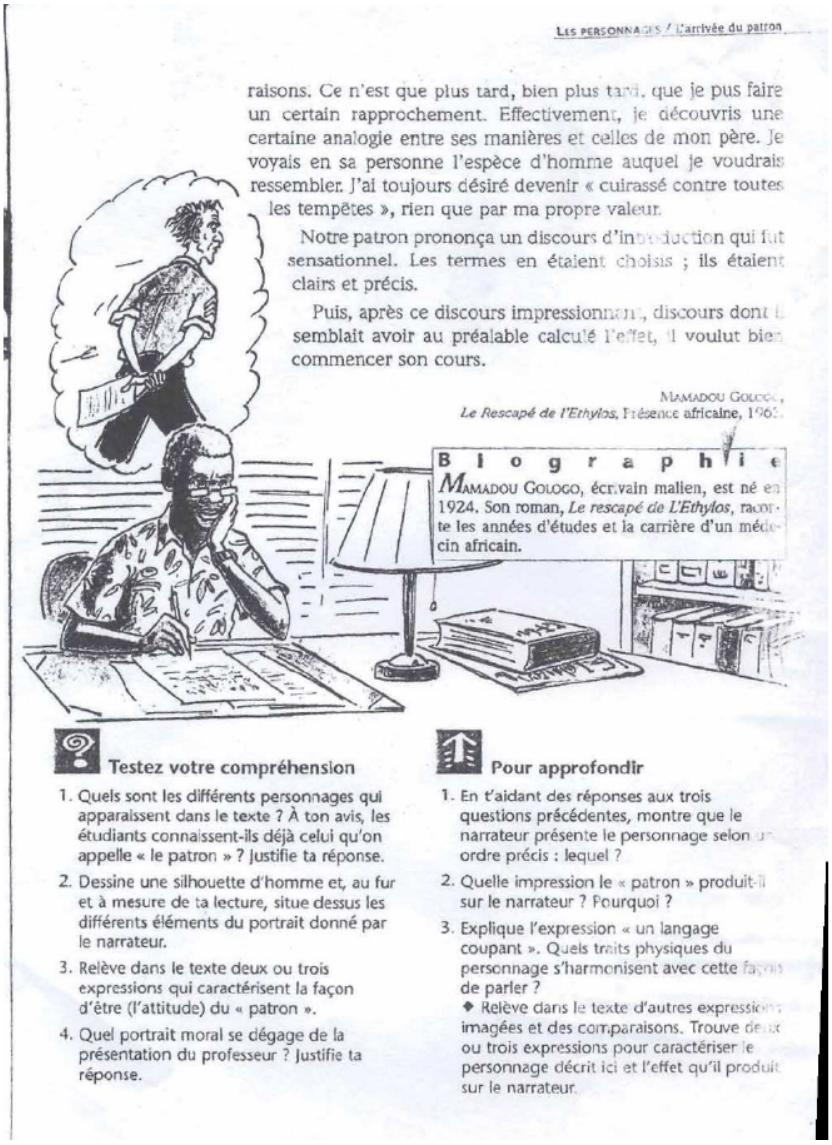
52

le français en 6ème, à DCEF, c'est

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



LES PERSONNAGES / L'arrivée du patron

raisons. Ce n'est que plus tard, bien plus tard, que je pus faire un certain rapprochement. Effectivement, je découvris une certaine analogie entre ses manières et celles de mon père. Je voyais en sa personne l'espèce d'homme auquel je voudrais ressembler. J'ai toujours désiré devenir « cuirassé contre toutes les tempêtes », rien que par ma propre valeur.

Notre patron prononça un discours d'introduction qui fut sensationnel. Les termes en étaient choisis ; ils étaient clairs et précis.

Puis, après ce discours impressionnant, discours dont il semblait avoir au préalable calculé l'effet, il voulut bien commencer son cours.

MAMADOU GOLOGO, *Le Rescapé de l'Ethylos*, Présence africaine, 1965.

Biographie

MAMADOU GOLOGO, écrivain malien, est né en 1924. Son roman, *Le rescapé de L'Ethylos*, raconte les années d'études et la carrière d'un médecin africain.

Testez votre compréhension

1. Quels sont les différents personnages qui apparaissent dans le texte ? À ton avis, les étudiants connaissent-ils déjà celui qu'on appelle « le patron » ? Justifie ta réponse.
2. Dessine une silhouette d'homme et, au fur et à mesure de ta lecture, situe dessus les différents éléments du portrait donné par le narrateur.
3. Relève dans le texte deux ou trois expressions qui caractérisent la façon d'être (l'attitude) du « patron ».
4. Quel portrait moral se dégage de la présentation du professeur ? Justifie ta réponse.

Pour approfondir

1. En t'aidant des réponses aux trois questions précédentes, montre que le narrateur présente le personnage selon un ordre précis : lequel ?
2. Quelle impression le « patron » produit-il sur le narrateur ? Pourquoi ?
3. Explique l'expression « un langage coupant ». Quels traits physiques du personnage s'harmonisent avec cette façon de parler ?
   ◆ Relève dans le texte d'autres expressions imagées et des comparaisons. Trouve deux ou trois expressions pour caractériser le personnage décrit ici et l'effet qu'il produit sur le narrateur.

Séance 4

Activités : 1- Lecture

2- Ecriture

Durée : 2 heures

Texte support : « Grand-mère » Charles Wright, *La 6 ème en Français*, EDICEF-CEDA, 1998, pp : 66-67

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance

1. Réécrire un récit en insérant des séquences textuelles

2. Produire un texte fictionnel en articulant dans le récit les observations aux impressions qu'elles produisent et aux sentiments qu' 'ils provoquent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

3. Produire un récit à partir d'un point de vue externe en insérant des séquences explicatives pour évaluer, justifier et accompagner le lecteur

Consignes de travail

Les consignes de lecture

Relevez les informations qui montrent que les deux personnages se retrouvent après une longue séparation

Quels sont les différents sentiments qu'éprouve le narrateur en attendant d'être reçu par sa grand-mère, à la vue de celle-ci ? Et enfin, lorsqu'il la tient dans ses bras ?

A quoi le narrateur fait-il allusion dans la phrase « rien n'a changé » ? Quels détails du texte doivent amener à corriger cette remarque ?

A quels temps sont conjugués les verbes dans le texte ? Qu'expriment ces temps ?

Numérotez les phrases du texte et regroupez-les selon qu'elles renvoient à une description, un dialogue, une narration ?

A quels moments du récit et par quels moyens sont introduits les descriptions et les dialogues ? Quelles sont leurs fonctions ?

Consignes de production écrite

Réécrivez le texte en considérant que vous êtes le narrateur. Vous devez alors :

apporter toutes les modifications nécessaires au changement de point de vue

insérer trois paragraphes narratifs dont

- 1 au début du texte devant servir de situation initiale et de perturbation
- 1 au moment que vous considérez comme le mieux indiqué pour faire intervenir les souvenirs du jeune homme
- 1 pour servir de dénouement et de situation finale

Insérer deux paragraphes descriptifs dont

un pour faire la description des lieux à partir de la phrase « rien n'a changé »

un autre pour faire le portrait du personnage principal

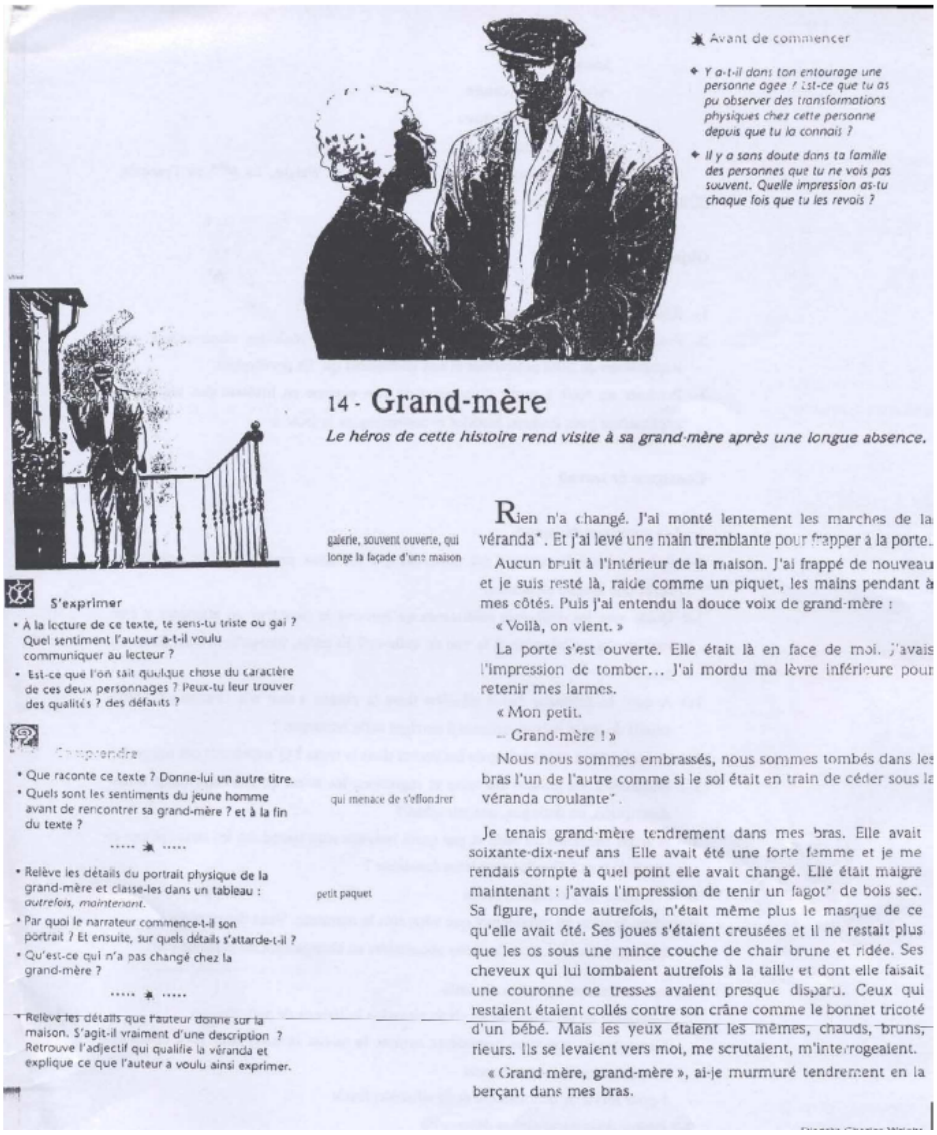
Transformez le paragraphe narratif « la porte s'est ouverte … retenir mes larmes » en un paragraphe explicatif

B. Texte-référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Avant de commencer

- *Y a-t-il dans ton entourage une personne âgée ? Est-ce que tu as pu observer des transformations physiques chez cette personne depuis que tu la connais ?*
- *Il y a sans doute dans ta famille des personnes que tu ne vois pas souvent. Quelle impression as-tu chaque fois que tu les revois ?*

14 - Grand-mère

Le héros de cette histoire rend visite à sa grand-mère après une longue absence.

Rien n'a changé. J'ai monté lentement les marches de la véranda*. Et j'ai levé une main tremblante pour frapper à la porte.

Aucun bruit à l'intérieur de la maison. J'ai frappé de nouveau et je suis resté là, raide comme un piquet, les mains pendant à mes côtés. Puis j'ai entendu la douce voix de grand-mère :

« Voilà, on vient. »

La porte s'est ouverte. Elle était là en face de moi. J'avais l'impression de tomber… J'ai mordu ma lèvre inférieure pour retenir mes larmes.

« Mon petit.

– Grand-mère ! »

Nous nous sommes embrassés, nous sommes tombés dans les bras l'un de l'autre comme si le sol était en train de céder sous la véranda croulante*.

Je tenais grand-mère tendrement dans mes bras. Elle avait soixante-dix-neuf ans. Elle avait été une forte femme et je me rendais compte à quel point elle avait changé. Elle était maigre maintenant : j'avais l'impression de tenir un fagot* de bois sec. Sa figure, ronde autrefois, n'était même plus le masque de ce qu'elle avait été. Ses joues s'étaient creusées et il ne restait plus que les os sous une mince couche de chair brune et ridée. Ses cheveux qui lui tombaient autrefois à la taille et dont elle faisait une couronne de tresses avaient presque disparu. Ceux qui restaient étaient collés contre son crâne comme le bonnet tricoté d'un bébé. Mais les yeux étaient les mêmes, chauds, bruns, rieurs. Ils se levaient vers moi, me scrutaient, m'interrogeaient.

« Grand mère, grand-mère », ai-je murmuré tendrement en la berçant dans mes bras.

galerie, souvent ouverte, qui longe la façade d'une maison

qui menace de s'effondrer

petit paquet

S'exprimer

- À la lecture de ce texte, te sens-tu triste ou gai ? Quel sentiment l'auteur a-t-il voulu communiquer au lecteur ?
- Est-ce que l'on sait quelque chose du caractère de ces deux personnages ? Peux-tu leur trouver des qualités ? des défauts ?

Comprendre

- Que raconte ce texte ? Donne-lui un autre titre.
- Quels sont les sentiments du jeune homme avant de rencontrer sa grand-mère ? et à la fin du texte ?

..... ✱ .....

- Relève les détails du portrait physique de la grand-mère et classe-les dans un tableau : *autrefois, maintenant.*
- Par quoi le narrateur commence-t-il son portrait ? Et ensuite, sur quels détails s'attarde-t-il ?
- Qu'est-ce qui n'a pas changé chez la grand-mère ?

..... ✱ .....

- Relève les détails que l'auteur donne sur la maison. S'agit-il vraiment d'une description ? Retrouve l'adjectif qui qualifie la véranda et explique ce que l'auteur a voulu ainsi exprimer.

Séance 5

Activité : Préparation à la production écrite

Textes supports : 1- « Grand-mère »

2 –« L'arrivée du patron »

Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance

1. Connaissance des formes, des modalités de présence, du schéma de construction et des fonctions des séquences descriptives, dialogales et explicatives

2. Schématisation d'une séquence descriptive, dialogale

3. Insertion de séquences descriptives, dialogales, explicatives dans une séquence narrative

4. Définition des critères d'analyse et d'évaluation d'un récit

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Consignes de travail

1. Reproduisez sous forme de schéma le portrait de la grand-mère

2. Définissez des critères de construction et d'insertion d'une séquence descriptive développée.

3. Retour à la séance 3 et évaluation des productions en réponse à la consigne d'écriture selon les critères définis.

4. Retour à la séance 4 et évaluation des paragraphes descriptifs produits en réponse à la question 3

5. Imaginez une suite au dialogue entre la grand-mère et son petit-fils en vous appuyant sur la dernière phrase du texte.

Séance 6

Activité : Préparation à la production écrite

Texte support : « Gandhi » *Le Français en 6 ème* , EDICEF, 1998, pp : 84-85

Durée : 2 heures

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance

1. Objectif de lecture : lire et interpréter une bande dessinée

2. Objectifs d'écriture :

a. Relever des informations utiles à la reconstitution d'une histoire.

b. Regrouper des vignettes pour reconstituer des évènements, constituer un schéma narratif en imaginant les étapes manquantes.

c. Repérer des moments du récit propices à l'insertion de séquences descriptives, imaginer ces séquences et les insérer en respectant la cohérence et la cohésion textuelle.

d. Compléter les séquences dialogales en cas de besoin, en imaginant des séquences dialogales et en les insérant correctement dans le récit.

e. Savoir varier les registres et niveaux de langue en les adaptant aux circonstances et aux caractères que l'on prête aux personnages.

f. Savoir changer un point de vue narratif en procédant aux modifications nécessaires.

Consignes de travail

1. Consignes de lecture

1.1. Qu'est-ce qui montre que les évènements racontés dans cet extrait constituent un épisode d'une histoire ?

1.2. Quels sont les personnages qui interviennent dans cet épisode ? Précise, d'après leur propos et les images, leurs rôles dans l'histoire.

1.3. Qui est Gandhi ? D'où vient-il ? Où se rend-il ? Pour quoi ?

1.4. Comment s'expriment les personnages ? Quels caractères et quels sentiments traduit chez chacun, sa manière de s 'exprimer ?

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1.5. A quoi peut s'attendre le héros suite à la manière dont il est traité dans le train ? Quel est le problème social qui est traité dans cette histoire ? Comment appelait-on la politique pratiquée en Afrique du Sud avant l'arrivée de Nelson Mandela au pouvoir ? En quoi consistait cette politique ?

1.6. Quelle résolution prend Gandhi après sa mésaventure ? Que pensez-vous du caractère du personnage ?

2. Consignes de production écrite

2.1. Combien d'évènements surviennent dans cet extrait ? Quels sont-ils ? A quelle étape du schéma narratif les situez-vous ?

2.2. Imaginez d'autres évènements qui pourraient intervenir pour avoir un récit complet (situation initiale, perturbation, dynamique d'actions, dénouement, situation finale).

2.3. Repérer dans votre schéma des moments pouvant donner lieu à des portraits, descriptions, explication et proposez des paragraphes en les adaptant aux situations.

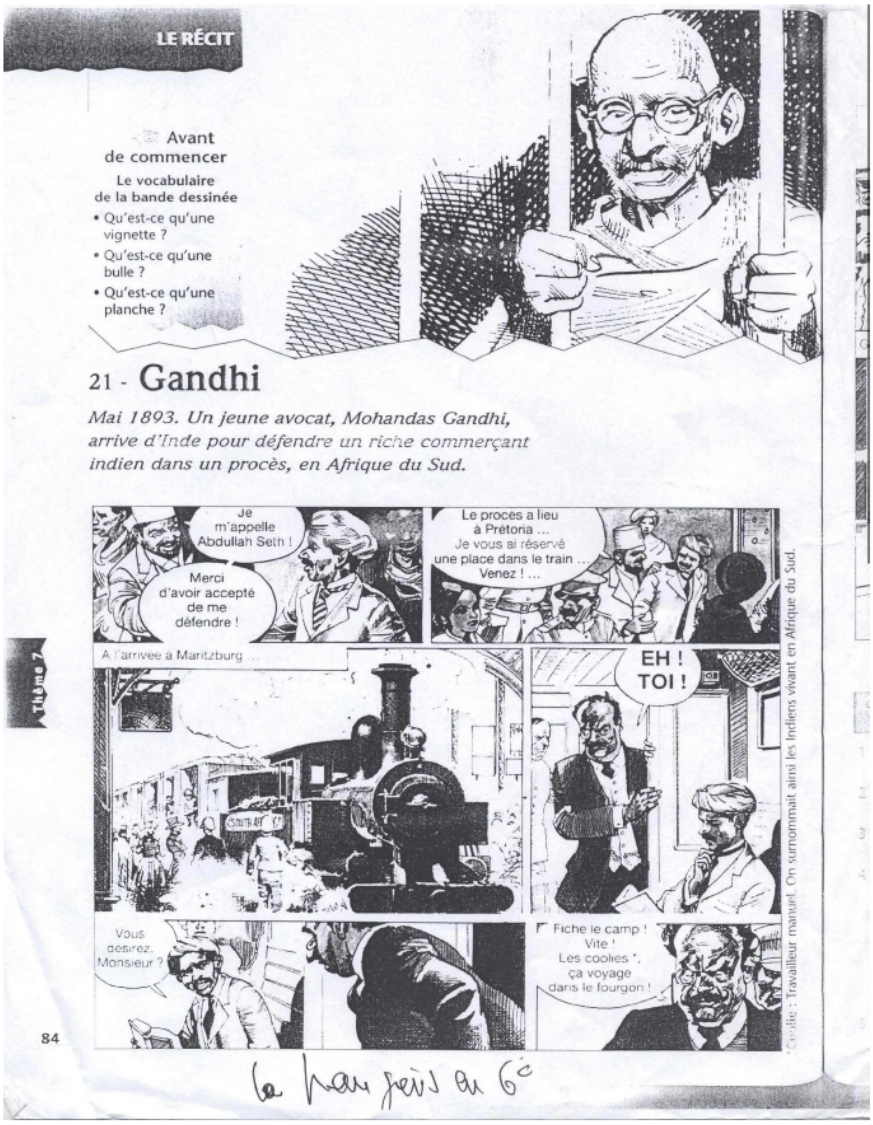
2.4. Repérer dans votre schéma des moments pour y insérer des dialogues. Vous ferez parler les personnages de manière à faire voir leurs caractères et leurs sentiments.

B. Texte-référent

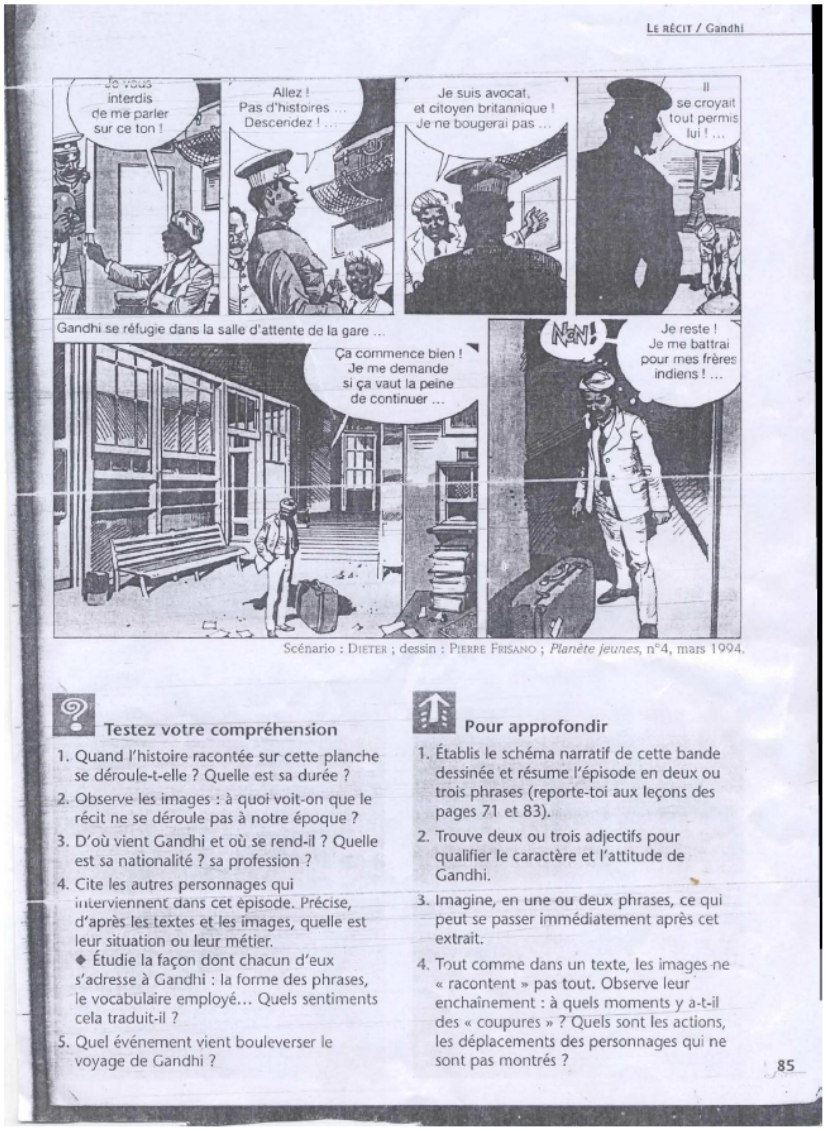
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



LE RÉCIT / Gandhi

Je vous interdis de me parler sur ce ton !

Allez ! Pas d'histoires ... Descendez ! ...

Je suis avocat, et citoyen britannique ! Je ne bougerai pas ...

Il se croyait tout permis lui ! ...

Gandhi se réfugie dans la salle d'attente de la gare ...

Ça commence bien ! Je me demande si ça vaut la peine de continuer ...

NON!

Je reste ! Je me battrai pour mes frères indiens ! ...

Scénario : DIETER ; dessin : PIERRE FRISANO ; *Planète jeunes*, n°4, mars 1994.

Testez votre compréhension

1. Quand l'histoire racontée sur cette planche se déroule-t-elle ? Quelle est sa durée ?
2. Observe les images : à quoi voit-on que le récit ne se déroule pas à notre époque ?
3. D'où vient Gandhi et où se rend-il ? Quelle est sa nationalité ? sa profession ?
4. Cite les autres personnages qui interviennent dans cet épisode. Précise, d'après les textes et les images, quelle est leur situation ou leur métier.
   ◆ Étudie la façon dont chacun d'eux s'adresse à Gandhi : la forme des phrases, le vocabulaire employé... Quels sentiments cela traduit-il ?
5. Quel événement vient bouleverser le voyage de Gandhi ?

Pour approfondir

1. Établis le schéma narratif de cette bande dessinée et résume l'épisode en deux ou trois phrases (reporte-toi aux leçons des pages 71 et 83).
2. Trouve deux ou trois adjectifs pour qualifier le caractère et l'attitude de Gandhi.
3. Imagine, en une ou deux phrases, ce qui peut se passer immédiatement après cet extrait.
4. Tout comme dans un texte, les images ne « racontent » pas tout. Observe leur enchaînement : à quels moments y a-t-il des « coupures » ? Quels sont les actions, les déplacements des personnages qui ne sont pas montrés ?

85

Séance 7

Activité : Production écrite

Durée : Devoir de maison – 2 heures de correction en classe

Texte-support : « On sonne à la porte » Claude Klotz, *La 6 ème en Français*, EDICEF/ CEDA, 1998, pp : 52-53

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance

1. Vérification du niveau de maîtrise par les élèves des règles de la composition séquentielle du récit par leur compétence

a. à identifier les séquences textuelles quelque soit leur forme de présence et / ou à identifier des moments opportuns pour l'insertion de séquences,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

b. à décomposer une séquence textuelle et / ou à composer une séquence, à évaluer une production séquentielle en appliquant des critères bien précis.

2. Vérifier le niveau de compétence des élèves à expliquer et / ou à assurer la configuration du texte en identifiant en lecture et / ou en utilisant en production écrite, les outils nécessaires à l'animation du récit (point de vue narratif, système d 'énonciation, système temporo-spacial, connecteurs, éléments de reprise etc.…)

3. Vérifier les compétences linguistiques des élèves à prendre en charge une question spécifique et à exprimer des situations, des caractères, des sentiments différents, par la variété lexicale et syntaxique.

Consignes d'évaluation

1. Délimitez les étapes du schéma narratif du récit

2. Relevez des phrases du texte :

2.1. où le personnage se parle à lui-même,

2.2. où on suggère une brève description,

2.3. où on donne des explications

3. Les événements nous sont-ils présentés du point de vue du personnage ? d'un narrateur extérieur à l'histoire ? Justifiez votre réponse

4. A quel temps sont employés la plupart des verbes dans le texte ? On remarque un changement de temps à plusieurs endroits du texte. Quel est ce deuxième temps ? A quel moment du récit est-il employé ? Qu'exprime-t-il ?

5. Réécrivez le texte :

5.1. en racontant l'histoire du point de vue du personnage (vous procéderez à toutes les modifications nécessaires)

5.2. en transformant le passage suivant : « cela n'était jamais arrivé….le moteur de la voiture » en trois paragraphes

5.2.1. d'abord un premier paragraphe explicatif en vous appuyant sur cette phrase « cela n'était jamais arrivé »

5.2.2. ensuite, un dialogue que vous imaginerez en vous en vous appuyant sur ces phrases « qui pouvait venir à cette heure-ci ? Dave aurait-il oublié quelque chose ? »

5.2.3. enfin, un deuxième paragraphe explicatif en vous appuyant sur la phrase « Non, et dans ce cas là, il aurait entendu le moteur de la voiture »

5.3. en insérant un portrait de Harp à en vous appuyant sur la phrase suivante « Harp n'aurait pas su dire pourquoi, mais il eut peur soudain ».

5.4. en réduisant la répétition du nom du personnage que vous pouvez remplacer par d'autres moyens de le désigner

5.5. en imaginant une suite à l'histoire jusqu'à la situation finale. Cette suite comportera :

5.5.1. un paragraphe narratif introduisant de nouveaux évènements

5.5.2. un paragraphe descriptif où vous ferez le portrait du visiteur,

5.5.3. un paragraphe explicatif pour aider le lecteur à mieux comprendre la situation

5.5.4. un dénouement

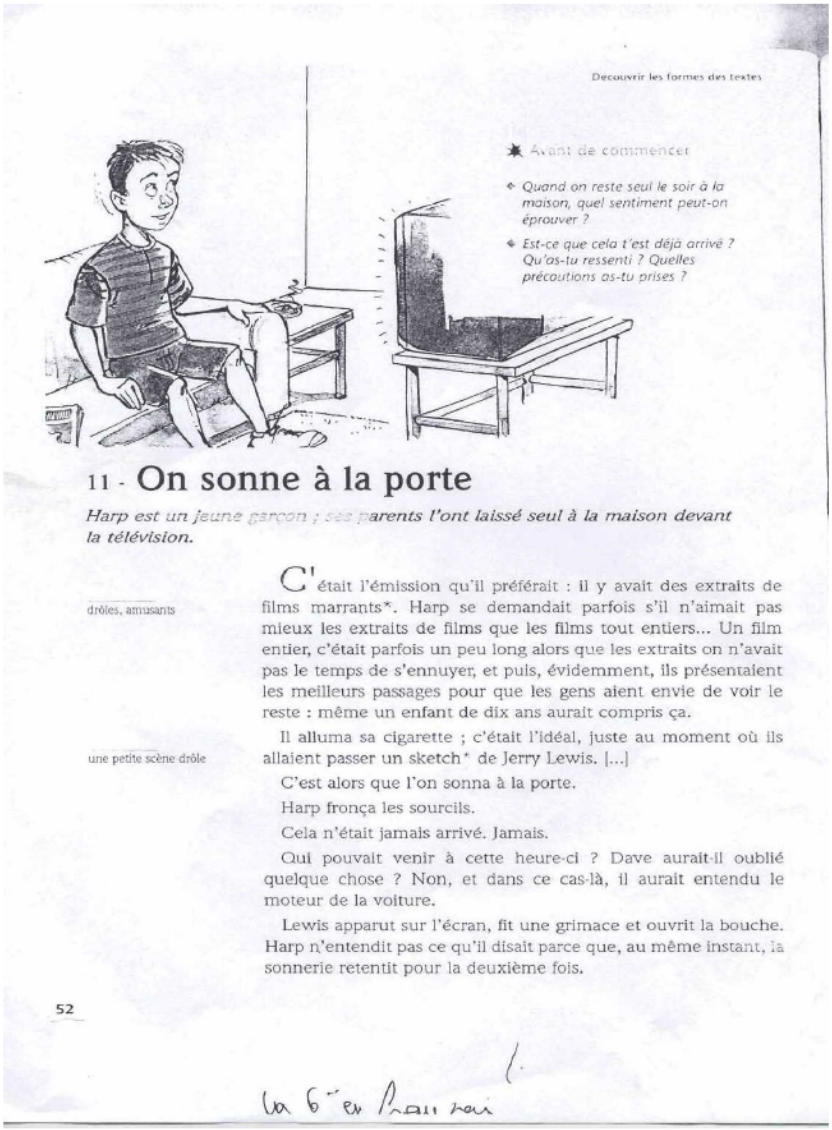
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

5.5.5. une situation finale

B. Texte-référent



Découvrir les formes des textes

Avant de commencer

- *Quand on reste seul le soir à la maison, quel sentiment peut-on éprouver ?*
- *Est-ce que cela t'est déjà arrivé ? Qu'as-tu ressenti ? Quelles précautions as-tu prises ?*

11 - On sonne à la porte

Harp est un jeune garçon ; ses parents l'ont laissé seul à la maison devant la télévision.

drôles, amusants

C'était l'émission qu'il préférait : il y avait des extraits de films marrants*. Harp se demandait parfois s'il n'aimait pas mieux les extraits de films que les films tout entiers... Un film entier, c'était parfois un peu long alors que les extraits on n'avait pas le temps de s'ennuyer, et puis, évidemment, ils présentaient les meilleurs passages pour que les gens aient envie de voir le reste : même un enfant de dix ans aurait compris ça.

une petite scène drôle

Il alluma sa cigarette ; c'était l'idéal, juste au moment où ils allaient passer un sketch* de Jerry Lewis. [...]

C'est alors que l'on sonna à la porte.

Harp fronça les sourcils.

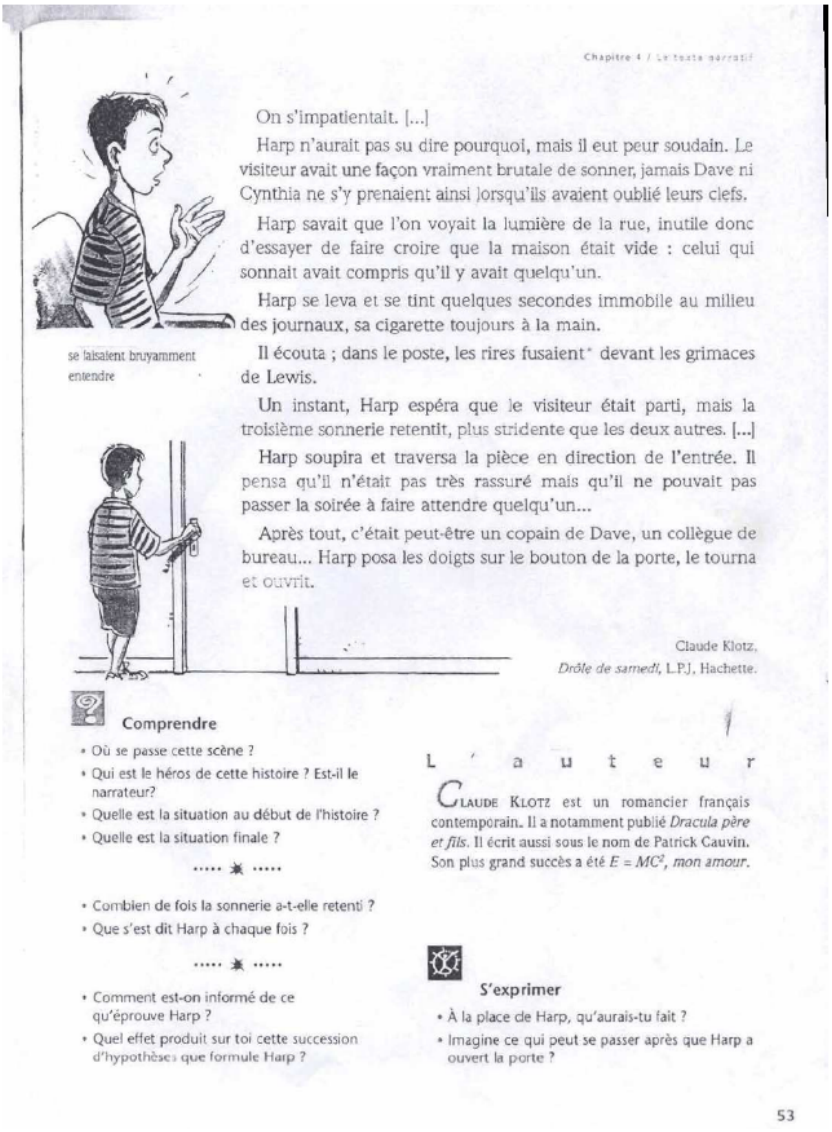
Cela n'était jamais arrivé. Jamais.

Qui pouvait venir à cette heure-ci ? Dave aurait-il oublié quelque chose ? Non, et dans ce cas-là, il aurait entendu le moteur de la voiture.

Lewis apparut sur l'écran, fit une grimace et ouvrit la bouche. Harp n'entendit pas ce qu'il disait parce que, au même instant, la sonnerie retentit pour la deuxième fois.

52

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Chapitre 4 / Le texte narratif

On s'impatientait. [...]

Harp n'aurait pas su dire pourquoi, mais il eut peur soudain. Le visiteur avait une façon vraiment brutale de sonner, jamais Dave ni Cynthia ne s'y prenaient ainsi lorsqu'ils avaient oublié leurs clefs.

Harp savait que l'on voyait la lumière de la rue, inutile donc d'essayer de faire croire que la maison était vide : celui qui sonnait avait compris qu'il y avait quelqu'un.

Harp se leva et se tint quelques secondes immobile au milieu des journaux, sa cigarette toujours à la main.

se laisaient bruyamment entendre

Il écouta ; dans le poste, les rires fusaient* devant les grimaces de Lewis.

Un instant, Harp espéra que le visiteur était parti, mais la troisième sonnerie retentit, plus stridente que les deux autres. [...]

Harp soupira et traversa la pièce en direction de l'entrée. Il pensa qu'il n'était pas très rassuré mais qu'il ne pouvait pas passer la soirée à faire attendre quelqu'un...

Après tout, c'était peut-être un copain de Dave, un collègue de bureau... Harp posa les doigts sur le bouton de la porte, le tourna et ouvrit.

Claude Klotz, *Drôle de samedi*, L.P.J. Hachette.

Comprendre

- Où se passe cette scène ?
- Qui est le héros de cette histoire ? Est-il le narrateur?
- Quelle est la situation au début de l'histoire ?
- Quelle est la situation finale ?

..... ✱ .....

- Combien de fois la sonnerie a-t-elle retenti ?
- Que s'est dit Harp à chaque fois ?

..... ✱ .....

- Comment est-on informé de ce qu'éprouve Harp ?
- Quel effet produit sur toi cette succession d'hypothèses que formule Harp ?

L'auteur

Claude Klotz est un romancier français contemporain. Il a notamment publié *Dracula père et fils*. Il écrit aussi sous le nom de Patrick Cauvin. Son plus grand succès a été *E = MC², mon amour*.

S'exprimer

- À la place de Harp, qu'aurais-tu fait ?
- Imagine ce qui peut se passer après que Harp a ouvert la porte ?

53

Séance 8

Activité : Lecture

Texte-support : « Une catastrophe » Léon Garfield, *La 6 ème en Français*, EDICEF/ DEDA, 1998, pp : 15-16

Durée : 1 heure

1. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance **:**

1. Etudier les composantes du dialogue (posture des protagonistes, rapport au sujet et gestion des relations intersubjectives, choix des registres et des niveaux de langue, visées)

2. Comprendre et interpréter la structure d'un dialogue (le prétexte ; l'initiative et la réaction ; la construction des argumentaires, l'évaluation)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

3. Comprendre et interpréter le fonctionnement du dialogue dans le récit (statut, formes de présence, modes d'insertion, fonctions)

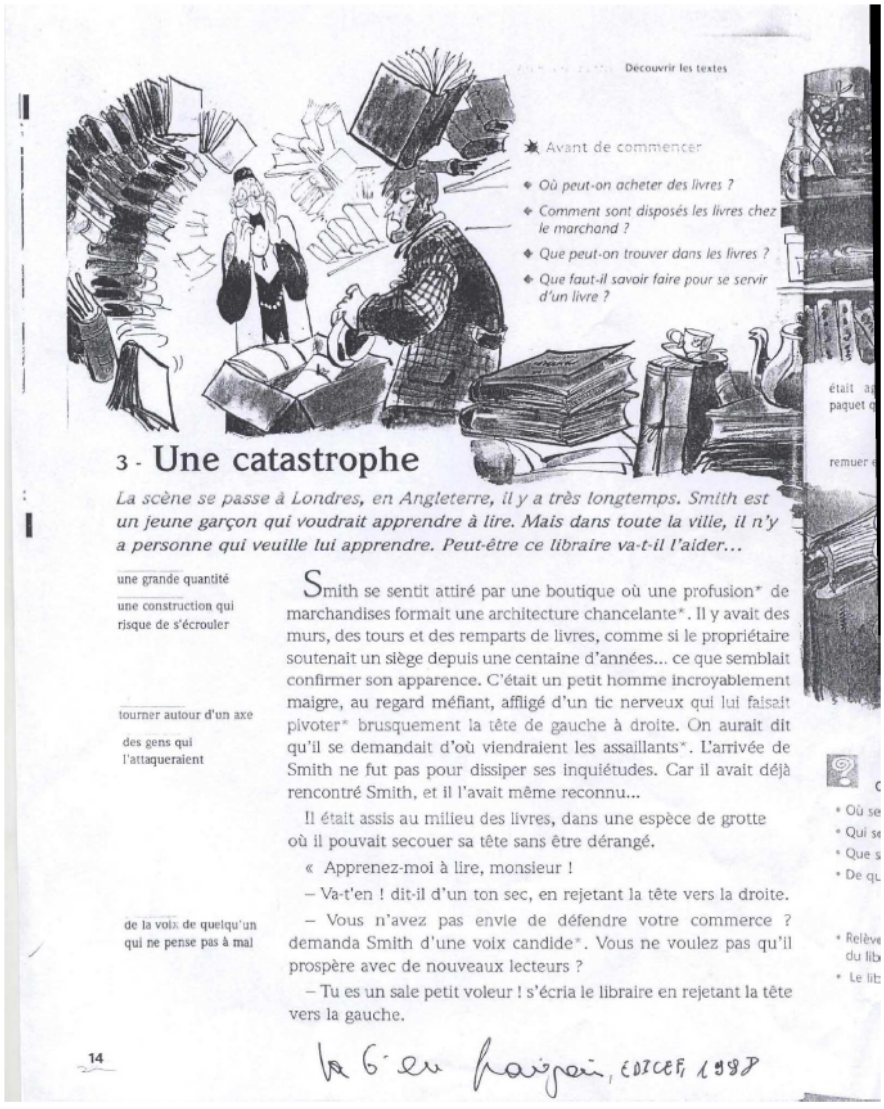
Consignes de lecture :

1. Lorsque vous discutez ; demandez des informations ; sollicitez des conseils ; interrogez, vous dialoguez avec un ou des partenaires. Quelle est votre position par rapport à ces partenaires dans chacune de ces situations ? Quelle (s) attitude vous impose chacune de ces situations ?

2. Comment qualifiez-vous la manière de vous exprimer lorsque vous parlez à votre copain, l'un de vos parents, votre professeur de français ? Avez des contraintes particulières ? Lesquelles ?

3. Dans le texte de L. Garfield, que nous apprend le dialogue sur les personnages (leurs situations, leurs caractères, la nature de leurs rapports, leur position) ?

2. Texte-référent



Découvrir les textes

Avant de commencer

- Où peut-on acheter des livres ?
- Comment sont disposés les livres chez le marchand ?
- Que peut-on trouver dans les livres ?
- Que faut-il savoir faire pour se servir d'un livre ?

3 - Une catastrophe

La scène se passe à Londres, en Angleterre, il y a très longtemps. Smith est un jeune garçon qui voudrait apprendre à lire. Mais dans toute la ville, il n'y a personne qui veuille lui apprendre. Peut-être ce libraire va-t-il l'aider...

une grande quantité

une construction qui risque de s'écrouler

Smith se sentit attiré par une boutique où une profusion* de marchandises formait une architecture chancelante*. Il y avait des murs, des tours et des remparts de livres, comme si le propriétaire soutenait un siège depuis une centaine d'années... ce que semblait confirmer son apparence. C'était un petit homme incroyablement maigre, au regard méfiant, affligé d'un tic nerveux qui lui faisait pivoter* brusquement la tête de gauche à droite. On aurait dit qu'il se demandait d'où viendraient les assaillants*. L'arrivée de Smith ne fut pas pour dissiper ses inquiétudes. Car il avait déjà rencontré Smith, et il l'avait même reconnu...

tourner autour d'un axe

des gens qui l'attaqueraient

Il était assis au milieu des livres, dans une espèce de grotte où il pouvait secouer sa tête sans être dérangé.

« Apprenez-moi à lire, monsieur !

– Va-t'en ! dit-il d'un ton sec, en rejetant la tête vers la droite.

de la voix de quelqu'un qui ne pense pas à mal

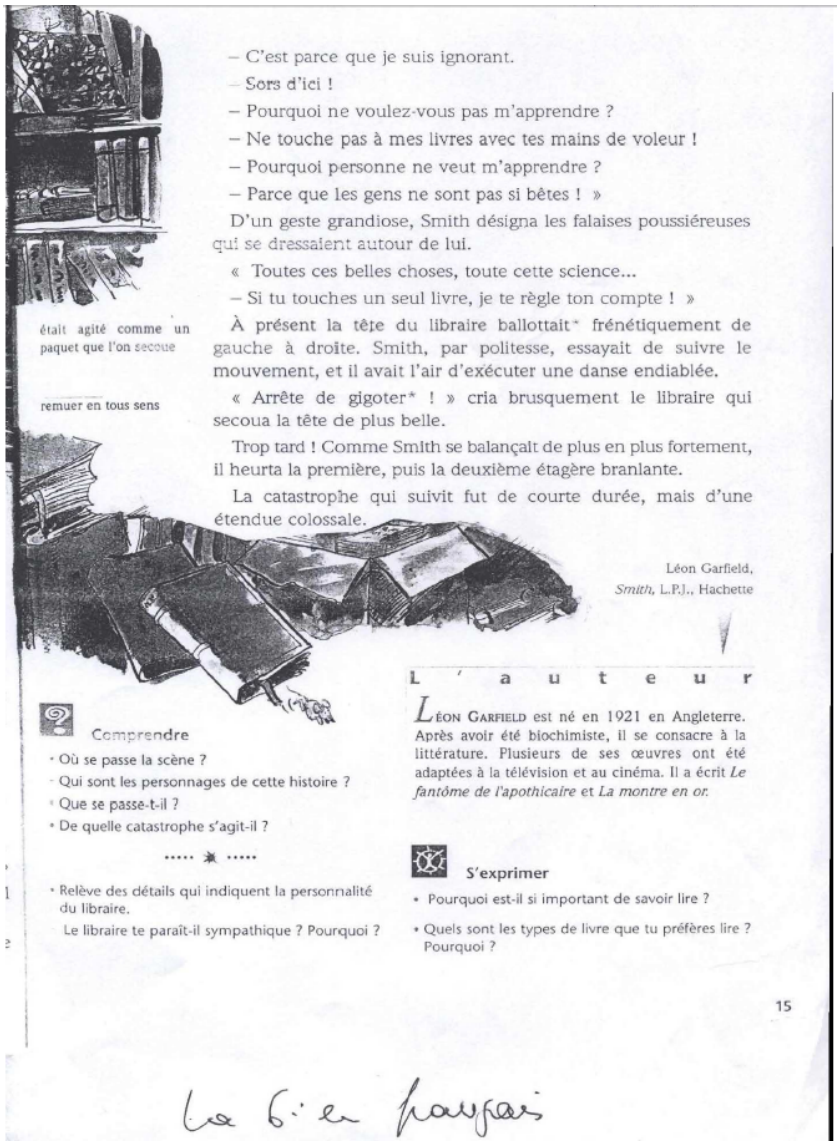
– Vous n'avez pas envie de défendre votre commerce ? demanda Smith d'une voix candide*. Vous ne voulez pas qu'il prospère avec de nouveaux lecteurs ?

– Tu es un sale petit voleur ! s'écria le libraire en rejetant la tête vers la gauche.

14

Le Bien français, EDICEF, 1998

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



– C'est parce que je suis ignorant.
– Sors d'ici !
– Pourquoi ne voulez-vous pas m'apprendre ?
– Ne touche pas à mes livres avec tes mains de voleur !
– Pourquoi personne ne veut m'apprendre ?
– Parce que les gens ne sont pas si bêtes ! »

D'un geste grandiose, Smith désigna les falaises poussiéreuses qui se dressaient autour de lui.

« Toutes ces belles choses, toute cette science...

– Si tu touches un seul livre, je te règle ton compte ! »

était agité comme un paquet que l'on secoue

À présent la tête du libraire ballottait* frénétiquement de gauche à droite. Smith, par politesse, essayait de suivre le mouvement, et il avait l'air d'exécuter une danse endiablée.

remuer en tous sens

« Arrête de gigoter* ! » cria brusquement le libraire qui secoua la tête de plus belle.

Trop tard ! Comme Smith se balançait de plus en plus fortement, il heurta la première, puis la deuxième étagère branlante.

La catastrophe qui suivit fut de courte durée, mais d'une étendue colossale.

Léon Garfield, *Smith*, L.P.J., Hachette

Comprendre

- Où se passe la scène ?
- Qui sont les personnages de cette histoire ?
- Que se passe-t-il ?
- De quelle catastrophe s'agit-il ?

..... ✱ .....

- Relève des détails qui indiquent la personnalité du libraire.
- Le libraire te paraît-il sympathique ? Pourquoi ?

L'auteur

Léon Garfield est né en 1921 en Angleterre. Après avoir été biochimiste, il se consacre à la littérature. Plusieurs de ses œuvres ont été adaptées à la télévision et au cinéma. Il a écrit *Le fantôme de l'apothicaire* et *La montre en or.*

S'exprimer

- Pourquoi est-il si important de savoir lire ?
- Quels sont les types de livre que tu préfères lire ? Pourquoi ?

15

La 6ième en français

Séance : 9

Activité : Entraînement à la production écrite

Texte-support : « Une catastrophe » Léon Garfield, *La 6 ème en Français*, EDICEF/ DEDA, 1998, pp : 15-16

Durée : 1 heure

Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Construire un dialogue en tenant compte des postures et en traduisant le caractère des personnages

2. Adapter les niveaux de langue aux situations et aux caractères que l'on prête aux personnages

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

3. Assurer la cohésion du récit en harmonisant la narration à la description des situations et / ou au portrait des personnages et leurs modes d'expression

4. Assurer la cohérence du texte en connectant les différentes séquences textuelles.

Consignes d'écriture

1. La lecture du texte a permis comprendre que Smith était en position de demandeur, qu'il développe un argumentaire pour convaincre le libraire de lui apprendre à lire. Cette lecture nous a aussi permis de découvrir les caractères des deux personnages. Réécrivez le texte en respectant les conditions suivantes :

1.1. Le libraire est un gentil monsieur qui, connaissant la situation de Smith, veut l'aider à changer en lui proposant de lui apprendre à lire. Il doit le convaincre de l'utilité de la lecture. Vous devez imaginer les circonstances de leur rencontre

1.2. Smith ne veut pas de l'aide du libraire. Il ne voit pas l'intérêt à apprendre à lire. D'ailleurs dans sa bande presque tous savent lire et écrire, le chef a étudié jusqu'en classe de troisième.

Séance 10

Activités : 1- Lecture

2- Entraînement à la production écrite

Texte support : « Ulysse et Eole » André Massepain, *Le français en 6 ème* , EDICEF, 1998, pp : 68-69

Durée : 2 heures

A. Appareillage de l'activité

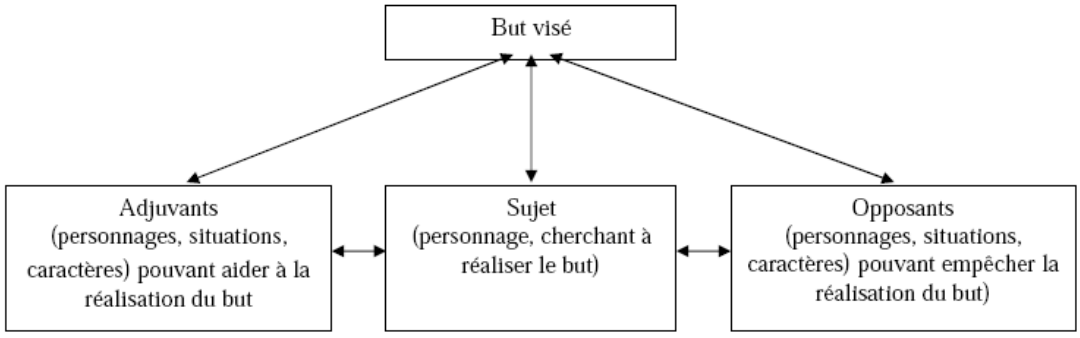
Objectifs de la séance :

Synthèse sur le récit de fiction

Consignes de travail :

1. Auquel de ces genres littéraires renvoie le texte de A Massepain (le conte, l'épopée, le mythe ou la légende) ? Justifiez votre réponse.

2. Analysez le texte selon schéma suivant :



3. Le récit comporte-t-il toutes les étapes du schéma narratif ? Quelles sont les étapes présentes ? Quelles sont les étapes manquantes ?

4. Quel est le point de vue narratif qui adopté ? Justifiez votre réponse.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

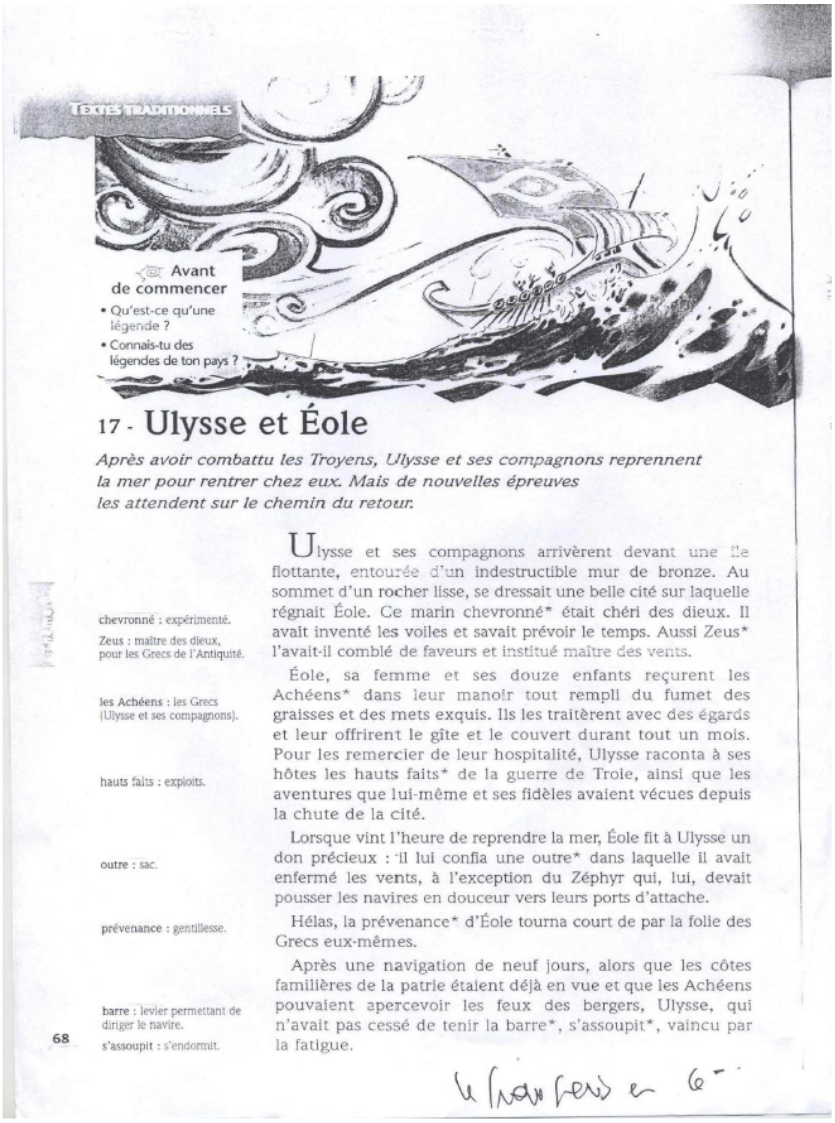
5. Indiquez les passages où il y a une description, un dialogue, une explication. Comment est construit chacun de ces passages ? Quelles sont les fonctions de ces passages dans le texte ? La manière dont sont présentés permet-elle de satisfaire la curiosité du lecteur ? Imaginez et ajoutez des détails pour mieux aider le lecteur.

6. Indiquez des passages où, à la place du narrateur, vous auriez inséré une description, un dialogue, une explication. Justifiez votre choix, puis proposez un paragraphe à l'endroit indiqué.

7. Relevez des mots et expressions qui permettent de suivre la progression du récit.

8. Proposez les étapes manquantes de la narration.

B. Texte-référent



TEXTES TRADITIONNELS

Avant de commencer
- Qu'est-ce qu'une légende ?
- Connais-tu des légendes de ton pays ?

17 - Ulysse et Éole

Après avoir combattu les Troyens, Ulysse et ses compagnons reprennent la mer pour rentrer chez eux. Mais de nouvelles épreuves les attendent sur le chemin du retour.

Ulysse et ses compagnons arrivèrent devant une île flottante, entourée d'un indestructible mur de bronze. Au sommet d'un rocher lisse, se dressait une belle cité sur laquelle régnait Éole. Ce marin chevronné* était chéri des dieux. Il avait inventé les voiles et savait prévoir le temps. Aussi Zeus* l'avait-il comblé de faveurs et institué maître des vents.

Éole, sa femme et ses douze enfants reçurent les Achéens* dans leur manoir tout rempli du fumet des graisses et des mets exquis. Ils les traitèrent avec des égards et leur offrirent le gîte et le couvert durant tout un mois. Pour les remercier de leur hospitalité, Ulysse raconta à ses hôtes les hauts faits* de la guerre de Troie, ainsi que les aventures que lui-même et ses fidèles avaient vécues depuis la chute de la cité.

Lorsque vint l'heure de reprendre la mer, Éole fit à Ulysse un don précieux : il lui confia une outre* dans laquelle il avait enfermé les vents, à l'exception du Zéphyr qui, lui, devait pousser les navires en douceur vers leurs ports d'attache.

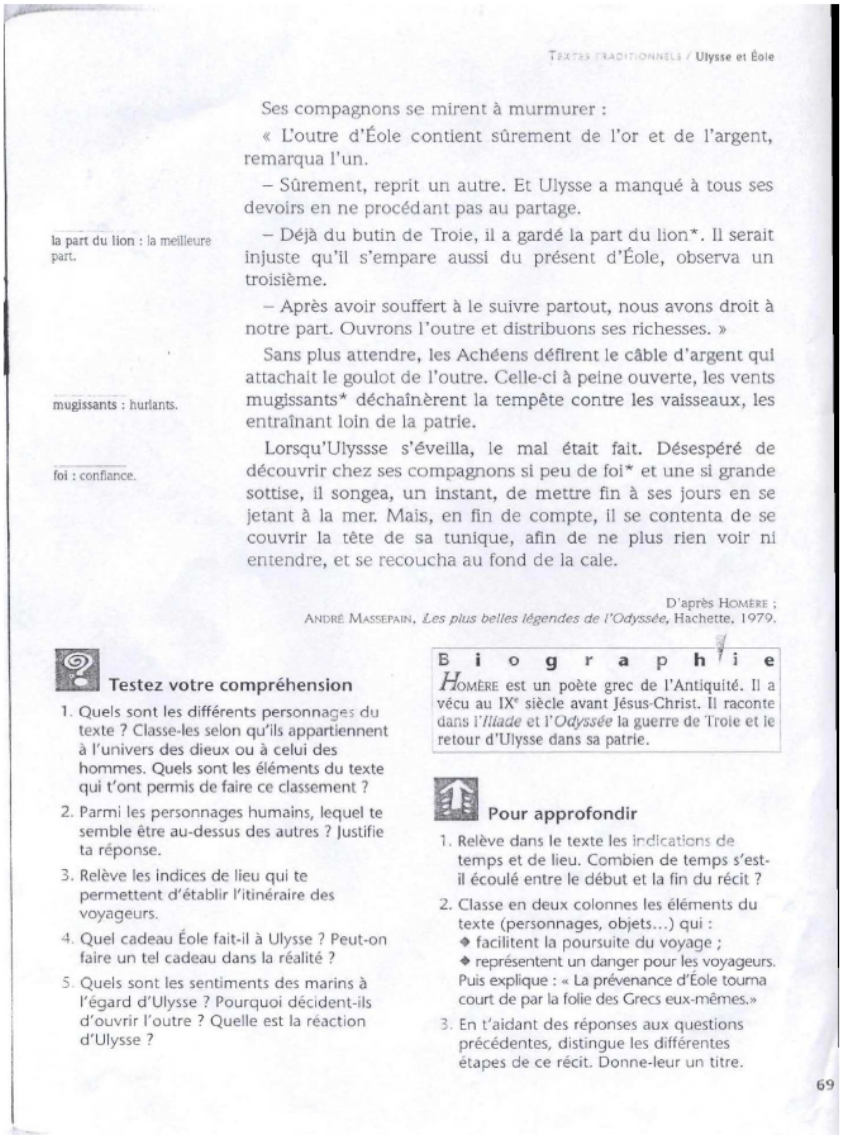
Hélas, la prévenance* d'Éole tourna court de par la folie des Grecs eux-mêmes.

Après une navigation de neuf jours, alors que les côtes familières de la patrie étaient déjà en vue et que les Achéens pouvaient apercevoir les feux des bergers, Ulysse, qui n'avait pas cessé de tenir la barre*, s'assoupit*, vaincu par la fatigue.

chevronné : expérimenté.
Zeus : maître des dieux, pour les Grecs de l'Antiquité.
les Achéens : les Grecs (Ulysse et ses compagnons).
hauts faits : exploits.
outre : sac.
prévenance : gentillesse.
barre : levier permettant de diriger le navire.
s'assoupit : s'endormit.

68

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



TEXTES TRADITIONNELS / Ulysse et Éole

Ses compagnons se mirent à murmurer :

« L'outre d'Éole contient sûrement de l'or et de l'argent, remarqua l'un.

– Sûrement, reprit un autre. Et Ulysse a manqué à tous ses devoirs en ne procédant pas au partage.

la part du lion : la meilleure part.

– Déjà du butin de Troie, il a gardé la part du lion*. Il serait injuste qu'il s'empare aussi du présent d'Éole, observa un troisième.

– Après avoir souffert à le suivre partout, nous avons droit à notre part. Ouvrons l'outre et distribuons ses richesses. »

Sans plus attendre, les Achéens défirent le câble d'argent qui attachait le goulot de l'outre. Celle-ci à peine ouverte, les vents mugissants* déchaînèrent la tempête contre les vaisseaux, les entraînant loin de la patrie.

mugissants : hurlants.

Lorsqu'Ulyssse s'éveilla, le mal était fait. Désespéré de découvrir chez ses compagnons si peu de foi* et une si grande sottise, il songea, un instant, de mettre fin à ses jours en se jetant à la mer. Mais, en fin de compte, il se contenta de se couvrir la tête de sa tunique, afin de ne plus rien voir ni entendre, et se recoucha au fond de la cale.

foi : confiance.

D'après HOMÈRE ;
ANDRÉ MASSEPAIN, *Les plus belles légendes de l'Odyssée*, Hachette, 1979.

Testez votre compréhension

1. Quels sont les différents personnages du texte ? Classe-les selon qu'ils appartiennent à l'univers des dieux ou à celui des hommes. Quels sont les éléments du texte qui t'ont permis de faire ce classement ?
2. Parmi les personnages humains, lequel te semble être au-dessus des autres ? Justifie ta réponse.
3. Relève les indices de lieu qui te permettent d'établir l'itinéraire des voyageurs.
4. Quel cadeau Éole fait-il à Ulysse ? Peut-on faire un tel cadeau dans la réalité ?
5. Quels sont les sentiments des marins à l'égard d'Ulysse ? Pourquoi décident-ils d'ouvrir l'outre ? Quelle est la réaction d'Ulysse ?

Biographie

HOMÈRE est un poète grec de l'Antiquité. Il a vécu au IX[e] siècle avant Jésus-Christ. Il raconte dans l'*Iliade* et l'*Odyssée* la guerre de Troie et le retour d'Ulysse dans sa patrie.

Pour approfondir

1. Relève dans le texte les indications de temps et de lieu. Combien de temps s'est-il écoulé entre le début et la fin du récit ?
2. Classe en deux colonnes les éléments du texte (personnages, objets…) qui :
   - facilitent la poursuite du voyage ;
   - représentent un danger pour les voyageurs.

   Puis explique : « La prévenance d'Éole tourna court de par la folie des Grecs eux-mêmes.»
3. En t'aidant des réponses aux questions précédentes, distingue les différentes étapes de ce récit. Donne-leur un titre.

69

2. La séquence lecture-écriture en classe de quatrième

Séance 1

Activité : Lecture

Texte support : « Accident dans les Andes : témoignage » Hector Suanes, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 68-69.

Durée : 1 heure

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Analyser le texte en :

i. dégageant la composition séquentielle

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ii. expliquant les formes, les modes de présence des séquences, leur structure et leurs fonctions

2. Analyser la construction configurationnelle en :

i. dégageant le point de vue narratif en en expliquant la stratégie narrative

ii. en expliquant la relation entre la structure temporelle et les enjeux narratifs

Consignes de lecture :

1. Expliquez les termes, expressions et phrases suivantes : « les andes », « un énorme pic », le hublot », « le fuselage », « le fairchild poursuivait sa route apparemment sans accroc », voler en pilotage automatique », entrer dans une zone de turbulence », « tomber dans trou d'air », nous avons du mal à prendre de l'altitude »

2. Relevez les champs lexicaux du crash et de la peur, puis reconstituez les circonstances de l'accident

3. Relevez les passages descriptifs et analysez-les suivants les critères proposés sous forme de tableau

Critères / Formes	Passages	Modes d'insertion	Construction	Fonctions
Elliptique				
Simple annotation				
Séquence complète				

4. Relevez le passage renvoyant à un dialogue. Quel type de discours est adopté pour rapporter le dialogue ? Comment justifiez-vous le choix du narrateur et quel est son intérêt dans le récit ?

5. Dégagez le schéma narratif du récit. Toutes les étapes sont-elles présentes ? S'il manque des étapes, indiquez-les.

Consignes d'écriture :

Réécrivez le texte en

1. adoptant un point de vue extérieur

2. insérant deux paragraphes descriptifs dont :

2.1. un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil avant les premiers signes de l'accident,

2.2. un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion après les premières secousses. Vous n'oublierez pas de faire le portrait du personnage principal et de deux autres de votre choix.

3. insérant un dialogue entre le personnage principal, sa mère et Maria

B. Texte-référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



FAIRE VIVRE DES ÉVÉNEMENTS

Avant de commencer

- As-tu déjà éprouvé une très grande frayeur ? Te souviens-tu exactement des circonstances de la façon dont cela s'est passé ?

12 - Accident dans les Andes : témoignage

Je me souviens parfaitement des détails de l'accident.

Le *Fairchild* poursuivait sa route apparemment sans accroc. Nous volions en pilotage automatique en raison de l'épais brouillard. Je me trouvais près du hublot, au milieu de l'avion, avec María et ma mère. [...]

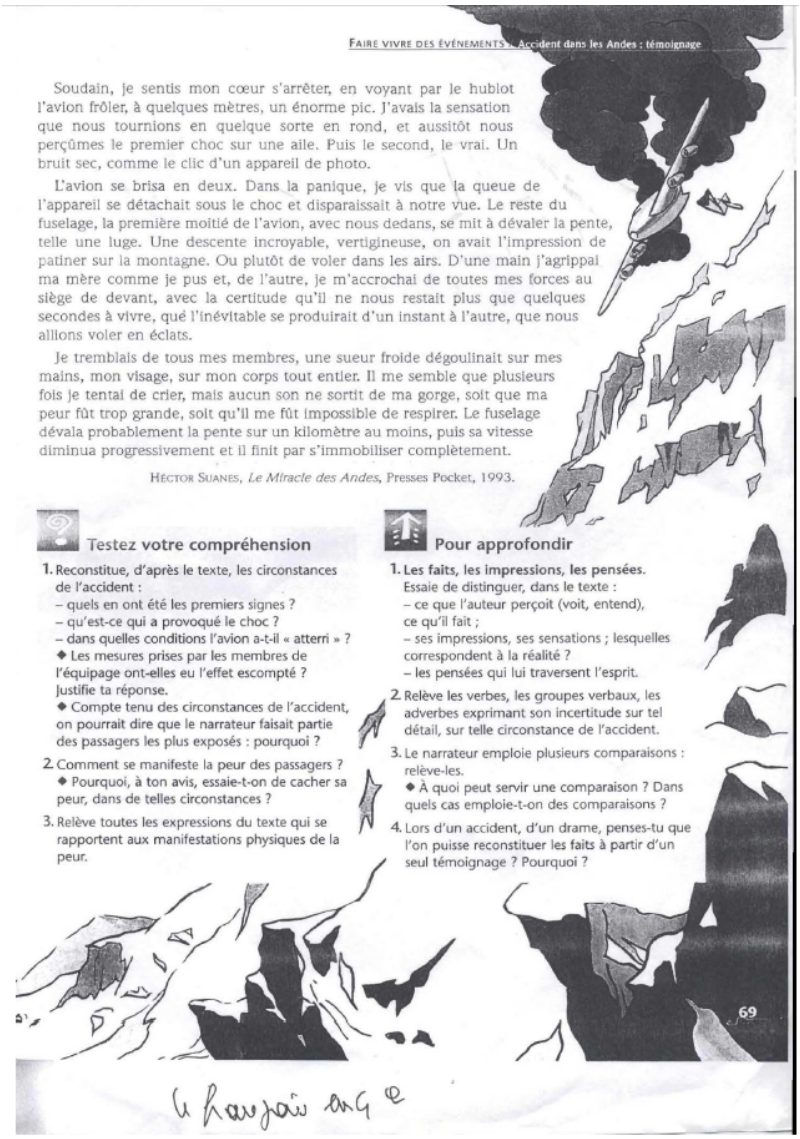
Tout a commencé lorsque l'appareil se pencha spectaculairement d'un côté. Lequel, je ne saurais le préciser. Mais ce fut en douceur. Immédiatement après, j'eus la nette sensation que l'avion avait commencé à descendre. Sur le moment, je pensai qu'on allait atterrir, car, à cet instant précis, les lumières se sont allumées, tandis que les haut-parleurs diffusaient l'ordre d'attacher les ceintures. On nous prévint ensuite que nous allions entrer dans une zone de turbulences, mais qu'il n'y avait pas de quoi s'inquiéter. Cette annonce à peine faite, je sentis que nous tombions dans un trou d'air. Ce fut une secousse d'une extrême violence, comme si nous étions aspirés vers le bas. Nous avons dû perdre pas mal de mètres d'altitude, mais je ne pourrais pas, bien entendu, préciser combien, car je restai le souffle coupé.

Ma mère et moi, nous nous regardions, visiblement nerveux, ne sachant pas ce qui se passait. Je me souviens que certains passagers commencèrent à faire des plaisanteries, j'entendis ensuite des applaudissements et des exclamations, comme au cours d'une fête. Mais il s'agissait de rires nerveux, chacun essayant de se cacher sa peur. Presque aussitôt, je me rendis compte que nous avions tous commencé à prier. Il y eut une courte pause, puis un autre trou d'air. On pouvait noter au vrombrissement des moteurs que le pilote exigeait le maximum de l'appareil.

68

Le Français en 4e, Edicef, 1999

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



FAIRE VIVRE DES ÉVÉNEMENTS – Accident dans les Andes : témoignage

Soudain, je sentis mon cœur s'arrêter, en voyant par le hublot l'avion frôler, à quelques mètres, un énorme pic. J'avais la sensation que nous tournions en quelque sorte en rond, et aussitôt nous perçûmes le premier choc sur une aile. Puis le second, le vrai. Un bruit sec, comme le clic d'un appareil de photo.

L'avion se brisa en deux. Dans la panique, je vis que la queue de l'appareil se détachait sous le choc et disparaissait à notre vue. Le reste du fuselage, la première moitié de l'avion, avec nous dedans, se mit à dévaler la pente, telle une luge. Une descente incroyable, vertigineuse, on avait l'impression de patiner sur la montagne. Ou plutôt de voler dans les airs. D'une main j'agrippai ma mère comme je pus et, de l'autre, je m'accrochai de toutes mes forces au siège de devant, avec la certitude qu'il ne nous restait plus que quelques secondes à vivre, que l'inévitable se produirait d'un instant à l'autre, que nous allions voler en éclats.

Je tremblais de tous mes membres, une sueur froide dégoulinait sur mes mains, mon visage, sur mon corps tout entier. Il me semble que plusieurs fois je tentai de crier, mais aucun son ne sortit de ma gorge, soit que ma peur fût trop grande, soit qu'il me fût impossible de respirer. Le fuselage dévala probablement la pente sur un kilomètre au moins, puis sa vitesse diminua progressivement et il finit par s'immobiliser complètement.

HÉCTOR SUANES, *Le Miracle des Andes*, Presses Pocket, 1993.

Testez votre compréhension

1. Reconstitue, d'après le texte, les circonstances de l'accident :
   – quels en ont été les premiers signes ?
   – qu'est-ce qui a provoqué le choc ?
   – dans quelles conditions l'avion a-t-il « atterri » ?
   ◆ Les mesures prises par les membres de l'équipage ont-elles eu l'effet escompté ? Justifie ta réponse.
   ◆ Compte tenu des circonstances de l'accident, on pourrait dire que le narrateur faisait partie des passagers les plus exposés : pourquoi ?
2. Comment se manifeste la peur des passagers ?
   ◆ Pourquoi, à ton avis, essaie-t-on de cacher sa peur, dans de telles circonstances ?
3. Relève toutes les expressions du texte qui se rapportent aux manifestations physiques de la peur.

Pour approfondir

1. Les faits, les impressions, les pensées. Essaie de distinguer, dans le texte :
   – ce que l'auteur perçoit (voit, entend), ce qu'il fait ;
   – ses impressions, ses sensations ; lesquelles correspondent à la réalité ?
   – les pensées qui lui traversent l'esprit.
2. Relève les verbes, les groupes verbaux, les adverbes exprimant son incertitude sur tel détail, sur telle circonstance de l'accident.
3. Le narrateur emploie plusieurs comparaisons : relève-les.
   ◆ À quoi peut servir une comparaison ? Dans quels cas emploie-t-on des comparaisons ?
4. Lors d'un accident, d'un drame, penses-tu que l'on puisse reconstituer les faits à partir d'un seul témoignage ? Pourquoi ?

69

Le français en 4e

Séance 2

Texte-support : « Accident dans les Andes : témoignage » Hector Suanes, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 68-69.

Durée : 2 heures

Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Définir des critères d'un récit

2. Définir des critères d'une séquence narrative, descriptive, dialogale, explicative

Consignes de travail :

1. A partir de l'analyse du dernier paragraphe du texte au cours de l'activité de lecture, dégagez des critères d'une description

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

2. Evaluez les deux paragraphes produits en réponse à la question 2-2 des consignes d'exploitation du texte

3. Analyser les productions en réponse çà la question 2-3 des consignes d'exploitation du texte et dégagez des critères du dialogue dans un récit.

4. Complétez le récit en imaginant une suite à l'histoire

5. Définissez des critères d'un récit.

Séance 3

Activité : Lecture

Texte-support : « Athènes attaquée » Jean Severin, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 40-41.

Durée : 1 heure

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Identifier une séquence descriptive en repérant les éléments de cadrage textuel

2. Décomposer une séquence descriptive en la schématisant et expliquer de construction

3. Identifier et interpréter les éléments de configuration de la séquence et du texte (point de vue narratif, linéarisation-progression …)

Consignes de lecture :

1. Où se passe la scène et à quelle époque ? Justifiez votre réponse.

2. En suivant la manière dont évolue le regard du narrateur, en combien de parties peut-on diviser le texte ? Donnez les indices qui permettent de suivre le regard du narrateur.

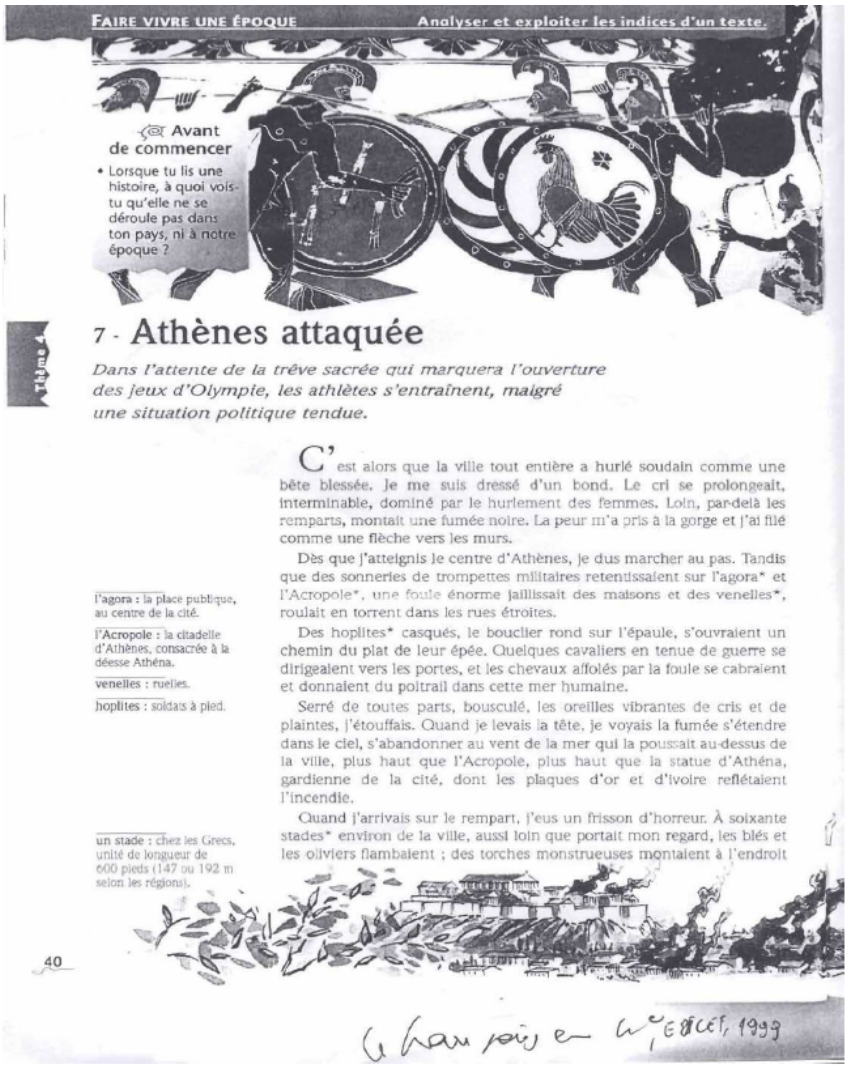
3. En combien de tableaux la scène est-elle présentée ? Dégagez le schéma descriptif du texte.

B. Texte-référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



FAIRE VIVRE UNE ÉPOQUE — Analyser et exploiter les indices d'un texte.

Avant de commencer

• Lorsque tu lis une histoire, à quoi vois-tu qu'elle ne se déroule pas dans ton pays, ni à notre époque ?

Thème 1

7 - Athènes attaquée

Dans l'attente de la trêve sacrée qui marquera l'ouverture des jeux d'Olympie, les athlètes s'entraînent, malgré une situation politique tendue.

C'est alors que la ville tout entière a hurlé soudain comme une bête blessée. Je me suis dressé d'un bond. Le cri se prolongeait, interminable, dominé par le hurlement des femmes. Loin, par-delà les remparts, montait une fumée noire. La peur m'a pris à la gorge et j'ai filé comme une flèche vers les murs.

Dès que j'atteignis le centre d'Athènes, je dus marcher au pas. Tandis que des sonneries de trompettes militaires retentissaient sur l'agora* et l'Acropole*, une foule énorme jaillissait des maisons et des venelles*, roulait en torrent dans les rues étroites.

Des hoplites* casqués, le bouclier rond sur l'épaule, s'ouvraient un chemin du plat de leur épée. Quelques cavaliers en tenue de guerre se dirigeaient vers les portes, et les chevaux affolés par la foule se cabraient et donnaient du poitrail dans cette mer humaine.

Serré de toutes parts, bousculé, les oreilles vibrantes de cris et de plaintes, j'étouffais. Quand je levais la tête, je voyais la fumée s'étendre dans le ciel, s'abandonner au vent de la mer qui la poussait au-dessus de la ville, plus haut que l'Acropole, plus haut que la statue d'Athéna, gardienne de la cité, dont les plaques d'or et d'ivoire reflétaient l'incendie.

Quand j'arrivais sur le rempart, j'eus un frisson d'horreur. À soixante stades* environ de la ville, aussi loin que portait mon regard, les blés et les oliviers flambaient ; des torches monstrueuses montaient à l'endroit

l'agora : la place publique, au centre de la cité.

l'Acropole : la citadelle d'Athènes, consacrée à la déesse Athéna.

venelles : ruelles.

hoplites : soldats à pied.

un stade : chez les Grecs, unité de longueur de 600 pieds (147 ou 192 m selon les régions).

40

J. Severin — EDICEF, 1999

Séance 4

Activité : Entraînement à la production écrite

Texte-support : « Athènes attaquée » Jean Severin, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 40-41.

Durée : 1 heure

Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Dégager la composition schématique d'une séquence descriptive

2. Définir les marques de présence d'une séquence descriptive dans un récit (formes, modes d'insertion, fonctions)

3. Définir des critères de configuration d'une séquence descriptive (textualisation, point de vue narratif, structure temporelle)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Consignes de production écrite

1. Représentez sous forme de schéma le texte de Jean Severin

2. Commentez le schéma (organisation de la séquence, organisation des tableaux, et leur mise en relation)

3. Quelles « lois » pouvez-vous retenir pour :

3.1. définir des critères de construction d'une séquence descriptive

3.2. définir des critères d'organisation d'animation d'une narration encadrant des séquences descriptives.

Séance 5

Activité : Lecture

Texte-support : « J'ai à te parler » Seydou Badian, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 100-101.

Durée : 1 heure

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Etudier les caractéristiques du dialogue dans un récit

2. Etudier les fonctions spécifiques des narrations, descriptions et explications par rapport au dialogue

3. Expliquer les fonctions du dialogue dans le récit.

Consignes de lecture :

1. Quel problème de société est abordé dans ce texte ? Connaissez-vous une situation similaire à celle de Kany ? Résumez ce qui s 'est passé dans votre cas en 10 lignes

2. Quels sont les éléments qui selon vous composent une séquence dialogale dans un récit ?

3. Que cherche-t-on dans une discussion et comment l'obtient-on ?

4. Analysez le texte en fonction des éléments de réponse que vous avez retenus aux questions 2 et 3

5. Les deux personnages évoluent-ils dans leurs attitudes et dans leur position ? Si oui, dans quel sens et comment le narrateur le fait-il savoir ?

B. Texte-référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Avant de commencer

- Peut-on prendre une décision, au sujet de quelqu'un, sans que cette personne soit consultée, informée ? Justifie ton point de vue.

17 - J'ai à te parler

« Kany se déchaussa et prit place à côté de sa mère. Elles restèrent silencieuses quelques minutes, Kany soucieuse, se demandant bien ce que maman Téné pouvait avoir d'aussi sérieux, d'aussi important à lui dire. »

« J'ai à te parler de la part de ton père ; écoute-moi, écoute bien et réfléchis à ce que je vais te dire. Aujourd'hui, tu es une grande fille. Dieu merci. Plusieurs de tes camarades de ton âge sont déjà mères de famille ; elles sont heureuses, elles remercient Dieu. Car la plus noble aspiration d'une jeune fille est le foyer, oui le foyer, un mari et des enfants : c'est le plus grand bonheur. Tu as été à l'école, peu de tes camarades en savent autant que toi. Tu sais lire une lettre venant de n'importe quelle ville. Tu sais écrire une lettre à n'importe qui. C'est largement suffisant pour toi. Moi qui suis ta mère, je n'ai rien su de tout cela. Et pourtant, j'ai été comme les autres, Dieu merci… Kany, ton père et ses frères se sont réunis. Ils ont décidé que tu épouseras Famagan. Sache donc te conduire en conséquence. Dans la rue, au marché, partout où tu seras, n'oublie pas que tu n'es plus libre. Tu as un mari désormais. Et les gens t'observeront. C'est la parole de ton père. »

Kany resta immobile, les yeux grands ouverts.

« Tu auras la bénédiction de Dieu, continua maman Téné, si tu suis tes parents. »

À ces mots, Kany se laissa tomber sur le tara*, couvrant son visage de ses mains et sanglota. Maman Téné mit la main sur son épaule et, d'une voix neutre, lui dit :

« Tu n'as pas à pleurer, tu n'es ni la première, ni la dernière.

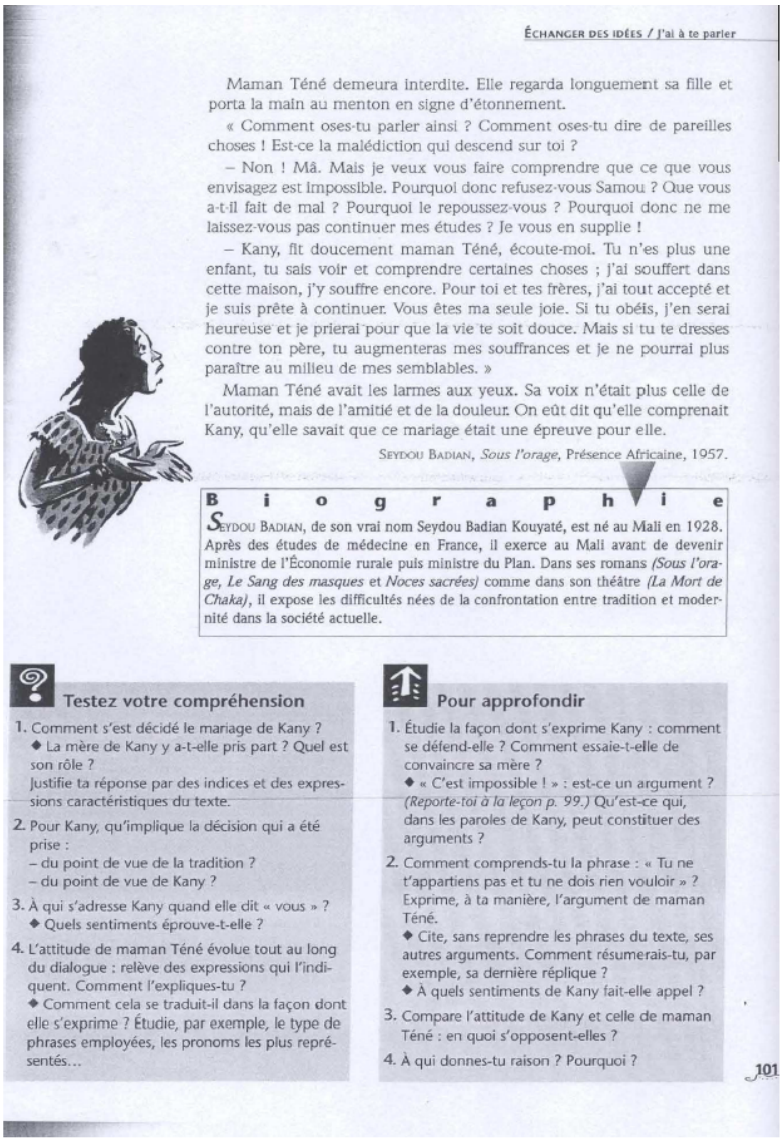
– Je n'aime pas Famagan, je n'aime pas Famagan, cria Kany au milieu des sanglots.

– Il n'est pas question d'aimer, fit maman Téné, tu dois obéir ; tu ne t'appartiens pas et tu ne dois rien vouloir ; c'est ton père qui est le maître et ton devoir est d'obéir. Les choses sont ainsi depuis toujours.

– Mâ ! fit Kany qui s'était vivement redressée. Pardonne-moi, mais je ne peux être la femme de Famagan. Faites de moi ce que vous voudrez, je préfère mourir. »

tara : lit fait de tiges végétales assemblées.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



ÉCHANGER DES IDÉES / J'ai à te parler

Maman Téné demeura interdite. Elle regarda longuement sa fille et porta la main au menton en signe d'étonnement.

« Comment oses-tu parler ainsi ? Comment oses-tu dire de pareilles choses ! Est-ce la malédiction qui descend sur toi ?

– Non ! Mâ. Mais je veux vous faire comprendre que ce que vous envisagez est impossible. Pourquoi donc refusez-vous Samou ? Que vous a-t-il fait de mal ? Pourquoi le repoussez-vous ? Pourquoi donc ne me laissez-vous pas continuer mes études ? Je vous en supplie !

– Kany, fit doucement maman Téné, écoute-moi. Tu n'es plus une enfant, tu sais voir et comprendre certaines choses ; j'ai souffert dans cette maison, j'y souffre encore. Pour toi et tes frères, j'ai tout accepté et je suis prête à continuer. Vous êtes ma seule joie. Si tu obéis, j'en serai heureuse et je prierai pour que la vie te soit douce. Mais si tu te dresses contre ton père, tu augmenteras mes souffrances et je ne pourrai plus paraître au milieu de mes semblables. »

Maman Téné avait les larmes aux yeux. Sa voix n'était plus celle de l'autorité, mais de l'amitié et de la douleur. On eût dit qu'elle comprenait Kany, qu'elle savait que ce mariage était une épreuve pour elle.

SEYDOU BADIAN, *Sous l'orage*, Présence Africaine, 1957.

Biographie

SEYDOU BADIAN, de son vrai nom Seydou Badian Kouyaté, est né au Mali en 1928. Après des études de médecine en France, il exerce au Mali avant de devenir ministre de l'Économie rurale puis ministre du Plan. Dans ses romans *(Sous l'orage, Le Sang des masques* et *Noces sacrées)* comme dans son théâtre *(La Mort de Chaka)*, il expose les difficultés nées de la confrontation entre tradition et modernité dans la société actuelle.

Testez votre compréhension

1. Comment s'est décidé le mariage de Kany ?
   ◆ La mère de Kany y a-t-elle pris part ? Quel est son rôle ?
   Justifie ta réponse par des indices et des expressions caractéristiques du texte.
2. Pour Kany, qu'implique la décision qui a été prise :
   – du point de vue de la tradition ?
   – du point de vue de Kany ?
3. À qui s'adresse Kany quand elle dit « vous » ?
   ◆ Quels sentiments éprouve-t-elle ?
4. L'attitude de maman Téné évolue tout au long du dialogue : relève des expressions qui l'indiquent. Comment l'expliques-tu ?
   ◆ Comment cela se traduit-il dans la façon dont elle s'exprime ? Étudie, par exemple, le type de phrases employées, les pronoms les plus représentés…

Pour approfondir

1. Étudie la façon dont s'exprime Kany : comment se défend-elle ? Comment essaie-t-elle de convaincre sa mère ?
   ◆ « C'est impossible ! » : est-ce un argument ? *(Reporte-toi à la leçon p. 99.)* Qu'est-ce qui, dans les paroles de Kany, peut constituer des arguments ?
2. Comment comprends-tu la phrase : « Tu ne t'appartiens pas et tu ne dois rien vouloir » ? Exprime, à ta manière, l'argument de maman Téné.
   ◆ Cite, sans reprendre les phrases du texte, ses autres arguments. Comment résumerais-tu, par exemple, sa dernière réplique ?
   ◆ À quels sentiments de Kany fait-elle appel ?
3. Compare l'attitude de Kany et celle de maman Téné : en quoi s'opposent-elles ?
4. À qui donnes-tu raison ? Pourquoi ?

101

Séance 6

Activité : Entraînement à la production écrite

Texte-support : « J'ai à te parler » Seydou Badian, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 100-101.

Durée : 1 heure

Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Définir des critères pour caractériser un dialogue dans un récit

2. Organiser et orienter un dialogue dans un récit en traduisant les rapports des personnages au sujet, les formes de gestion des inter-subjectivités, les enjeux pragmatiques

3. Produire un récit où la narration sert de cadre à des séquences dialogales, descriptives et explicatives, harmonieusement reliées

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Consignes d'écriture :

1. Représentez sous forme de schéma :

1.1. l'argumentation d Kany

1.2. l'argumentation de Maman Téné

2. Quelles sont les formes de l'argumentation de chacun des personnages ?

3. Proposez des liens entre les deux schémas marquant l'argumentation de chaque personnage de manière à monter leur évolution respective.

4. Relevez des détails du texte par lesquels le narrateur accompagne le lecteur et classez-les selon des catégories qui vous sont propres.

5. Proposez critères applicables à l'évaluation d'un dialogue dans un récit.

Séance 7

Activité : Evaluation lecture-écrite

Texte-support : « Entre deux feux» Maryse Condé, *Le français en 4 ème* , EDICEF, 1999, pp : 64-65.

Durée : 2 heures

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance :

1. Décomposer un récit en séquences et dégager la structure schématique de chaque séquence

2. Analyser la configuration d'un récit

3. Réécrire un récit en

a. complétant les éléments manquant d'une séquence narrative,

b. développant des séquences descriptives simplement annotées

c. insérant des séquences descriptives et explicatives elliptiques.

Consignes de lecture-écriture :

1. Le dialogue entre le Maure et les trois garçons est souvent interrompu par les interventions du narrateur :

1.1. Combien de fois surviennent ces suspensions ? A quel moment du récit ? Comment sont introduits les paragraphes suspensifs ?

1.2. Quels sont les types de paragraphes qui sont insérés (descriptifs, narratifs, explicatifs) ? Quelle(s) fonction(s) joue chacun de ces paragraphes par rapport à la construction du dialogue ?

2. Par quels moyens le narrateur maintient-il la progression thématique et narrative ?

3. Quel est le point de vue narratif adopté dans le récit ?

4. Cinq temps verbaux sont présents dans le texte et se répartissent entre séquences narratives, descriptives, dialogales, explicatives. Quels sont ces temps ? Comment sont-ils répartis dans les séquences ? Vous organiserez vos réponses sous formes de tableau

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Temps / Séquences	Verbes	Temps	Valeur d'emploi
Narratives			
Descriptives			
Dialogales			
Explicatives			

5. Analysez la séquence narrative en

5.1. indiquant les étapes du schéma narratif présentes et précisant les étapes manquantes

5.2. schématisant la distribution des rôles selon le modèle : Sujet-But- Adjuvant-Opposant et en commentant votre schéma

6. Analysez la séquence dialogale en faisant ressortir :

6.1. le thème de la discussion

6.2. la position des partenaires dans le dialogue

6.3. le caractère des personnages

6.4. les fonctions du dialogue dans le récit

7. Analysez les passages descriptifs en dégageant :

7.1. les formes et modes d'insertion

7.2. la composition

8. Réécrivez le texte en

8.1. imaginant et en insérant les étapes manquantes du récit

8.2. développant les séquences descriptives, dialogales et explicatives que vous estimez trop brèves

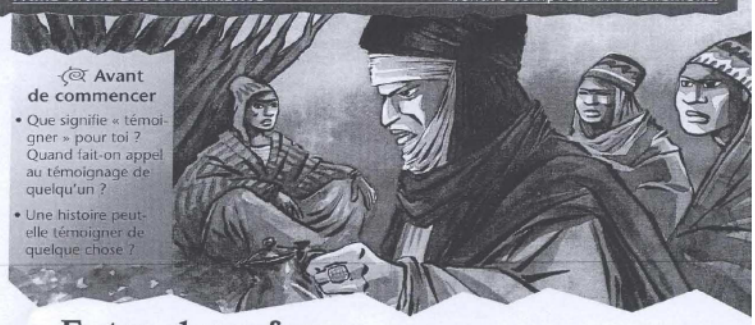
8.3. insérant de nouvelles séquences descriptives, dialogales et explicatives que vous estimez utiles à la bonne organisation du récit.

B. Texte-référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Avant de commencer

- Que signifie « témoigner » pour toi ? Quand fait-on appel au témoignage de quelqu'un ?
- Une histoire peut-elle témoigner de quelque chose ?

11 - Entre deux feux

Stoppé à l'ouest par les Français à Médine, le musulman toucouleur El Hadj Omar étend son empire vers l'est. Bo, Olubunmi et Sounkalo sont trois jeunes Bambaras de la région de Ségou enrôlés de force dans son armée. Ils viennent de déserter et fuient vers l'ouest, vers Saint-Louis où Bo pense trouver du travail auprès des Blancs. Mais Olubunmi est blessé.

« Méfiez-vous des Blancs, ils sont pires que les Toucouleurs. Si vous suivez mon conseil, vous retournerez chez vous. »

Avec son impétuosité* coutumière, Bo se leva comme s'il allait frapper celui qui osait prononcer ces paroles, puis il se rassit et interrogea, s'efforçant au calme :

« Pourquoi dis-tu cela ? »

Tranquillement, l'homme versa l'eau de son outre dans un récipient de fer qu'il posa sur un feu allumé entre deux pierres. C'était un Maure. Aussi, quand Bo, Sounkalo et Olubunmi l'avaient vu s'avancer suivi d'esclaves et d'ânes lourdement chargés, ils avaient songé à fuir. Les Maures n'étaient-ils pas aussi dangereux que les Toucouleurs ? Mais l'homme les avait salués fort civilement. Originaire du pays de Genehoa, il faisait commerce de sel, de gomme arabique, de peaux de bête. À cause de ces incessants voyages, il parlait – outre l'arabe, le peul, le ouoloff, le songhaï – le bambara et les avait salués dans leur langue :

« Vos pères ont toujours vécu sans se soucier du reste du monde, de ce qui se passait au-delà de leurs frontières. Ainsi, vous ne savez pas que des Blancs, des Français, sont installés à l'embouchure du Sénégal et, par la voie du fleuve, veulent pénétrer vers l'intérieur pour commercer et imposer leurs lois. Ils ont déjà envahi le Walo* et mis en fuite leur reine, Ndate Yalla… »

Mais les trois garçons se souciaient peu des malheurs du Walo, et Bo interrogea, d'un ton plus pressant :

impétuosité : fougue, violence.

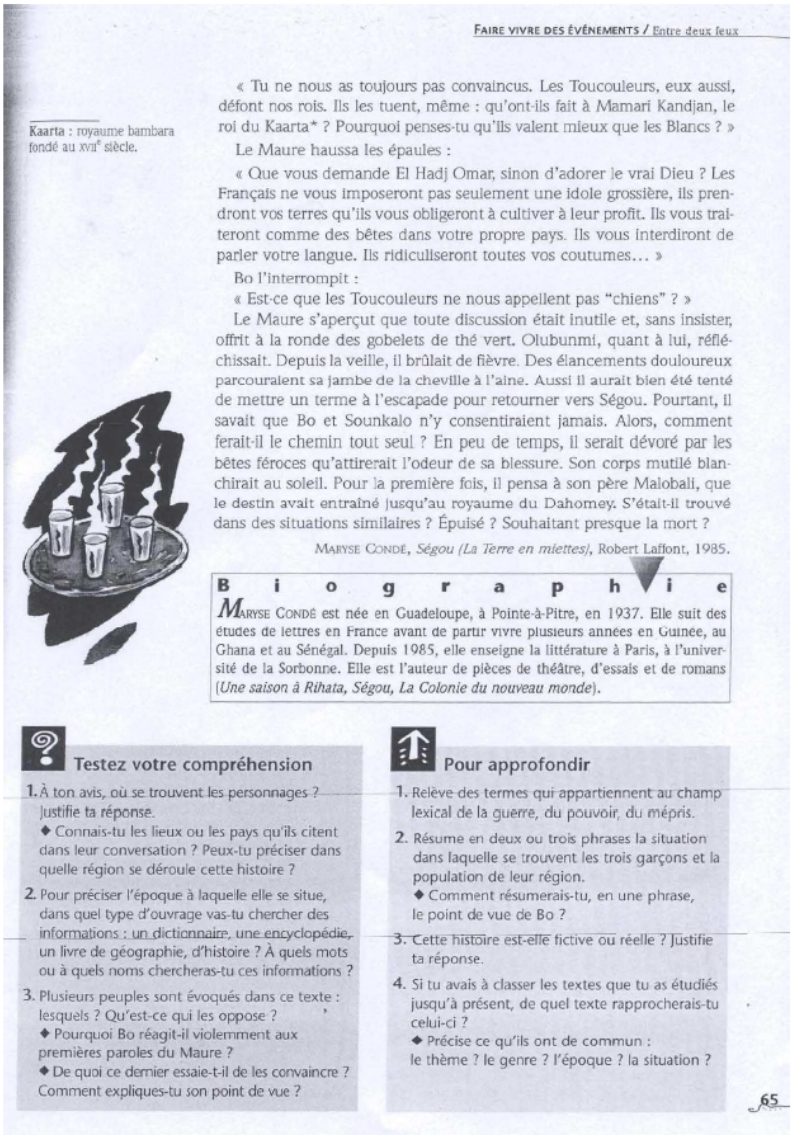
Walo : un des royaumes qui composaient le Sénégal (au nord-ouest).



INRP LYON BIBLIOTHÈQUE

Le Français en 4e, EDICEF, 1999

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



FAIRE VIVRE DES ÉVÉNEMENTS / Entre deux feux

« Tu ne nous as toujours pas convaincus. Les Toucouleurs, eux aussi, défont nos rois. Ils les tuent, même : qu'ont-ils fait à Mamari Kandjan, le roi du Kaarta* ? Pourquoi penses-tu qu'ils valent mieux que les Blancs ? »

Le Maure haussa les épaules :

« Que vous demande El Hadj Omar, sinon d'adorer le vrai Dieu ? Les Français ne vous imposeront pas seulement une idole grossière, ils prendront vos terres qu'ils vous obligeront à cultiver à leur profit. Ils vous traiteront comme des bêtes dans votre propre pays. Ils vous interdiront de parler votre langue. Ils ridiculiseront toutes vos coutumes… »

Bo l'interrompit :

« Est-ce que les Toucouleurs ne nous appellent pas "chiens" ? »

Le Maure s'aperçut que toute discussion était inutile et, sans insister, offrit à la ronde des gobelets de thé vert. Olubunmi, quant à lui, réfléchissait. Depuis la veille, il brûlait de fièvre. Des élancements douloureux parcouraient sa jambe de la cheville à l'aine. Aussi il aurait bien été tenté de mettre un terme à l'escapade pour retourner vers Ségou. Pourtant, il savait que Bo et Sounkalo n'y consentiraient jamais. Alors, comment ferait-il le chemin tout seul ? En peu de temps, il serait dévoré par les bêtes féroces qu'attirerait l'odeur de sa blessure. Son corps mutilé blanchirait au soleil. Pour la première fois, il pensa à son père Malobali, que le destin avait entraîné jusqu'au royaume du Dahomey. S'était-il trouvé dans des situations similaires ? Épuisé ? Souhaitant presque la mort ?

MARYSE CONDÉ, *Ségou (La Terre en miettes)*, Robert Laffont, 1985.

Kaarta : royaume bambara fondé au XVII[e] siècle.

Biographie

MARYSE CONDÉ est née en Guadeloupe, à Pointe-à-Pitre, en 1937. Elle suit des études de lettres en France avant de partir vivre plusieurs années en Guinée, au Ghana et au Sénégal. Depuis 1985, elle enseigne la littérature à Paris, à l'université de la Sorbonne. Elle est l'auteur de pièces de théâtre, d'essais et de romans (*Une saison à Rihata, Ségou, La Colonie du nouveau monde*).

Testez votre compréhension

1. À ton avis, où se trouvent les personnages ? Justifie ta réponse.
   ◆ Connais-tu les lieux ou les pays qu'ils citent dans leur conversation ? Peux-tu préciser dans quelle région se déroule cette histoire ?
2. Pour préciser l'époque à laquelle elle se situe, dans quel type d'ouvrage vas-tu chercher des informations : un dictionnaire, une encyclopédie, un livre de géographie, d'histoire ? À quels mots ou à quels noms chercheras-tu ces informations ?
3. Plusieurs peuples sont évoqués dans ce texte : lesquels ? Qu'est-ce qui les oppose ?
   ◆ Pourquoi Bo réagit-il violemment aux premières paroles du Maure ?
   ◆ De quoi ce dernier essaie-t-il de les convaincre ? Comment expliques-tu son point de vue ?

Pour approfondir

1. Relève des termes qui appartiennent au champ lexical de la guerre, du pouvoir, du mépris.
2. Résume en deux ou trois phrases la situation dans laquelle se trouvent les trois garçons et la population de leur région.
   ◆ Comment résumerais-tu, en une phrase, le point de vue de Bo ?
3. Cette histoire est-elle fictive ou réelle ? Justifie ta réponse.
4. Si tu avais à classer les textes que tu as étudiés jusqu'à présent, de quel texte rapprocherais-tu celui-ci ?
   ◆ Précise ce qu'ils ont de commun : le thème ? le genre ? l'époque ? la situation ?

65

Séances 8 / 9

Activités : 1- Etude générique

2 Lecture - Ecrite

Texte-support : « La main» G. De Maupassant, Le français en 4ème, EDICEF, 1999, pp : 32-33.

Durée : 2 heures chacune

A. Appareillage de l'activité

Objectifs des séances :

1. Etudier les caractéristiques du conte fantastiques et définir des caractères pour un projet de production

2. Etudier la construction d'un conte fantastique et définir des caractères pour un projet de production

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

3. Analyser le texte de G. De Maupassant en application des critères du récit (structure compositionnelle, construction configurationnelle, inférences)

Consigne :

1. Consignes de lecture :

1.1. A partir de vos propres recherches, replissez un tableau selon le modèle suivant :

Caractérisation / Types de contes	Définition	Types de personnages	Sujets et fonctions	Exemples (auteurs et œuvres)
Merveilleux				
Fantastique				
Philosophique				

1.2. Auquel de ces types de contes renvoie le texte de G. De Maupassant ? Justifiez votre réponse.

1.3. Délimitez les différentes séquences narratives, descriptives, dialogales, explicatives du récit. Comment alternent-elles ? Quels temps verbaux retrouve-t-on au niveau de chaque catégorie séquence ? Quelle(s) fonction(s) joue chaque séquence par rapport au récit ?

1.4. Relevez les outils linguistiques (indicateurs temporels, connecteurs, phrases, marquant les interventions du narrateur, son effort d'organisation et d'accompagnement du lecteur) et reconstituez la chronologie des évènements, la progression des actions et du thème.

1.5. Relevez les champs lexicaux de l'horreur, de l'irrationnel.

1.6. Relevez les indices qui

1.6.1. donnent l'impression d'une situation mystérieuse

1.6.2. permettent au lecteur de lever le mystère et de trouver le coupable

1.6.3. font croire qu'il s'agit d'une histoire vraie

1.6.4. montrent qu'il s'agit d'une histoire invraisemblable.

2. Consignes d'écriture

2.1. Résumez le récit en 15 lignes en respectant le point de vue narratif, l'organisation des séquences et la répartition des temps verbaux, la chronologie des évènements avec l'emploi d'indicateurs temporels appropriés, la progression par l'emploi de connecteurs.

2.2. Insérez un portrait du médecin à son arrivée (âge, aspects physiques, habillements, impressions qu'il donne, attitudes, outils et manières)

2.3. A quel moment du récit serait-il intéressant d'insérer un paragraphe descriptif de la pièce où le meurtre a eu lieu et pourquoi ? Introduisez ce paragraphe.

2.4. Reconstituez la déposition du domestique sous forme de dialogue avec l'enquêteur en suggérant les sentiments et le caractère du personnage

2.5. A quel autre moment du récit le narrateur laisse-il voir qu'il y avait un dialogue ? Imaginez la scène et développez ce dialogue.

2.6. Imaginez et insérez une situation initiale et une modification, un dénouement et une situation finale.

B. Texte-référent

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



6 - La main

Un juge d'instruction se rend chez sir John Rowel, un Anglais récemment établi en Corse et sur lequel circulent d'étranges bruits. Il entre dans le salon…

Sur un carré de velours rouge, un objet noir se détachait. Je m'approchai : c'était une main, une main d'homme. Non pas une main de squelette, blanche et propre, mais une main noire desséchée, avec les ongles jaunes, les muscles à nu et des traces de sang ancien, de sang pareil à une crasse, sur les os coupés net, comme d'un coup de hache, vers le milieu de l'avant-bras.

rivée : solidement fixée.

Autour du poignet une énorme chaîne de fer, rivée*, soudée à ce membre malpropre, l'attachait au mur par un anneau assez fort pour tenir un éléphant en laisse. […]

Une année entière s'écoula. Or un matin, vers la fin de novembre, mon domestique me réveilla en m'annonçant que sir John Rowel avait été assassiné dans la nuit. […]

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante* abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

épouvante : peur.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces des doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos, et je jetai les yeux sur le mur, à la place où j'avais vu jadis l'horrible main d'écorché. Elle n'y était plus. La chaîne, brisée, pendait.

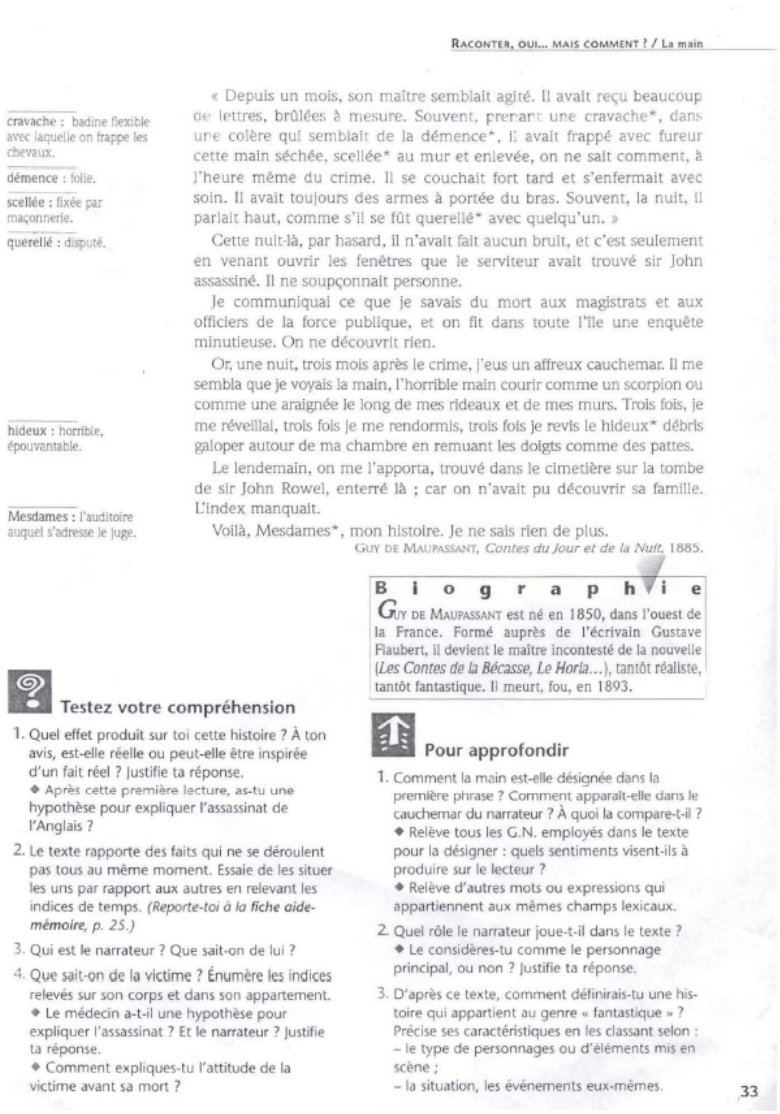
Alors je me baissai vers le mort, et je trouvai dans sa bouche crispée un des doigts de cette main disparue, coupé ou plutôt scié par les dents juste à la deuxième phalange.

Puis on procéda aux constatations. On ne découvrit rien. Aucune porte n'avait été forcée, aucune fenêtre, aucun meuble. Les deux chiens de garde ne s'étaient pas réveillés.

Voici, en quelques mots, la déposition du domestique :

Le Français de 4e, CIDEF, 1999

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



RACONTER, OUI... MAIS COMMENT ? / La main

« Depuis un mois, son maître semblait agité. Il avait reçu beaucoup de lettres, brûlées à mesure. Souvent, prenant une cravache*, dans une colère qui semblait de la démence*, il avait frappé avec fureur cette main séchée, scellée* au mur et enlevée, on ne sait comment, à l'heure même du crime. Il se couchait fort tard et s'enfermait avec soin. Il avait toujours des armes à portée du bras. Souvent, la nuit, il parlait haut, comme s'il se fût querellé* avec quelqu'un. »

Cette nuit-là, par hasard, il n'avait fait aucun bruit, et c'est seulement en venant ouvrir les fenêtres que le serviteur avait trouvé sir John assassiné. Il ne soupçonnait personne.

Je communiquai ce que je savais du mort aux magistrats et aux officiers de la force publique, et on fit dans toute l'île une enquête minutieuse. On ne découvrit rien.

Or, une nuit, trois mois après le crime, j'eus un affreux cauchemar. Il me sembla que je voyais la main, l'horrible main courir comme un scorpion ou comme une araignée le long de mes rideaux et de mes murs. Trois fois, je me réveillai, trois fois je me rendormis, trois fois je revis le hideux* débris galoper autour de ma chambre en remuant les doigts comme des pattes.

Le lendemain, on me l'apporta, trouvé dans le cimetière sur la tombe de sir John Rowel, enterré là ; car on n'avait pu découvrir sa famille. L'index manquait.

Voilà, Mesdames*, mon histoire. Je ne sais rien de plus.

GUY DE MAUPASSANT, *Contes du Jour et de la Nuit*, 1885.

cravache : badine flexible avec laquelle on frappe les chevaux.

démence : folie.

scellée : fixée par maçonnerie.

querellé : disputé.

hideux : horrible, épouvantable.

Mesdames : l'auditoire auquel s'adresse le juge.

Biographie

GUY DE MAUPASSANT est né en 1850, dans l'ouest de la France. Formé auprès de l'écrivain Gustave Flaubert, il devient le maître incontesté de la nouvelle (*Les Contes de la Bécasse, Le Horla...*), tantôt réaliste, tantôt fantastique. Il meurt, fou, en 1893.

Testez votre compréhension

1. Quel effet produit sur toi cette histoire ? À ton avis, est-elle réelle ou peut-elle être inspirée d'un fait réel ? Justifie ta réponse.
   ◆ Après cette première lecture, as-tu une hypothèse pour expliquer l'assassinat de l'Anglais ?
2. Le texte rapporte des faits qui ne se déroulent pas tous au même moment. Essaie de les situer les uns par rapport aux autres en relevant les indices de temps. *(Reporte-toi à la fiche aide-mémoire, p. 25.)*
3. Qui est le narrateur ? Que sait-on de lui ?
4. Que sait-on de la victime ? Énumère les indices relevés sur son corps et dans son appartement.
   ◆ Le médecin a-t-il une hypothèse pour expliquer l'assassinat ? Et le narrateur ? Justifie ta réponse.
   ◆ Comment expliques-tu l'attitude de la victime avant sa mort ?

Pour approfondir

1. Comment la main est-elle désignée dans la première phrase ? Comment apparaît-elle dans le cauchemar du narrateur ? À quoi la compare-t-il ?
   ◆ Relève tous les G.N. employés dans le texte pour la désigner : quels sentiments visent-ils à produire sur le lecteur ?
   ◆ Relève d'autres mots ou expressions qui appartiennent aux mêmes champs lexicaux.
2. Quel rôle le narrateur joue-t-il dans le texte ?
   ◆ Le considères-tu comme le personnage principal, ou non ? Justifie ta réponse.
3. D'après ce texte, comment définirais-tu une histoire qui appartient au genre « fantastique » ? Précise ses caractéristiques en les classant selon :
   – le type de personnages ou d'éléments mis en scène ;
   – la situation, les événements eux-mêmes.

33

Séance 10

Activité : Lecture-écriture

Texte-support : « La chambre hantée », Théophile Gautier, *La Nouvelle Méthode de Français*, 4ème, Nathan

A. Appareillage de l'activité

Objectifs de la séance

1. Analyser le texte de Th. Gautier en application des critères du récit (structure compositionnelle, construction configuarationnelle, inférences)

2. Récrire le texte de Th. Gautier en modifiant le point de vue narratif, certaines séquences textuelles ; en développant des séquences simplement annotées et en insérant des séquences à l'origine elliptiques.

Consignes de lecture **:**

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1. Appliquez au texte les mêmes critères de lecture utilisés à la lecture de G. De Maupassant

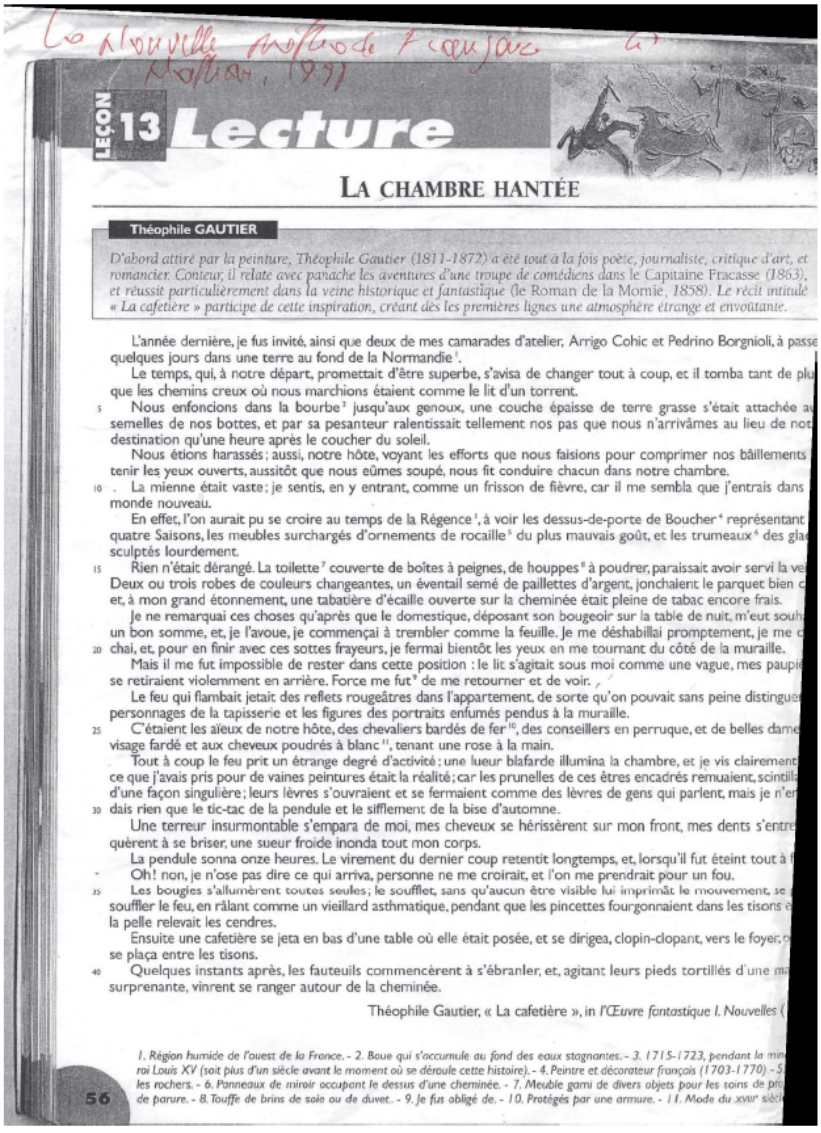
2. Dans un tableau à deux entrées (ressemblances et différences) comparez les textes de G. De Maupassant et de Théophile Gautier. A partir des résultats, complétez les définitions et les critères de lecture et de production du récit fantastique.

3. Repérez les différentes séquences narratives, descriptives, dialogales, explicatives du récit. Comment alternent-elles ? Quels temps verbaux retrouve-t-on au niveau de chaque catégorie séquence ? Quelle(s) fonction(s) joue chaque séquence par rapport au récit ?

4. Relevez les outils linguistiques (indicateurs temporels, connecteurs, phrases, marquant les interventions du narrateur, son effort d'organisation et d'accompagnement du lecteur) et reconstituez la chronologie des évènements, la progression des actions et du thème.

5. Proposez de nouvelles insertions descriptives et dialogales

B. Texte-référent



LEÇON 13 Lecture

LA CHAMBRE HANTÉE

Théophile GAUTIER

D'abord attiré par la peinture, Théophile Gautier (1811-1872) a été tout à la fois poète, journaliste, critique d'art, et romancier. Conteur, il relate avec panache les aventures d'une troupe de comédiens dans le Capitaine Fracasse (1863), et réussit particulièrement dans la veine historique et fantastique (le Roman de la Momie, 1858). Le récit intitulé « La cafetière » participe de cette inspiration, créant dès les premières lignes une atmosphère étrange et envoûtante.

L'année dernière, je fus invité, ainsi que deux de mes camarades d'atelier, Arrigo Cohic et Pedrino Borgnioli, à passe quelques jours dans une terre au fond de la Normandie[1].

Le temps, qui, à notre départ, promettait d'être superbe, s'avisa de changer tout à coup, et il tomba tant de plu que les chemins creux où nous marchions étaient comme le lit d'un torrent.

Nous enfoncions dans la bourbe[2] jusqu'aux genoux, une couche épaisse de terre grasse s'était attachée au semelles de nos bottes, et par sa pesanteur ralentissait tellement nos pas que nous n'arrivâmes au lieu de not destination qu'une heure après le coucher du soleil.

Nous étions harassés ; aussi, notre hôte, voyant les efforts que nous faisions pour comprimer nos bâillements tenir les yeux ouverts, aussitôt que nous eûmes soupé, nous fit conduire chacun dans notre chambre.

La mienne était vaste ; je sentis, en y entrant, comme un frisson de fièvre, car il me sembla que j'entrais dans monde nouveau.

En effet, l'on aurait pu se croire au temps de la Régence[3], à voir les dessus-de-porte de Boucher[4] représentant quatre Saisons, les meubles surchargés d'ornements de rocaille[5] du plus mauvais goût, et les trumeaux[6] des gla sculptés lourdement.

Rien n'était dérangé. La toilette[7] couverte de boîtes à peignes, de houppes[8] à poudrer, paraissait avoir servi la ve Deux ou trois robes de couleurs changeantes, un éventail semé de paillettes d'argent, jonchaient le parquet bien c et, à mon grand étonnement, une tabatière d'écaille ouverte sur la cheminée était pleine de tabac encore frais.

Je ne remarquai ces choses qu'après que le domestique, déposant son bougeoir sur la table de nuit, m'eut souh un bon somme, et, je l'avoue, je commençai à trembler comme la feuille. Je me déshabillai promptement, je me c chai, et, pour en finir avec ces sottes frayeurs, je fermai bientôt les yeux en me tournant du côté de la muraille.

Mais il me fut impossible de rester dans cette position : le lit s'agitait sous moi comme une vague, mes paupi se retiraient violemment en arrière. Force me fut[9] de me retourner et de voir.

Le feu qui flambait jetait des reflets rougeâtres dans l'appartement, de sorte qu'on pouvait sans peine distinguer personnages de la tapisserie et les figures des portraits enfumés pendus à la muraille.

C'étaient les aïeux de notre hôte, des chevaliers bardés de fer[10], des conseillers en perruque, et de belles dame visage fardé et aux cheveux poudrés à blanc[11], tenant une rose à la main.

Tout à coup le feu prit un étrange degré d'activité ; une lueur blafarde illumina la chambre, et je vis clairement ce que j'avais pris pour de vaines peintures était la réalité ; car les prunelles de ces êtres encadrés remuaient, scintill d'une façon singulière ; leurs lèvres s'ouvraient et se fermaient comme des lèvres de gens qui parlent, mais je n'en dais rien que le tic-tac de la pendule et le sifflement de la bise d'automne.

Une terreur insurmontable s'empara de moi, mes cheveux se hérissèrent sur mon front, mes dents s'entre quèrent à se briser, une sueur froide inonda tout mon corps.

La pendule sonna onze heures. Le virement du dernier coup retentit longtemps, et, lorsqu'il fut éteint tout à f

Oh ! non, je n'ose pas dire ce qui arriva, personne ne me croirait, et l'on me prendrait pour un fou.

Les bougies s'allumèrent toutes seules ; le soufflet, sans qu'aucun être visible lui imprimât le mouvement, se souffler le feu, en râlant comme un vieillard asthmatique, pendant que les pincettes fourgonnaient dans les tisons la pelle relevait les cendres.

Ensuite une cafetière se jeta en bas d'une table où elle était posée, et se dirigea, clopin-clopant, vers le foyer, se plaça entre les tisons.

Quelques instants après, les fauteuils commencèrent à s'ébranler, et, agitant leurs pieds tortillés d'une ma surprenante, vinrent se ranger autour de la cheminée.

Théophile Gautier, « La cafetière », in *l'Œuvre fantastique I. Nouvelles (*

1. Région humide de l'ouest de la France. - 2. Boue qui s'accumule au fond des eaux stagnantes. - 3. 1715-1723, pendant la min roi Louis XV (soit plus d'un siècle avant le moment où se déroule cette histoire). - 4. Peintre et décorateur français (1703-1770). - 5. les rochers. - 6. Panneaux de miroir occupant le dessus d'une cheminée. - 7. Meuble garni de divers objets pour les soins de pr de parure. - 8. Touffe de brins de soie ou de duvet. - 9. Je fus obligé de. - 10. Protégés par une armure. - 11. Mode du XVIIIe siècl

56

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



I. AS-TU BIEN LU ?

1 ***Savoir repérer et extraire des informations :***

1. *Qui est le narrateur de ce récit ? Qui en est l'acteur principal ? À quelle époque s'est déroulée l'histoire qu'il entreprend de raconter ?*
2. *Quels sont les personnages de ce récit ?*
3. *À quelle heure des événements étranges commencent-ils à survenir ?*
4. *À quelle époque les objets de la chambre paraissent-ils renvoyer ?*

2 ***Réponds aux questions suivantes :***

1. Y a-t-il quelque chose d'extraordinaire dans les événements racontés au début du texte ? À quel moment l'atmosphère commence-t-elle à se charger de mystère ?
2. Où est située la demeure dans laquelle se rend le narrateur ? Quel rôle ce détail joue-t-il ? Quelle ambiance la pluie contribue-t-elle à créer ? Pourquoi la fatigue des voyageurs constitue-t-elle un élément important du récit ?
3. Quelle impression le narrateur éprouve-t-il en pénétrant dans sa chambre ? Par qui celle-ci semble-t-elle être habitée ? Quels détails insolites y remarques-tu (l. 10-17) ?
4. Est-il normal que le narrateur ne trouve pas immédiatement le sommeil ? Pourquoi ne s'endort-il pas aussitôt ? Quel type de sensation cela crée-t-il chez le lecteur ?
5. Quel rôle joue le feu dans le spectacle découvert par le narrateur ?
6. Comment le contraste entre le décor ordinaire de la chambre et la vision que découvre le narrateur est-il mis en valeur ? Quels adjectifs suscitent l'inquiétude (l. 25-30) ?
7. Pourquoi le narrateur a-t-il d'abord du mal à faire la distinction entre la réalité et l'hallucination ? Dans quel état le met le spectacle qu'il découvre (l. 27-32) ?
8. À quel moment verse-t-on dans le domaine de la magie ? En quoi cette vision est-elle particulièrement étrange ? Que redoute le narrateur en racontant son aventure ? Pourquoi ? Quelle tournure de phrase souligne son émotion ?
9. Peux-tu repérer les différentes étapes dans le texte ? Justifie ta réponse.

3 ***Récapitule les différents moyens par lesquels le texte suscite un sentiment d'inquiétude et d'étrangeté chez le lecteur. Que peux-tu dire du cadre, des personnages, du décor, des sensations que le narrateur dit éprouver ?***

II. EXPRESSION ORALE

1 ***Lis le texte en faisant ressortir le contraste entre les différents épisodes. Veille en particulier à souligner le rythme haché et haletant des phrases qui comportent de nombreuses virgules.***

2 ***À deux, bâtissez un petit dialogue entre deux personnes d'opinion différente : l'une croit aux fantômes, l'autre n'y croit pas.***

3 ***T'est-il déjà arrivé de céder à la panique et à la terreur ? dans quelles circonstances ? Peux-tu analyser aujourd'hui ce qui s'est passé ?*** (Lis le texte en regard pour y réfléchir.)

4 ***Pourquoi apprécie-t-on les récits qui font peur ? Pourquoi les films d'horreur rencontrent-ils un tel succès ? Dans quelle mesure l'homme d'aujourd'hui a-t-il besoin de croire aux mystères d'autrefois ?***

57

Séances : 11

Activités : 1- Lecture-Ecrite

Texte-support : « Billet de la chambre à coucher» B. Dadier, Le français en 4ème, EDICEF, 1999, pp : 96-97 ; 108-109 ; 120-121.

Durée : 2 heures chacune

A. Appareillage de l'activité

Objectifs des séances :

1. Etudier les caractéristiques de la nouvelle et définir des caractères pour un projet de production

2. Etudier la construction d'une nouvelle et définir des caractères pour un projet de production

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

3. Analyser le texte de B. Dadié en application des critères du récit (structure compositionelle, construction configurationnelle, inférences)

4. Récrire le texte de B. Dadié en résumant l'histoire.

Consignes de travail :

1. Consignes de lecture :

1.1. A partir de vos propres recherches, replissez un tableau selon le modèle suivant :

Caractérisation / Genres	Définition	Sujets et fonctions	Exemples
Le roman			
La nouvelle			
Le conte fantastique			

1.2. Dans votre manuel de lecture, la nouvelle de B. Dadié est divisée en trois parties. Quels sont les critères qu'on pourrait évoquer pour expliquer la logique suivie par les auteurs du manuel ?

1.3. Voici une autre division en trois parties : 1ère partie : « Une chambre à coucher en tombola... requérant ensuite les agents de la force publique de leur prêter main-forte pour inexécution de sentence, refus d'obéir à la loi... ». 2ème partie : « Som-Nian ignorait toutes ces difficultés... Et plus la date se rapprochait, plus des chambres à coucher assiégeaient le sommeil de Som-Nian. ». 3ème partie : « Enfin le jour fatidique, le jour solennel, le jour du tirage...Ah ! cette langue française, riche comme Crésus, profonde comme un sage, changeante comme une fortune et traîtresse comme une onde ». Quels critères peut-on évoquer pour expliquer la logique suivie pour ce nouveau découpage ?

1.4. Relevez des indices du texte tendant à monter au lecteur qu'il s'agit d'une fiction imaginaire ; et d'autres tendant à donner un caractère réaliste à la fiction.

1.5. Etudier deux dialogues de votre choix de manière à dégager les caractères qui sont représentés dans cette nouvelle

1.6. Dans quel espace se passe la scène ? Comment sont les personnes qui y vivent et que faut-il à un nouveau venu pour s'y adapter ?

1.7. Som-Nian peut-il traduire les organisateurs de la tombola en justice ? Argumentez votre réponse.

2. Consignes d'écriture :

2.1. Récrivez la nouvelle de B.Dadié en 50 lignes en

2.1.1. adoptant un point de vue interne,

2.1.2. respectant le style de l'auteur et la chronologie des évènements

2.1.3. traduisant les sentiments du personnage principal

2.1.4. reprenant les dialogues au style indirect

2.1.5. rendant sous forme de monologue intérieur, les pensées de Som–Nian à fin du récit.

2.2. A l'image de B. Dadié, construisez une nouvelle sur un thème de votre choix. Votre texte sera un court récit mais complet.

B. Texte-référent

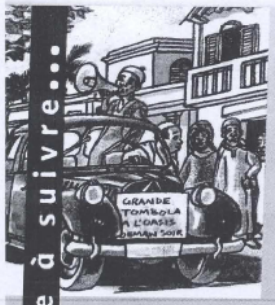
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

6 Français du G.°, EDICEF, 1999

Lecture à suivre...



Le billet de la chambre à coucher

Nouvelle intégrale de BERNARD DADIÉ

À tous mes amis de Dakar

Une chambre à coucher en tombola ! Voilà une chose qui peut paraître étrange ; et pourtant, le fait est là, le tirage aura lieu demain soir. Une chambre à coucher de luxe !

L'honorable président et les organisateurs de la soirée dansante, en mentionnant ce gros lot de la tombola, pensaient plus à la publicité, à l'éclat qu'ils voulaient donner à leur soirée qu'aux tribulations que ce lot pouvait susciter en certaines âmes.

Som-Nian, à peine débarqué sur les quais de Diourkène, fut assailli par mille et une difficultés, tentacules énormes, diffus, impalpables, mais combien absorbants ! La question de logement en était la plus épineuse. « Rien à louer » affichaient les agences de location. Les caractères étaient si gros qu'on passait son chemin. À la faveur de ces difficultés un commerce d'un genre nouveau s'était développé, florissant. Des hommes d'affaires louaient des immeubles entiers pour ensuite les sous-louer, après avoir doublé le prix des chambres. Tous les trois ou quatre mois le prix augmentait, et il ne fallait pas protester, car il y avait toujours des huissiers pour vous signifier congé à coup de papier vert d'abord, requérant ensuite les agents de la force publique de leur prêter main-forte pour inexécution de sentence, refus d'obéir à la loi...

Som-Nian ignorait toutes ces difficultés lorsqu'un jour, frais et dispos, il mit les pieds sur les quais de Diourkène, dont il avant tant rêvé.

Diourkène en Sénélie est une ville célèbre par sa position clef et surtout par le fait qu'elle est la capitale de la Fédération de l'Archipel des Dunes. Hautes bâtisses, belles villas, routes goudronnées bordées de cocotiers ou de baobabs. Des guinguettes et des dancings aux noms prestigieux : Oasis, Floréal, Gerbe d'Or, Lido, Tabarin. Des fenêtres ouvertes provenaient des chansons à la mode : la Bande à Bouboule, la petite Tonkinoise, les « Deux Amours » de Joséphine Baker, Marinella.

Il y avait aussi des rues à ne pas emprunter la nuit si l'on ne voulait pas être pourchassé par des génies. Et beaucoup de ces rues étaient en plein cœur de Diourkène, surpeuplée.

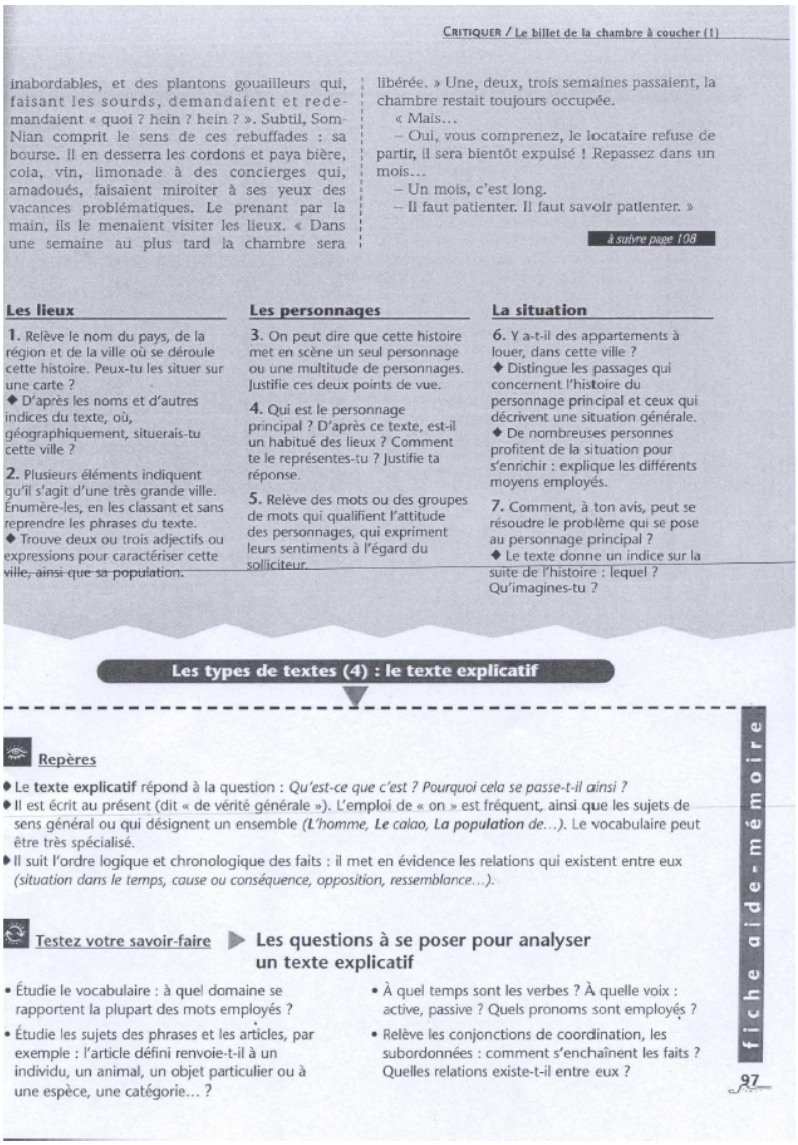
Des concierges acariâtres penchés sur des balais étiques, un gros cure-dent au coin des lèvres, levant à peine le nez du col, vous répondaient : « Pas de chambre à louer », quitte à reconnaître que vous n'étiez qu'un simple visiteur. Certains vous toisaient et d'un geste impérial de leur index vous intimaient l'ordre de décamper, indiquant du menton la pancarte que vous aviez omis de regarder : « Rien à louer ». Des bâtiments réquisitionnés restaient inoccupés. « L'importance de la question n'échappait pas à la Commission des Réquisitions. » Mais rien ne changeait. Des individus profitaient de l'occasion pour s'enrichir. Ils louaient une chambre à cinq, huit, dix personnes, empochaient l'argent de quatre à six mois de loyer et s'évanouissaient dans la nature.

Dans les commissariats étaient empilés des dossiers énormes de plaintes. Les juges n'osaient pas intervenir tant était puissant le syndicat des propriétaires, des Blancs et des Noirs associés. Le député, les conseillers généraux, le Maire, le Gouverneur général étaient au courant de cette affaire à laquelle on ne trouvait pas de solution. Des textes préparés n'arrivaient pas à être publiés. Ne s'égaraient-ils pas d'un bureau à un autre ? Et le prix des loyers ne cessant de grimper, on voyait jetés, sur les trottoirs, les meubles de nombreux locataires.

Som-Nian ignorait cette situation dramatique lorsqu'il foula le sol de Diourkène où le contact avec les gens le lui apprit très vite. Il mobilisa des galopins et les mit en campagne, promettant une forte récompense à celui qui le premier lui aurait trouvé une chambre.

En vain. Et pourtant, il lui fallait une chambre. C'est pourquoi il parcourut lui-même l'immense ville, se querellant ici avec des chiens de garde trop méfiants, là avec des dames chagrines, des messieurs hargneux, des bambins impolis, des garçons bougons ; ailleurs, avec des bonnes dépitées et mécontentes, des patrons impulsifs et braillards, des commis malveillants,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



CRITIQUER / Le billet de la chambre à coucher (1)

inabordables, et des plantons gouailleurs qui, faisant les sourds, demandaient et redemandaient « quoi ? hein ? hein ? ». Subtil, Som-Nian comprit le sens de ces rebuffades : sa bourse. Il en desserra les cordons et paya bière, cola, vin, limonade à des concierges qui, amadoués, faisaient miroiter à ses yeux des vacances problématiques. Le prenant par la main, ils le menaient visiter les lieux. « Dans une semaine au plus tard la chambre sera libérée. » Une, deux, trois semaines passaient, la chambre restait toujours occupée.

« Mais…

– Oui, vous comprenez, le locataire refuse de partir, il sera bientôt expulsé ! Repassez dans un mois…

– Un mois, c'est long.

– Il faut patienter. Il faut savoir patienter. »

à suivre page 108

Les lieux

1. Relève le nom du pays, de la région et de la ville où se déroule cette histoire. Peux-tu les situer sur une carte ?
◆ D'après les noms et d'autres indices du texte, où, géographiquement, situerais-tu cette ville ?

2. Plusieurs éléments indiquent qu'il s'agit d'une très grande ville. Énumère-les, en les classant et sans reprendre les phrases du texte.
◆ Trouve deux ou trois adjectifs ou expressions pour caractériser cette ville, ainsi que sa population.

Les personnages

3. On peut dire que cette histoire met en scène un seul personnage ou une multitude de personnages. Justifie ces deux points de vue.

4. Qui est le personnage principal ? D'après ce texte, est-il un habitué des lieux ? Comment te le représentes-tu ? Justifie ta réponse.

5. Relève des mots ou des groupes de mots qui qualifient l'attitude des personnages, qui expriment leurs sentiments à l'égard du solliciteur.

La situation

6. Y a-t-il des appartements à louer, dans cette ville ?
◆ Distingue les passages qui concernent l'histoire du personnage principal et ceux qui décrivent une situation générale.
◆ De nombreuses personnes profitent de la situation pour s'enrichir : explique les différents moyens employés.

7. Comment, à ton avis, peut se résoudre le problème qui se pose au personnage principal ?
◆ Le texte donne un indice sur la suite de l'histoire : lequel ? Qu'imagines-tu ?

Les types de textes (4) : le texte explicatif

fiche aide-mémoire

Repères

- Le **texte explicatif** répond à la question : *Qu'est-ce que c'est ? Pourquoi cela se passe-t-il ainsi ?*
- Il est écrit au présent (dit « de vérité générale »). L'emploi de « on » est fréquent, ainsi que les sujets de sens général ou qui désignent un ensemble (*L'homme, Le cacao, La population de…*). Le vocabulaire peut être très spécialisé.
- Il suit l'ordre logique et chronologique des faits : il met en évidence les relations qui existent entre eux *(situation dans le temps, cause ou conséquence, opposition, ressemblance…).*

Testez votre savoir-faire ▶ **Les questions à se poser pour analyser un texte explicatif**

- Étudie le vocabulaire : à quel domaine se rapportent la plupart des mots employés ?
- Étudie les sujets des phrases et les articles, par exemple : l'article défini renvoie-t-il à un individu, un animal, un objet particulier ou à une espèce, une catégorie… ?
- À quel temps sont les verbes ? À quelle voix : active, passive ? Quels pronoms sont employés ?
- Relève les conjonctions de coordination, les subordonnées : comment s'enchaînent les faits ? Quelles relations existe-t-il entre eux ?

97

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Lecture à suivre...



Le billet de la chambre à coucher

suite de la page 97

Nouvelle intégrale de BERNARD DADIÉ

Le jour où le vin et la bière ne coulaient pas, Som-Nian était reçu avec colère. Solliciteur incivil*, tout juste bon à être jeté dehors, d'un grand coup de balai :

« Ah ! vous vous croyez le seul à chercher une maison, vous êtes des milliers. Oui, j'avais dit un mois, mais aussi de patienter. Il faut patienter, repasser dans un mois. Nous sommes ici dans un pays civilisé. On ne jette personne dans la rue sans un jugement du tribunal. Au revoir, Monsieur. »

Et la porte claquait. Devait-il prendre le parti de graisser toutes les pattes, jeunes ou vieilles, douces ou rugueuses, humides ou sèches, chaudes ou froides, loyales ou félonnes*, toutes sans exception, en une ville où il fallait débourser pour le moindre service ? Or il lui fallait une chambre.

« Vous arrivez trop tard. La chambre a été louée hier.

– Vous me l'aviez promise.

– C'est vrai, mais on vous a cherché en vain.

– Vous aviez mon adresse.

– Votre nom, s'il vous plaît.

– Som-Nian !

– Som-Nian… Nous n'avons pas votre adresse.

– Je l'ai donnée à deux reprises.

– C'est possible, mais il n'y a plus rien. Au revoir. »

Et la porte claquait. Et la ville paraissait triste, hostile, les rues désertes, trop grandes. Il allait d'un pas d'automate rêvant de son pays lorsqu'un gamin lui tendit un carnet de tombola.

« Tentez votre chance, Monsieur. Une chambre à coucher de luxe.

– Une chambre à coucher !

– Oui, Monsieur… »

Une chambre à coucher, une authentique chambre à coucher et cela écrit en gros caractères, en caractères italiques. Il n'en revenait pas, Som-Nian. Les dieux étaient donc toujours avec lui. Enfin, il allait avoir une chambre. Il prit deux carnets, regrettant de n'avoir pas plus d'argent sur lui pour en acheter plus. Une chambre à coucher de luxe… dans cette ville où l'on ne trouvait plus une seule pièce, où la « Commission des Réquisitions » faisait l'entêtée… Une chambre à coucher ! il allait enfin pouvoir être chez lui, recevoir des amis, dormir quand il lui plairait, chanter comme il lui plairait.

Adieu concierges hargneux et cupides, commis besogneux, galopins madrés*, gardiens roublards* ! Adieu promesses vaines et coûteuses !

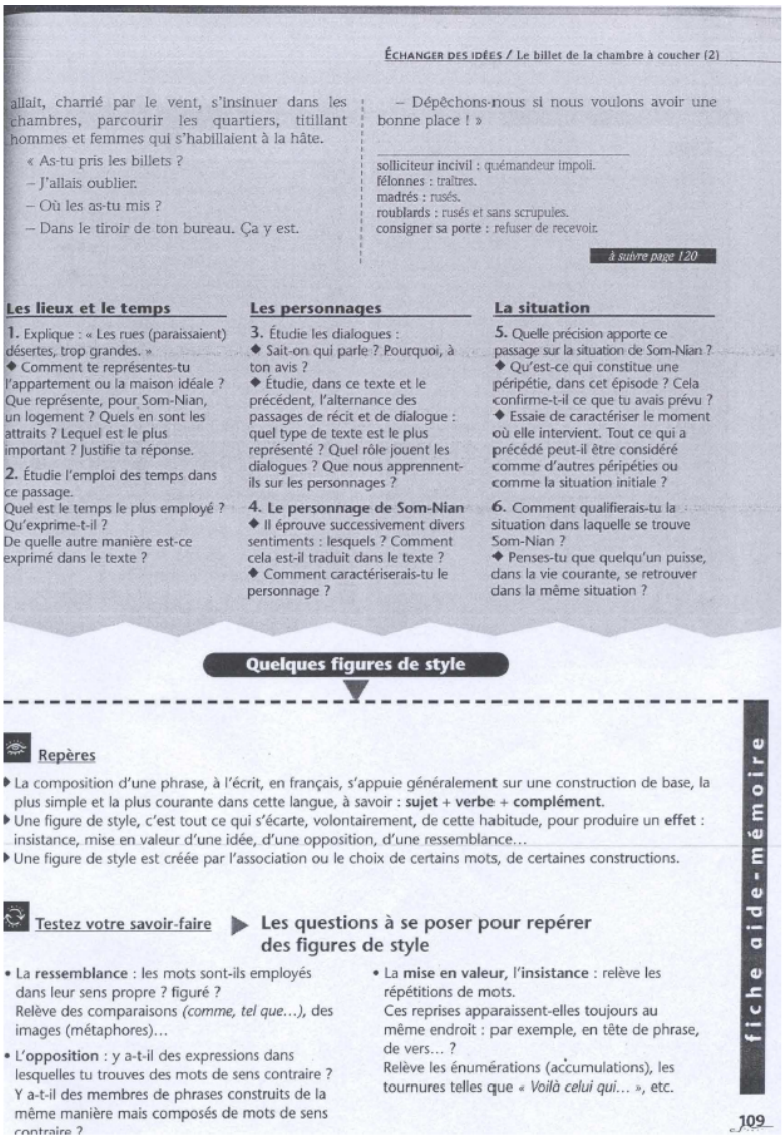
En allant au travail, Som-Nian rêvait de chambre à coucher ; par les longues colonnes des livres comptables, il voyait des chambres à coucher ; par-delà les parterres, des chambres s'alignaient, dansaient ; aux devantures des boutiques, pour peu qu'il regardât longtemps un tissu ou des objets déposés avec art, il entrevoyait des chambres à coucher. À midi, au repas, la même vision ; le soir, au coucher, le même mirage. Au fond de son verre se profilaient des chambres à coucher de toutes les formes et, les nuits, à peine avait-il fermé les yeux que la sarabande des chambres à coucher commençait.



Enfin, il pourrait consigner sa porte* à qui il voudrait, en particulier à tous les bavards, à tous les broyeurs de noir. Dormir ! Faire la grasse matinée, se reposer couché ! Une chambre à coucher, la clé dans la poche. Ah ! Et Som-Nian regardait constamment les carnets de billets : et il les feuilletait, les comptait, recomptait. Et chaque jour qui s'écoulait en rapprochant la date du tirage le rendait quelque peu inquiet, nerveux. Et plus la date se rapprochait, plus des chambres à coucher assiégeaient le sommeil de Som-Nian.

Enfin, le jour fatidique, le jour solennel, le jour du tirage. La musique appelait déjà à la joie. Le flonflon des basses soutenant les accents ailés des pistons et le tout, par-dessus les toits et les arbres,

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



allait, charrié par le vent, s'insinuer dans les chambres, parcourir les quartiers, titillant hommes et femmes qui s'habillaient à la hâte.

« As-tu pris les billets ?

– J'allais oublier.

– Où les as-tu mis ?

– Dans le tiroir de ton bureau. Ça y est.

– Dépêchons-nous si nous voulons avoir une bonne place ! »

solliciteur incivil : quémandeur impoli.
félonnes : traîtres.
madrés : rusés.
roublards : rusés et sans scrupules.
consigner sa porte : refuser de recevoir.

à suivre page 120

Les lieux et le temps

1. Explique : « Les rues (paraissaient) désertes, trop grandes. »
◆ Comment te représentes-tu l'appartement ou la maison idéale ? Que représente, pour Som-Nian, un logement ? Quels en sont les attraits ? Lequel est le plus important ? Justifie ta réponse.

2. Étudie l'emploi des temps dans ce passage.
Quel est le temps le plus employé ? Qu'exprime-t-il ?
De quelle autre manière est-ce exprimé dans le texte ?

Les personnages

3. Étudie les dialogues :
◆ Sait-on qui parle ? Pourquoi, à ton avis ?
◆ Étudie, dans ce texte et le précédent, l'alternance des passages de récit et de dialogue : quel type de texte est le plus représenté ? Quel rôle jouent les dialogues ? Que nous apprennent-ils sur les personnages ?

4. Le personnage de Som-Nian
◆ Il éprouve successivement divers sentiments : lesquels ? Comment cela est-il traduit dans le texte ?
◆ Comment caractériserais-tu le personnage ?

La situation

5. Quelle précision apporte ce passage sur la situation de Som-Nian ?
◆ Qu'est-ce qui constitue une péripétie, dans cet épisode ? Cela confirme-t-il ce que tu avais prévu ?
◆ Essaie de caractériser le moment où elle intervient. Tout ce qui a précédé peut-il être considéré comme d'autres péripéties ou comme la situation initiale ?

6. Comment qualifierais-tu la situation dans laquelle se trouve Som-Nian ?
◆ Penses-tu que quelqu'un puisse, dans la vie courante, se retrouver dans la même situation ?

Quelques figures de style

fiche aide-mémoire

Repères

- La composition d'une phrase, à l'écrit, en français, s'appuie généralement sur une construction de base, la plus simple et la plus courante dans cette langue, à savoir : **sujet** + **verbe** + **complément**.
- Une figure de style, c'est tout ce qui s'écarte, volontairement, de cette habitude, pour produire un **effet** : insistance, mise en valeur d'une idée, d'une opposition, d'une ressemblance…
- Une figure de style est créée par l'association ou le choix de certains mots, de certaines constructions.

Testez votre savoir-faire ▶ **Les questions à se poser pour repérer des figures de style**

- La **ressemblance** : les mots sont-ils employés dans leur sens propre ? figuré ?
  Relève des comparaisons *(comme, tel que…)*, des images (métaphores)…
- L'**opposition** : y a-t-il des expressions dans lesquelles tu trouves des mots de sens contraire ?
  Y a-t-il des membres de phrases construits de la même manière mais composés de mots de sens contraire ?
- La **mise en valeur**, l'**insistance** : relève les répétitions de mots.
  Ces reprises apparaissent-elles toujours au même endroit : par exemple, en tête de phrase, de vers… ?
  Relève les énumérations (accumulations), les tournures telles que « *Voilà celui qui…* », etc.

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Lecture à suivre...



Le billet de la chambre à coucher

suite de la page 109

Nouvelle intégrale de BERNARD DADIÉ

À la porte, Som-Nian fut accueilli par une demoiselle qui ne cessait de sourire. Elle souriait en recevant l'argent, en mettant l'argent dans la caisse, en vous présentant le ticket d'entrée. Poussé par ceux qui le suivaient, Som-Nian ne put entamer une conversation avec cette jeune fille aguichante. La salle était déjà comble. Il distribua lui aussi des sourires et des salutations à la volée, serra des mains ici et là. Des amis l'accueillirent à leur table. Des guirlandes s'entre-croisaient ; des couples gaillards se jetaient des serpentins qui embarrassaient les cavalières en robe de soie moulant des formes splendides que la langueur des tangos accusait davantage. Les garçons louvoyaient entre les tables. Les morceaux se succédaient, sans répit. L'atmosphère était douce, familière. Rumbas ! Des femmes provoquaient les hommes. Swings ! Les talons frappaient frénétiquement la dalle et les robes tournoyantes se renvoyaient des cascades de rires. Som-Nian but et dansa, sans oublier qu'à minuit... oui... à minuit. Les heures galopaient au rythme des tangos, des valses, des blues et des swings. Minuit !... Il fixait l'appareil et son cadran de chiffres. On échangeait les cavalières tout en riant ; on se disputait des cavalières avec le sourire. De toutes les tables on entendait crier : du champagne ! du champagne ! Un Européen chanta. Il fut vivement applaudi. Une demoiselle le relaya, ce fut un triomphe.

Enfin, minuit ; minuit, l'heure attendue depuis deux mois. Minuit à l'horloge ; minuit aux montres ! Minuit partout. Le tirage allait commencer. Chacun regagnait sa place. Des femmes se remaquillaient à légers coups de houppe, ravivaient le rouge des lèvres, lentement, s'arrêtant pour placer un mot, lancer une plaisanterie, relever une insinuation, faire taire une allusion. Les ventilateurs rugissaient. Des regards, rapides comme un feu de phare, balayaient la salle, plongeant dans des yeux, des creux de gorge, glissant sur des échines, des nuques, des chevelures, s'accrochant à des sourires, surprenant des œillades, des conversations muettes, des signaux, butant contre de la morgue, de l'indifférence. Là-bas quelqu'un a pouffé. Une demoiselle qu'on taquine. Elle se cache le visage.

Les yeux fixes, Som-Nian regardait tourner le cadran. Le champagne achevait de pétiller dans la coupe, la cigarette de s'éteindre ; la cendre tombait par petits fragments. Il regardait immobile, concentré. On aurait dit qu'il voulait influencer le sort. Les chambres à coucher commençaient leur revue, leur siège, leur sarabande. « Le numéro 85 166 gagne la chambre à coucher. »

Som-Nian, qui savait presque par cœur tous les numéros des carnets, saute, brandit le numéro gagnant dans un tonnerre d'applaudissements. Des gens lui font cortège. C'est tout juste si on ne le porte pas. Quoi ? Aucun jaloux parmi tant de concurrents ? Il bouscule les uns et les autres, renverse une chaise, s'embarrasse dans les traînes d'une robe de soirée, s'en excuse à peine, grimpe sur l'estrade, aborde le Président souriant :

« À quelle adresse se trouve la chambre à coucher ?

– Elle est là, à côté. »

Et il lui montra, toujours souriant, un beau lit avec une table de nuit et une chaise.

Som-Nian perdit son enthousiasme et la soirée, du coup, son charme : la musique, son emprise, le tango, sa langueur. La valse, sa nostalgie, la rumba, son indolence berceuse ; les blues et les swings, leur frénésie ardente ; les femmes, leur beauté ; les lumières, leur clarté... Une chambre à coucher !

Ah ! cette langue française, élégante comme une femme, difficile comme une maîtresse et souple comme un courtisan.

Som-Nian regardait les meubles, les palpait, approuvait des renseignements, maudissant les félicitations qu'il aurait voulu écourter en fuyant, mais les gens, comme ayant deviné son dépit, le tenaient par le bras, les manches, les épaules, la taille, le forçant à leur serrer la main :

« Félicitations !

– Quelle chance !

– Les dieux sont avec vous !

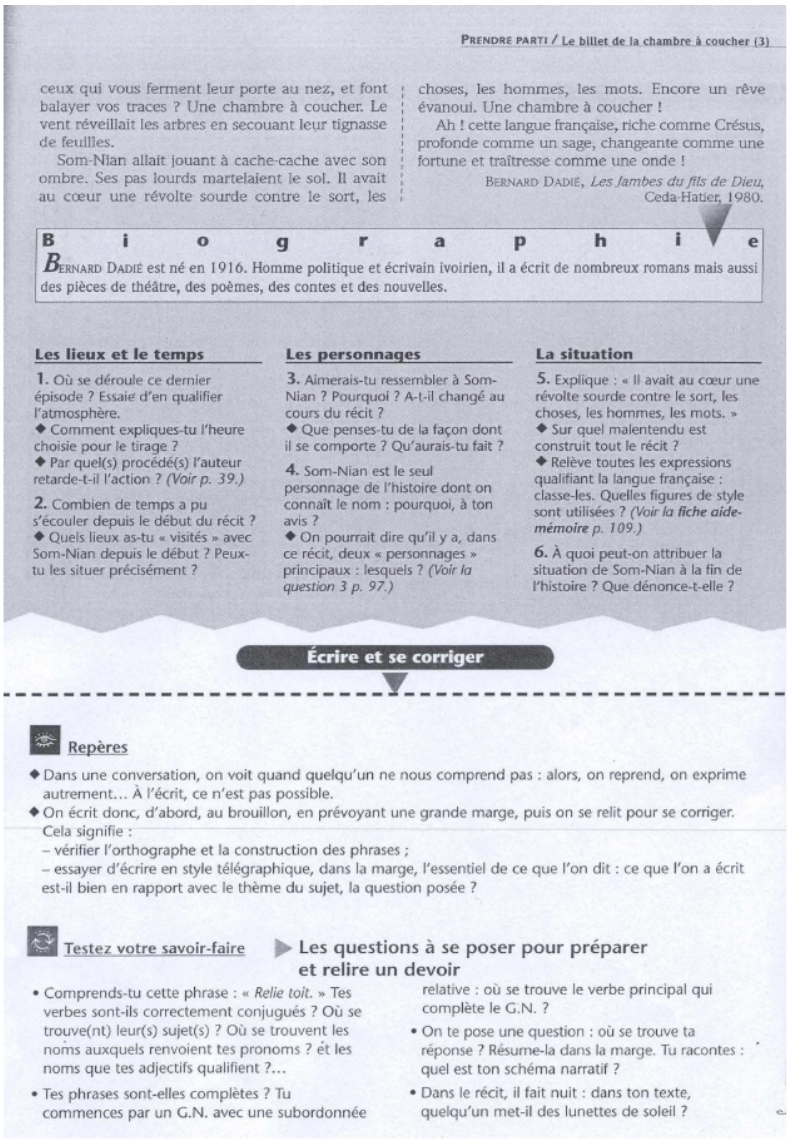
– Hum, quels beaux meubles...

– Une chambre à coucher. »

Ah ! cette langue française, rebelle comme un enfant et pauvre comme Job. Enfin il put sortir.

Au-dehors le gouffre noir de la route coupé de lueurs vacillantes le happait. Il aurait voulu se dresser loin de ce Diourkène en Sénélie, où les mots ont d'autres sens. Va-t-il falloir encore courir d'agence en agence, graisser des pattes, vivre de promesses jamais tenues, essuyer les affronts de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



PRENDRE PARTI / Le billet de la chambre à coucher (3)

ceux qui vous ferment leur porte au nez, et font balayer vos traces ? Une chambre à coucher. Le vent réveillait les arbres en secouant leur tignasse de feuilles.

Som-Nian allait jouant à cache-cache avec son ombre. Ses pas lourds martelaient le sol. Il avait au cœur une révolte sourde contre le sort, les choses, les hommes, les mots. Encore un rêve évanoui. Une chambre à coucher !

Ah ! cette langue française, riche comme Crésus, profonde comme un sage, changeante comme une fortune et traîtresse comme une onde !

BERNARD DADIÉ, *Les Jambes du fils de Dieu*, Ceda-Hatier, 1980.

Biographie

BERNARD DADIÉ est né en 1916. Homme politique et écrivain ivoirien, il a écrit de nombreux romans mais aussi des pièces de théâtre, des poèmes, des contes et des nouvelles.

Les lieux et le temps

1. Où se déroule ce dernier épisode ? Essaie d'en qualifier l'atmosphère.
◆ Comment expliques-tu l'heure choisie pour le tirage ?
◆ Par quel(s) procédé(s) l'auteur retarde-t-il l'action ? *(Voir p. 39.)*

2. Combien de temps a pu s'écouler depuis le début du récit ?
◆ Quels lieux as-tu « visités » avec Som-Nian depuis le début ? Peux-tu les situer précisément ?

Les personnages

3. Aimerais-tu ressembler à Som-Nian ? Pourquoi ? A-t-il changé au cours du récit ?
◆ Que penses-tu de la façon dont il se comporte ? Qu'aurais-tu fait ?

4. Som-Nian est le seul personnage de l'histoire dont on connaît le nom : pourquoi, à ton avis ?
◆ On pourrait dire qu'il y a, dans ce récit, deux « personnages » principaux : lesquels ? *(Voir la question 3 p. 97.)*

La situation

5. Explique : « Il avait au cœur une révolte sourde contre le sort, les choses, les hommes, les mots. »
◆ Sur quel malentendu est construit tout le récit ?
◆ Relève toutes les expressions qualifiant la langue française : classe-les. Quelles figures de style sont utilisées ? *(Voir la fiche aide-mémoire p. 109.)*

6. À quoi peut-on attribuer la situation de Som-Nian à la fin de l'histoire ? Que dénonce-t-elle ?

Écrire et se corriger

Repères

◆ Dans une conversation, on voit quand quelqu'un ne nous comprend pas : alors, on reprend, on exprime autrement… À l'écrit, ce n'est pas possible.
◆ On écrit donc, d'abord, au brouillon, en prévoyant une grande marge, puis on se relit pour se corriger. Cela signifie :
– vérifier l'orthographe et la construction des phrases ;
– essayer d'écrire en style télégraphique, dans la marge, l'essentiel de ce que l'on dit : ce que l'on a écrit est-il bien en rapport avec le thème du sujet, la question posée ?

Testez votre savoir-faire ▶ **Les questions à se poser pour préparer et relire un devoir**

• Comprends-tu cette phrase : « *Relie toit.* » Tes verbes sont-ils correctement conjugués ? Où se trouve(nt) leur(s) sujet(s) ? Où se trouvent les noms auxquels renvoient tes pronoms ? et les noms que tes adjectifs qualifient ?…
• Tes phrases sont-elles complètes ? Tu commences par un G.N. avec une subordonnée relative : où se trouve le verbe principal qui complète le G.N. ?
• On te pose une question : où se trouve ta réponse ? Résume-la dans la marge. Tu racontes : quel est ton schéma narratif ?
• Dans le récit, il fait nuit : dans ton texte, quelqu'un met-il des lunettes de soleil ?

Annexe 2 : Sélections de séances figurant dans le corpus

1. Exemples de séances de 6L

6L1

1. P : ((*entrée du professeur que les élèves accueillent debout*)) bonjour\
2. Cl : BONJOUR MADAME\
3. P : merci/ assez-vous/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

4. CI : ((*les élève s'installent dans le calme et préparent leur affaires, tandis que d'autres continuent à faire leur entrée*))

5. P: comme je vous l'avais dit\ nous avons des invités aujourd'hui/(.) et nous commençons par faire le point d:e/ de l:a\ du film\(.) vous allez devoir parler très fort/ qu'est - ce qu'on va faire de l:a/ de ce film\(.) le monsieur qui est au fond de la salle\(.) est un de mes collègues mais aussi un\ de me::es/ professeurs/(.) en ce sens que\(.) c'est un formateur\ à l'école normale/(.) il s'appelle monsieur mbaye sène/(.) c'est un formateur\ à l'école normale/ c'est un de c:es/ messieurs qui forment les professeurs/(.) et en ce moment\ il prépare\ une thèse\(.) qui va porter sur l:es\ le passage de la lecture\ à la production écrite/(1.5s) vous allez l'aider\(.) à avoir des éléments\(.) pour analyser cette e::uh/(.) cette situation\(.) pédagogique/ d'accord\(.) d'accord\

6. E : oui madame/

7. P : nous aurons donc un dizaine de séances qui seront filmées/(.) avec une certaine régularité\(.) penda:nt/ deux à trois semaines\(.)¤<65088> donc il vaut mieux que vous soyez habitués\ à la caméra/(.) dès à présent/(.) cela va vous empêcher de bavarder/(.) tant mieux/(.) BIEN/ vous pouvez faire des fautes hein\ la caméra\ el::le/(.) elle réagit pas quand on fait des fautes/(.) ((*tout en sortant ses documents de travail*)) elle dit rien/ elle est SAge/ (1.5s) ¤<85308> voilà/ (1.2s) ((*le professeur consulte ses documents*)) nous avons commencé à travailler\ sur l'oeuvre d:: e/

8. E : bernard dadié/

9. P : d'un monsieur qui s'appelle\

10. C : bernard dadié/

11. P : bernard dadié/ (1.5s) ((*le professeur sort un fascicule*)) alors bernard dédié\ n'a pas écrit que des contes\(.) le texte que vous avez sous les yeux\(.) vous en avez au moins le titre\ (1.5s) ((*tout en cherchant dans le fascicule*)) lorsque vous avez fait vos recherche sur\ l'auteur/

12. E : ((*arrivée d'un élève retardataire*))

13. P :((*s'adressant à l'élève*)) entre et installe-toi\

14. E : (1.5s)

15. P : d'où sors-tu\ ouh la l::a/(.) va ta\ va à ta place\

16. E : ((*l'élève s'installe*))

17. P : (9.7s) ((*le professeur cherche la page correspondant au texte dans le fascicule*))

18. E : madame\(.) madame\

19. P: alors/ aujourd'hui nous allons faire une lecture expliquée\(1.5s) et ensuite\ nous passerons à::à/(.) à une séance d'écriture/(1.5s) à une séance de réDACtion/(2.9s) ce sera pour\ jeudi/(3s) lecture silencieuse du texte\(1.5s) vous av::ez/(.) cinq à dix minutes \ maximum/(3.6s) et tout en lisant le texte\(.) essayez\ de trouver\(.) les différentes parties \(.) de ce récit/

20. CI : ((*les élèves lisent le texte en silence*))

21. P : ((*qui était en train de disposer son matériel de travail sur la table*)) lecture silencieuse\(.)

22. CL : ((*les élèves s'exécutent*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

23. P : 'entends des gens murmurer\(.) vous n'aurez même pas touché le texte/

24. Cl : ((*les élèves poursuivent leur lecture du texte en silence*))

25. P : ((*le professeur consulte ses documents, écrit tantôt sur sa fiche pédagogique, tantôt sur les autres documents*))

26. Cl : ((les élèves poursuivent leur lecture du texte en silence))

27. P : ((*s'adressant à un élève qui lit le texte le doigt pointé comme un curseur*)) enlève ton doigt\ les yeux suivent les mots/

28. Cl :(6.6s)

29. P :((*circulant être les rangées, le professeur constate qu'une table mal alignée obstrue l'allée et s'adressant aux élèves qui occupent cette table*)) poussez votre table/

30. Cl : ((*les élèves s'exécutent, mais la manœuvre est gênée par une mauvaise disposition des tables de devant*))

31. P : ((*elle aide à réorganiser les tables et s'adressant à ceux qui sont devant*)) avancez votre table/

32. Cl : (27.6s) ((*les élèves poursuivent la lecture silencieuse du texte*))

33. P : qui n'a pas fini de lire\(.) levez le doigt\

34. Cl : ((*quelques élèves lèvent le doigt*))

35. P : vous êtes pas très nombreux/(.) encore DEUX\ petites minutes/(.) deux petites minutes/

36. Cl : (44.6s)

37. P : (inaud.) je t'entends (inaud.)

38. E : (1.5s)

39. P : elle (inaud.)

40. Cl : (1.5)

41. P : alors quand vo::us/(.) vous avez fini de lire le texte\(.) vous vous rendez compte que cette histoire\ (1.5s) quel est le mot que vous allez utiliser pour\(.) qualifier cette histoire \(.) pour la désigner/

42. E : elle est triste/

43. P : non\(.) quel mot\ pas un adjectif\ mais c'est quoi\ c'est u::n\(.) une pièce de théâtre\(.) e::h/ à quel genre appartient c:e/ ce texte\

44. E : elle est intéressante/

45. P : n::on/ tu n'écoutes pas\(.) est-ce que c'est une pièce de théâtre\(.) non oui\

46. E : c'est une légende/

47. P : hum\

48. E : une légende/

49. P : ((*fait un signe de le main pour demander à l'élève de répéter*))

50. E : c'est une légende/

51. P : c'est une légende/(.) ((*s'adressant aux élèves qui ont donné les premières réponses))* je dis\ à QUEL GEN:RE appartient ce texte\ vous me dites\ elle est fabuleuse/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(1.5s) hum\(.) ((*elle se tourne vers le dernier intervenant*)) tu dis\ c'est une légende/(.) tu pourras me dire plus tard ce qu'est une légende\(.) n'est-ce pas\ tu pourrais expliquer\

52. E : non/

53. P : no::n\(.) on verra ça tout à l'heure/(.) une légende/(.) ce n'est donc pas un conte\

54. E1 : non/

55. E2 : s:i\

56. P : c'est un conte\

57. E : oui\

58. P : c'est un CONte parce qu:e/(.) vous pourriez m'expliquer\(.) pourquoi\ oui\

59. Cl : (1.5)

60. P : en quoi est-ce que c'est un conte\

61. E : (3s)

62. P : dis tout ce que tu sais/(.) tu sais beaucoup de choses sur le conte/

63. E : (inaud.)

64. P : (inaud.) oui\

65. E : c'est un conte parce qu'il y a des choses fabuleuses qui n'existent dans la réalité/

66. P : y'a des des faits\(.) il dit que ce sont des cho:ses/ fabuleuses qui n'existent dans la réalité/(.) comme par exemple\

67. E : quand\(.) ((*il cherche dans le texte*)) des hippopotames émergent et se placent sur l'eau\ pour former un pont/

68. P : effectivement/(.) ça fait beaucoup ça/ combien d'hippopotames\

69. E : on dit\

70. P : huhum\

71. E : ((*il cherche dans le texte*)) d'énormes hippopotames/

72. P : euh\ en tout cas on sait qu'ils sont énormes/ ils sont nombreux et ils énormes/ (.) et ils servent à quoi\ ces hippopotames\

73. E : ils forment un pont/

74. P : ils forment un pont/(.) tu aurais osé toi\ passer sur le dos d'un hippopotame pour traverse le fleuve\

75. Cl : non/

76. P: moi je n'aurai pas osé/ j'aurai rebroussé chemin\ et je serais tombé\(.) dans l:es/ (.) les pièges\(.) de l'ennemi/(1.5s) ((*tout en consultant ses documents*)) alors c'est une\ c'est un conte\ en ce- ceci\(.) qu'il y'a des faits\(.) qui ne sont pas naturels/(1.5s) qui so::nt/ (.) quel est le mot que tu as utilisé\

77. E : fabuleux/

78. P : fabuleux/ (1.5s) et c'est un conte aussi\ (1.5q) grâce à d'autres procédés non\ oui\

79. E : l'eau qui parle/

80. P : ((*le professeur fait signe à l'élève de répéter et à haute voix*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

81. E : l'eau qui parle/

82. P : ah\ y'a l'eau qui parle\(.) l'eau qui parle\ ((*elle fait semblant de chercher dans son texte*)) à quelle ligne\(.) je ne l'ai pas vu/(.) à quel passage\ (1.5s) lit le passage/ où l'eau parle/

83. E : pour la première fois le sorcier parla/

84. P : parle fort\

85. E : pour la première fois\&

86. P : PARLE PLUS FORT\

87. E : pour la première fois le sorcier parla/

88. P : ah/ le sorcier qui parle\ c'est de l'eau qui parle\

89. E : (1.8s)

90. P : eh bien comme c'est bizarre/ oui\

91. E : là où le sorcier parle/ P : là où le sorcier parle\(.) ((le *professeur fait mine de chercher dans le texte*)) c'e:st/ c'est un conte\ parce que le sorcier parle/ explique-moi comment\ oui\

92. E : c'est un conte parce que le narrateur est en train de raconter ce qui s'est passé/

93. P : c'est un conte\ parce qu'il est en train de raconter quelque chose\ qui s'était passé \(.) alors il raconte quelque chose qui chose qui s'est passé\ DANS notre histoire/(.) c'est bien/(.) mais ce n'est pas ce qui en fait un conte\ tu es d'accord avec moi\(.) y a-t-il d'autres éléments\ d'autres INDICES\ qui vous penser que ce texte\ est peut être un conte/(.) oui\

94. E : ((*lisant un passage du texte*)) elle éleva l'enfant par dessus sa tête et le lança \ le lança dans l'eau/=

95. P : =hu::m/ bon/ on a vu des fem::mes/ tuer leur bébé\ les jeter dans un fosse\ ça n'a rien`\ de bizarre/(.) RIEN d::e/ de SURnaturel/ (1.5s) au contraire/(.) alors\ d'autres indices\

96. E : ((*lit un passage du texte*)) il longtemps\ très longtemps\=

97. P : = il y a lon::gtemps\ très longte::mps\(.) tout au début du texte/(.) la manière dont le texte lui même commence/(.) ça commence comme un conte\(.) effectivement/(.) mais\ euh/(.) un élève m'a dit tout à l'heure que ce n'était pas un conte/(.) finalement/(.) c'est quoi\

98. E : c'est une légende/

99. P : tu dis que c'est une légende/(.) c'est une légende/(.) on peut expliquer ce qu'est une légende\

100. E : c'est un texte qui date de très longtemps/

101. P : parle FO:RT/

102. E: un conte qui date de très longtemps/

103. P : un conte qui date de TRE::S\ longtemps\(.) tu vas m'expliquer ça tout à l'heure/ c'est encore vague hein\ tu le reconnais/(.) oui\

104. E : un\ un anci- un ancien texte/

105. P : un texte ancien\(.) c'est pas faut ça/

106. E : la légende raconte une histoire qui est inventée

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

107. P : et le conte n'est pas inventé\(.) il a été inventé\ le conte/(.) y a très longtemps aussi mais\

108. E : c'est une histoire qui\ qui\ qui a été recueillie par\ par différentes\ sources/

109. P : c'est une histoire qui a été recueillie par différentes sources/ voilà des définitions qui sont intéressantes\(.) et vous allez devoir\(.) pousser vos recherches pour savoir\ ce qu'est une légende/(.) et distinguer la légende du conte/(.) ((*consulte ses documents*)) on sait en tout cas\ que cette légende exPLIQUE\(1.5s) le naissance\ d'un PEUple/(1.5s) quel peuple\

110. Cl : ((*les élèves lèvent la main))*

111. P : oui\

112. E : baoulé/

113. P : le peuple baoulé/(.) les baoulé vivent où\(.) oui\

114. E : en côte d'ivoire/

115. P : en côte d'ivoire\ on les retrouve en côte d'ivoire et dans quelques\(.) pays limitrophes/ mais ils sont très nombreux en\(.) côte d'ivoire/(.) à vous de voir\(.) quelle est la proportion de baoulé qui vit en côte d'ivoire(.) BIEN/(.) ((consulte ses documents)) alors cette légende explique comment\ est né\ le peuple baouLE/(.) le peuple sérère\(.) y a pas de léGENde/ pour expliquer comment il est né\

116. Cl : < ((*bruit de chahut et de protestation*))>

117. P : mais le peuple diola\ si\

118. Cl : < ((*bruit de rire et de protestations*))>

119. P : non\ vous êtes pas d'accord\

120. E : non/

121. CL : S::I/

122. P : ((*tout en consultant ses documents*)) heureusement vous êtes d'accord avec moi/ sinon\(.) BON\(.) alors/ la légende baoulé\ ((*le professeur lit le chapeau du texte*)) le peuple baoulé vivait autrefois\ dans le ghana actuel/(.) un jour\ des circonstances malheureuses\ poussent les baoulés à quitter\ leur terre natale/(1.5s) vous avez lu le texte \ nous allons REVENI::R\ à la lecture tout à l'heure/(.) pour l'instant\ moi je ne lirai que quelques passages\ qui m'intéressent/(.) c'est une histoire qui est racontée/ c'est une\ narration/ n'est-ce pas\(.) mais il n'y a pas que de la narration dans ce texte/(.) c'est une narration\(.) et il me semble que l'histoire est racontée\ pas à pas/(.) non\

123. Cl : S::I/

124. P : ou bien on a commencé par la fin\

125. CL : NO:N\

126. P : est-ce que vous pouvez\ me trouver la composition du récit/(.) comment bernard dadié\ a CONStruit\(.) le récit/(.) étape\(.) après étape/(.) nous avons appris\(.) e:uh/(.) l::e/ le:e/ le schéma narratif/

127. E : oui\

128. P : les différentes étapes du schéma narratif/ est-ce que\ c'est facile de retrouver ces étapes là\ ici/ (1.5s) réfléchissez deux minutes/(.) retrouvez\(.) chaque partie\(.) c'est à dire\(.) qu'est-ce qu'on recherche\(.) oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

129. P : la situation initiale\(.) on recherche autre chose\

130. E : l'élément\ l'élément modificateur/

131. P : l'élément\(.)[qui va changer\]&

132. E : [perturbateur\]

133. P : &l'élément\ [modificateur/] &

134. E : [perturbateur/]

135. P : tu vas chercher\

136. E : l'action/

137. P : on va chercher l'action\(.) on va chercher\

138. E : la solution/

139. P : la solution/(.) on va chercher la RESOlution\(.) et puis on va trouver finalement \(.) finalement\

140. E : la situation finale/

141. P : la\

142. E : situation finale/

143. P : je n'entends pas\

144. E : SITUATION FINALE/=

145. P : =LA SI- TUATION FINALE/(.) BRA:vo/(.) h::um/(.) on aura peut-être la chance de trouver tout cela/(.) il suffit de chercher/(.) ((tout en cherchant dans son sac, pour en sortir au bout d'un temps, de la craie)) deux minutes/(.) deux minutes pour trouver\(.) exAC:tement \(.) où se trouvent\(.) ces différentes séquences/

146. CL : oui/

147. P : =bon\(.) elle est racontée pas à pas/ est-ce que vous pouvez\ me trouver la composition du récit/(.) comment bernard dadié\ a CONStruit\(.) le récit/(.) étape\(.) après étape/(.) nous avons appris\(.) e:uh/(.) l::e/ le:e/ le schéma narratif/

148. E : oui\

149. P : les différentes étapes du schéma narratif/ est-ce que\ c'est facile de retrouver ces étapes là\ ici/ (1.5s) réfléchissez deux minutes/(.) retrouvez\(.) chaque partie \(.)¤<958536> c'est à dire\(.) qu'est-ce qu'on recherche\(.) oui\

150. E : la situation initiale/

151. P : la situation initiale\(.) on recherche autre chose\

152. E : l'élément\ l'élément modificateur/

153. P : l'élément\(.)[qui va changer\]&

154. E : [perturbateur\]

155. P : &l'élément\ [modificateur/]&

156. E : [perturbateur/]

157. P : tu vas chercher\

158. E : l'action/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

159. P : on va chercher l'action\(.) on va chercher\

160. E : la solution/

161. P : la solution/(.) on va chercher la RESOlution\(.) et puis on va trouver finalement \(.)

162. finalement\(.) finalement\

163. E : la situation finale/

164. P : la\

165. E : situation finale/

166. P : je n'entends pas\

167. E : SITUATION FINALE/=

168. P: =LA SI- TUATION FINALE/(.) BRA : VO/(.)¤<993041> h::um/(.) on aura peut-être la chance de trouver tout cela/(.) il suffit de chercher/(.) ((*tout en cherchant dans son sac pour en sortir au bout d'un temps de la craie*)) deux minutes/(.) deux minutes pour trouver \(.) exAC:tement\(.) où se trouvent\(.) ces différentes séquences/

169. Cl : (56.4s) ((*les élèves lisent le texte en silence*))

170. P : ((*écrit au tableau le titre du texte et le mot narration*)) ça y est\ y en a qui ont déjà trouvé\

171. E : ((*un élève lève la main*))

172. P : (1.5s) ((elle *consulte ses documents*)) dégageons d'abord la situation finale/ c'est pas le plus simple\

173. E : si/

174. P : hum\

175. E : oui/

176. P : où est-ce qu'elle apparaît\(.) la situation finale\

177. E : ((*un élève lève la main*))

178. P : oui\(.) mame diara\

179. E : ((*lisant un passage du texte*)) et\ et pour la première fois\ le sorcier parla\(.) jusqu'à=

180. E : non/

181. P : non non/ [PAS DU TOUT/]

182. E : [madame madame madame\]

183. P : ah/ donc c'est pas facile à trouver\

184. E : madame\

185. P : une [deuxième tentative\]

186. E : [madame madame madame\]

187. P : oui\

188. E : [un énorme\]&

189. P : [fatou\]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

190. E : &un énorme

191. E: ((*lit un passage*)) elle leva l'enfant\ souriant au dessus de sa tête\ et le lança dans l'eau mugissante/

192. P : non non\(.) [je ne suis pas d'accord avec toi/]

193. Cl : < ((*interpellation des élèves qui demandent à être désignés))*>

194. P : chut/ je ne suis pas sourde\ je ne suis pas aveugle/ (1.5s) c'est difficile à trouver/

195. E : n::on/

196. P : alors remontons/ situation initiale/(.) situation initiale/(.) situation initiale\ mademoiselle sy\

197. E : ((*lit un passage*) il y a longtemps\ très longtemps/

198. P : jusqu'à\

199. E : ((c*herche dans le texte*)) jusqu'à heureux maître/

200. P : leurs heureux maîtres/ donc les deux premiers paragraphes\(.) les deux premiers paragraphes\(.) ((*tout en écrivant la réponse au tableau*)) si- la situation initiale\(.) elle commence à/ il y a longtemps\ (6.3s) et elle va jusqu'à\ heureux maître/ (5s) BON/ jusque là\ nous sommes d'accord/ (1.5s) ENsuite/(.) ensuite\(.) qu'est-ce que nous cherchons\

201. Cl : ((*plusieurs élèves répondent en même temps*)) l'élément modificateur/

202. P : l'élément modif- modi- modi- modificateur/(.) l'élément modificateur(.) l'élément

203. modificateur\(.) oui fat bintou\

204. E : ((*lisant un passage du texte*)) un jour\ des ennemis=

205. P : PARLE FORT/

206. E : un jour\ des ennemis virent nombreux=

207. P : =VINRENT/

208. E : vinrent nombreux/=

209. P : =NONBREUX/(.) jusqu'à\

210. E : tout abandonner pour fuir/ P : tout abandonner\ pour fuir\(.) voilà l'élément modificateur/(.) donc vous avez parlé d:e/ de situation initiale\ d'élément modificateur/(.) nous allons revenir\(.) sur\(.) chaque point/(.) je le note d'abord\ ((*tout écrivant les réponses au tableau*)) élément/ modificateur\ (1.5s) depuis longtemps\ (7.9s) jusqu'à\(.) e::uh/(.) ((*consultant son texte*)) tout abandonner\ pour fuir\ (3.8s) pour fuir\(.) voilà l'élé- l'élément modificateur/(.) élément modificateur\ va nous amener à\ une\(.)

211. [réaction/]

212. E : [action/]

213. P : une action/

214. E : oui/

215. P : qu::i/ ((*tout en vérifiant sur le texte*)) va aller très très loin/ mais avant même de retrouver les étapes\ de l'action\ cherchons d'abord la résolution/(.) quand est-ce qu'on trou:ve/ une solution\ au problème qui est posé\(.) quand est-ce qu'on trouve une solution \ au problème qui est posé/

216. E: ((*un élève lève la main*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

217. P: fatou\

218. E : lorsque la princesse/ quand le petit prince\=

219. P : =parle fo::rt\

220. E : lorsque la reine\(.) lorsque la reine jeta le petit prince dans le fleuve/

221. P : vous me lisez ce passage là/(.) c'est là qu'on résout le problème qui est posé/ et ça commence\ à quel MOT/

222. E : ((*cherche dans le texte*))

223. P : oui\

224. E : mais le sorcier les repoussa/

225. P : non/(.) c'est un peu très haut/(.) oui\

226. E : et la mère effrayée/

227. P : euh/ et la mère effrayée\(.) et toi tu dis\ keita\

228. E : tout à coup/=

229. P : =huhu\(.) et la mère effrayée\ nous mène trop loin/ oui\

230. E : on eu dit=

231. P : huhu\(.) fatou a dit\ que c'était le passage où on a jeté l'enfant dans L'EAU/(.) je cherche juste le mot/ la phrase qui va [débuter ce que vous avez appelé\ RESOLUTION\]

232. E : [madame madame madame/]

233. P : coly\

234. E : mais (inaud.)/

235. P : mais où est-ce que tu vas\(.) tu es loin toi/

236. Cl : < ((*interpellation bruyante des élèves qui veulent intervenir*))>

237. P : fatou a parlé de pass:age/(.) où\(.) on a jeté l'enfant dans l'eau/ [moi je demande juste le début\]&

238. E : [madame madame madame/]

239. P : &du passage/

240. Cl : < ((interpellation bruyante des élèves qui veulent intervenir))>

241. P : oui\

242. E : elle leva l'enfant au dessus de sa tête/ [et le lança]

243. P : [mais la phrase ne commence pas là\]

244. Cl : < ((*interpellation bruyante des élèves qui veulent intervenir*))>

245. P : donne-moi le début de cette phrase\(.) et nous [verrons si ça va débuter\]

246. E : [madame madame madame/]

247. P : attend attend attend/(.) oui\

248. E : [madame madame madame/]

249. E : mais la mère était aussi\=

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

250. P : =VOILA/ mais la mère était aussi la reine/ on est tenté\ de prendre aussi la phrase précédente\(.) mais elle ne s'est pas encore résolue\ à donner son fils en sacrifice/(.) no:us\ disons que la résolution commence à ce mot là/(.) mais la mère était aussi la reine/ (.) e::t\ ce qui précède sera\

251. Cl : (1.6s)

252. P : quelle étape\ oui\

253. E : l'action/

254. P : l'action\ elle même/(.) [l'action elle même/]

255. E : [la situation finale/]

256. P : pas la situation finale\ ce qui PRE:CEDE/(.) voilà/ ((*tout en écrivant au tableau*)) donc nous avons vu l'action/ (1.5s) qui elle\(.) commence à quel mot\

257. E : ils partirent dans le forêt/

258. P : ils partirent\(.) dans la forêt\(.) ((*écrit les repères au tableau*)) ils\(.) partirent\ (4.3s) dans\(.) la\(.) forêt/ (6s) ça va jusqu'à\(.) jusqu'à\

259. E : l'eau devenait mauvaise/

260. P : ser::a/ son enfant sur son cœur/(.) d'accord/(.) ((tout en écrivant les repères au tableau)) et la mère\ (3.3s) effrayée\ (5.8s) serra\ (1.4s) son enfant sur son cœur/ (8.3s) voilà\(.) où s'arrête\(.) l'action/ (1.5s) la résolution\(.) rafraichissez-moi la mémoire\(.) ((*le professeur écrit le nom de l'étape puis les repères sous la dictée de l'élève*))

261. E : mais la mère\

262. P : mais la mère\

263. E : était aussi la reine/

264. P : aha:n/ mais la mère était aussi\

265. E : la reine/

266. Cl : la reine/

267. P : aussi\ (1.5) la reine/ jusqu'à\

268. E : l'eau (inaud.)/

269. E : l'eau (inaud.)/

270. E : l'eau (inaud.)/

271. P : ah\(2.6s) ((*consultant ses documents*)) où\(.) finit la résolution\ où\(.) commence \(.) la situation finale/

272. E : madame\

273. P : ce peuple vivait heureux\(.) comment il finit\

274. E : madame\(.) madame\

275. P : juste l'étape/ oui\

276. E : ((cherche puis lit un passage)) l'enfant est mort/

277. P : l'enfant est mort/(.) ça s'arrête là\

278. E : oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

279. P : la dernière phrase\ va être la\

280. E : situation finale/

281. E : la situation finale/

282. P : la situation finale/(.) BIEN\(.) la résolution\ mais la mère était aussi\ jusqu'à\ l'enfant est mort/ (6.7s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) l'enfant est mort/(.) et enfin la situation finale\(.) qui elle\(.)

283. Cl : < ((*les élèves répondent en chœur*))>

284. P : la dernière phrase\

285. Cl : < ((*les élèves reprennent la phrase en chœur*))> MAIS LA REINE POKOU\ ETAIT AUSSI LA MERE

286. P : mais c'était\

287. E la reine pokou\

288. P : comment vous lisez ça\

289. Cl : < ((*les élèves relisent la phrase*))>

290. P : j'entends pokou\(.) j'entends paukou\ j'entends\ ouh\ la la/(.) c'est une reine qui est très aimé par son peuple\ il faut bien dire son nom\

291. Cl : < ((*des élèves s'essaient à prononcer le nom*))>

292. P : le\(.) BAOULE/(1.9s) voilà donc pour\(.) euh/ reprendre\ le::s/ différentes parties de cette narration/(1.9s) e::t/ lorsque\(.) no:us/(;) nous regardons tout cela à la loupe\ nous nous rendons compte que\(.) bernard dadié\ a du\(1.2s) faire un travail d'orfèvre/ de boujouter/(.) il cherché le mot le plus juste/(.) il a cherché\ les temps\ les plus appropriés/ (.) il a mis tout cela ensemble pour que ça plaise\(.) pour que ça frappe l'esprit/(.) on n'é-\ on n'aligne pas les mots qui n'ont rien à voir les uns avec les autres\(1.5s) mais d'abord ce récit\ est à quelle époque\ il est à quel temps\(.) ce récit\(.) oui\

293. E : au passé/

294. P : il est au passé/(.) ((*consulte ses documents*)) quels sont les temps dominants/ quels sont les temps qui reviennent le plus souvent/(.) oui\

295. E : la passé simple\

296. P : la passé simple\ E::T\(.) et puis\(.) y'en a d'autres\

297. E : l'imparfait/

298. P : oui\

299. E : l'imparfait/

300. P : E:T\

301. Cl : l'imparfait/

302. P : l'un\ l'autre\(.) c'est l'imparfait/(.) pour raconter l'histoire\ quel est le temps qu'il utilise\ pour passer de cette étape\ à celle-ci ((*le professeur désigne des lignes du tableau où sont marquées les noms des étapes et leurs bornages*)) regardez le début\ ((*elle lit le passage*)) il y a longtemps\ très longtemps\ vivait au\ gna gna patati\ patata/

303. E : madame\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

304. P : et puis là (7s) ((*elle pointe la deuxième étape tout en vérifiant dans son texte*)) là je me suis trompé moi/(.) le repère c'est pas depuis longtemps\(.) c'est\ [UN JOUR\]

305. E : [un jour\]

306. P : où est-ce qu'elle passé\ mon éponge\

307. E : <((*un élève se lève pour aller chercher l'éponge dans un bac réservé à cet usage*))>

308. P : voilà/ j'en profite pour effacer et puis on mettra\ un jour/(.) UN JOUR/ quel est le temps qui apparait à\ à la suite de ce mot\(.)

309. E: ((*l'élève efface le tableau*))

310. P: enlève depuis longtemps/(.) quel est l:e/(.) le temps qui apparait\(.) oui\

311. E: la passé simple/

312. P : c'est le passé\ simple/ (1.5s) ((vérifiant dans son texte)) quel verbe\

313. E : vinrent/

314. P : vinr:ent/ c'est le verbe\

315. Cl : venir/

316. P : venir\ BON\ on va voir s:i/ le passé simple\ sert aussi à construire une autre étape/ (.) l'étape suivante c'est\ pour l'action\(.) quel temps\(.) oui\

317. E : le passé simple/

318. P : c'est le passé simple\ de quel verbe\

319. E : madame madame madame\

320. E : venir/

321. E : venir/

322. P : no::n\(.) dans cette étape/ ((montre la troisième étape au tableau)) action/

323. E : madame\

324. E : madame\

325. P : c'est le verbe\

326. E : madame\

327. E : partir/

328. P : c'est le verbe partir/ ils partirent dans la forêt/ ainsi de suite jusqu'à la fin/(.) BON\(.) ((*tout en consultant ses documents*)) pour la résolution\(.) quel est le temps\(.) qui est utilisé\(.) quand on a\ on arrive à la résolution\(.) et qu'il faut pas compter ce que se passe de nouveau\ on sait\

329. Cl : < ((*plusieurs élèves interviennent en même temps*)>

330. P : hum\

331. E : (inaud.)

332. P : là tu t'es trompé/(.) est-ce qu'il y a une action\ NOUVELLE/(.) une étape nouvelle \(.) quelque chose de nouveau qui s'est passé/ qu'est-ce qui s'est passé/(.) dans cette étape \(.) qu'est-ce qu'elle fait\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

333. E : ((*lisant un passage*)) elle leva son enfant/

334. P : elle leVA/ et leva est à quel temps\

335. E : passé simple/

336. P : au passé simple/(.) et pour la situation finale\ quel le temps\(.) qui apparait\

337. E : madame\

338. E : madame\

339. E : madame madame\

340. P : oui\

341. E : ((*cherche dans le texte*)) le passé simple/

342. P : c'est encore le passé simple\ avec le verbe\

343. E : garder/

344. E : garder/

345. P : le verbe garder/(.) BON\ alors/ le passé simple sert à construire\ la narration/ (.) le passé simple sert à RAconter/(.) à quoi donc va \ servir l'imparfait/

346. Cl : (3.4s)

347. P : ils étaient harras:sés/(.) euh/

348. E : participe/

349. P : un participe\ non/

350. E : à préciser le passé/

351. P : à préciser le passé\ ma : is/ le passé simple c'est aussi le passé non\

352. E: à décrire/

353. P : à décri::re/(.) ça sert à décrire\ l'imparfait/ (1.5s) nous allons y revenir\(.) lorsque nous allons\(.) euh/ reparler de plus près\(.) des passages descriptifs/(.) ((*elle consulte ses documents*)) revenons à la situation initiale/(.) ((*le professeur lit un passage*)) il y a longtemps \ très longtemps\ vivait au bord d'une lagune calme\ une tribu paisible\ de nos frères/(.) ses jeunes hommes étaient nombreux\ no:bles/ et courageux\(.) ses femmes étaient belles et joyeuses\(.) et leur reine\(.) la reine pokou\(.) était\ la plus belle parmi les plus belles/(.) depuis lo:ngtemps\ tr::ès/ longtemps\(.) la pais régnait sur eux/ et les esclaves mêmes\(.) fils des captifs des temps dévolus\(.) étaient heureux/ auprès de leurs heureux maîtres/(4.1s) le temps\(.) qu'on utilise dans\ cette situation initiale\(.) N'EST PAS\(.) le passé simple/(.) c'est\&

354. Cl : [l'imparfait/]

355. P : [l'imparfait/]

356. E : [l'imparfait/]

357. ¤<1821873>P : et tu as dit tout à l'heure que l'imparfait servait à\

358. E : décrire/

359. P : décrire/(.) l'imparfait sert à décrire\(.) quels éléments ici\(.) quels éléments\

360. E : la façon de vivre avant les\&

361. P : fo::rt/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

362. E : &la façon de vivre\=

363. P : =la façon de vivre\ ahan\

364. E : avant les ennemis/

365. P : d'accord/ avant que les ennemis\(.) ne viennent semer la zizanie\(.) chez eux/

366. E : comment était la reine pokou/

367. P : comment était la reine pokou\ et\(.) et on te dit\

368. E: (3.3s)

369. P : ((*elle consulte son texte*)) reprend le passage où on parle d'elle\

370. E : ((*l'élève lit le passage*)) et la reine pokou était la plus belle parmi les plus belle/=

371. P : =la plus BELLE\ parmi les plus belle/(.) on décrit la belle\ on décrit la vie qu'ils menaient\ on décrit aussi\(.) d'autres éléments\

372. Cl : < ((*bruit d'interpellation des élèves*))>

373. P : d'autres éléments\ coulibaly/

374. E : on décrit nos frères/

375. P : on décrit\

376. E : (1.5s

377. P : tes frères/(.) tes frères à toi\

378. Cl : < ((*rire des élèves*))>

379. P : ah bon\ toi tu e:s/ baoulé\

380. E : oui\

381. P : bon d'accord/(.) alors/ on décrit tes frères/ et ce sont tes frères\

382. Cl : < ((*rire des élèves*))>

383. P : quels sont les mots qu'on utilise pour décrire tes frères\

384. E : ((*lit une phrase du texte*)) ses jeunes hommes était nombreux/ nobles/ et courageux/

385. P : aha::n/(.)¤<1889409> ils étaient\ hu:u\ hu:u\ hu:u\(.) quelle est la nature des mots\(.) qu' on a utilisé pour te les décrire\

386. E : (1.7s)

387. P : nature grammaticale de ces mots là/

388. E : des adjectifs/

389. P : ce sont des\

390. E : adjectifs/ P : ce sont des adjectifs\(.),et\ les adjectifs qualificatifs sont très nombreux\ dans ce passage\(.) les adjectifs qualificatifs\ servent à décrire\(.) ça on le sait/ (.) n'est-ce pas\

391. E : oui\

392. P : donc/ il y a des adjectifs qualificatifs\ très nombreux dans ce texte\ pour monter les qualités de ces hommes/ des hommes courageux\ des hommes beaux/(.) des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

femmes très belles\(.) c'est la première qualité d'une femme il parait/(.) si elle est pas belle physiquement\ elle doit être belle\ A:: U\ moins\&

393. E : [moralement/]

394. P: &[du point de vue morale/](.) du point de vue morale/ et ça va cacher sa laideur/ si elle est laide/(.) bien/ alors/(.) le passé sim\- euh/ l'imparfait/(.) et les adjectifs\ permettent d'avoir des éléments de\ description/(.) et ce passage là\ il est\(.) très\ descriptif/(.) nous avons vu\(.) que dans ce texte\ il y avait de la narration\(.) nous découvrons\(.) qu'il y a aussi \(.) des passages/ descriptifs\ (8.2s) ((*le professeur écrit le mot description au tableau*)) et pour ça\(.) vous allez voir la situation initiale/ le temps dominant\ c'est\(.) quel temps\

395. E : c'est l'imparfait/

396. Cl : c'est l'imparfait/

397. P : (3.9s) ((*écrit la réponse au tableau*)) il y a aussi des\ (1.5s)

398. E : adjectifs qualificatifs/

399. Cl : adjectifs/

400. P : des adjectifs\(.) qualificatifs\ (4.5s) ((*tout en écrivant la réponse au tableau*)) voilà/(.) qui permettent/ de\

401. E : décrire/

402. P:de DE-\ TAILLER\(1.5s) les éléments qui sont décrits/ (5.7s) ((*le professeur consulte ses documents*)) est-ce que vous pouvez retrouver dans le texte d'autres passages descriptifs/

403. Cl : (3.2s)

404. P : d'autres passages descriptifs/(.) que j'aime bien/

405. Cl : (2.3s) ((*les élèvent cherchent dans le texte*))

406. P : bien\ sans précipitation/

407. Cl : (6.9s) ((*les élèves sont toujours penchés sur le texte*))

408. P: fatmata\ tu n'a rien trouvé\(.) un passage où on décrit\ des gens/ des choses/

409. E : madame\

410. P : des animaux/

411. Cl : < ((*bruit des élèves demandant la parole*))>

412. P : non\ fatmata est\ INtimidée/(.) hé oui\(.) alors dieynaba/

413. E: (1.1s)

414. P: dieynaba\

415. E: (inaud.)

416. P : j'aimerai que tu cherche Ailleurs/(.) sors de la situation initiale\(.) va chercher ailleurs\(.) des éléments descriptifs

417. Cl : < ((*bruit des élèves demandant la parole*))>

418. P : mohamed/

419. E : harassés/ exténués/ amaigris/

420. P : aha::n/(.) reprends ça\ E : harassés/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

421. P : ahan\

422. E exténués/(.) amaigris/

423. P : continue/

424. E: ils ar-\ ils arrêtèrent\=&

425. P : =ils (inaud.)\

426. E : &ils arrêtèrent le soir\(.) au bord d'un grand fleuve/ dont les flots se brisaient sur d'immenses rochers/

427. P : on te décrit quels éléments dans cette phrase\

428. E : (1.6s)

429. P : qu'est-ce qu'on décrit\ QUI EST-CE\ qu'on décrit\

430. E : (3s)

431. P : qui est [harassés/ amaigris\]

432. Cl : [madame\ madame\]

433. E : (3.3s)

434. Cl : [madame madame\]

435. E : (1.9s) la tribu/

436. P : on entend pas/

437. E : la tribu/

438. P : la TROUPE\

439. E : la tribu/

440. P : la tribu\

441. E : oui/ la tribu/ P : ce sont des gens qui sont dans\ dans cette tribu/ et qui sont en fuite/(.) qui sont harassés\ qui sont amaigris\(.) que signifie harassés\

442. E : harassés\

443. P : oui\

444. E : fatigués/

445. P : très/ très/ très fatigués/(.) très fatigués/(.) harassés\ très fatigués/ exténués\ encore plus fatigués que très fatigués/(.) ils sont au\

446. E : à la mort/

447. P : tout près de la mort/(.) au bord de l'asphyxie/(.) alors/(.) ((*elle consulte ses documents*))

448. exténués\(.) amaigris/(.) ça fait beaucoup de/ d'adjectifs\(.) est-ce que ces adjectifs \ les mettent en valeur/

449. Cl : non/

450. P : qu'est-ce qu'ils euh/ qu'est-ce qu'ils indiquent\ ces adjectifs/

451. E : comment ils sont/

452. P : oui/ ça indique effectivement\ comment ils sont\ mais tu peux préciser\

436

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

453. E : leur aspect physique/

454. P : on met l'accent\ sur l'aspect physique/(.) l'aspect physique/ (1.1s) ((*elle vérifie dans le texte*)) harassés\(.) ça nous montre comment il est\ son aspect physique\

455. E : oui/

456. P : je ne suis pas convaincu/ harassés\(.) exténués\ harassés\ amaigris\(.) amaigris peut-être/(.) mais les deux autres\ non/ oui\

457. E : comment ils sont après avoir marché/

458. P: après avoir marché\(.) et ça met l'accent sur quoi\(.) quelle\(.) quelle cho:se/ ils sont en train de vi:vre/ hein\(.) oui\

459. E : leur situation/

460. P : leur situation\ qui est déjà pénible/ ces des gens en fuite\ qui sont partis sans rien em- emporter\(.) ils n'ont pas emporté de nourrit:ure/ j'en connais quelques uns qui auraient trouvé le moyen d'emporter du pain/ n'est-ce pas\(.)

461. Cl : < ((*rire des élèves*))>

462. P : BON\ et les femmes\ auraient tout fait pour emporter au moins un bijoux/(.) on voit ça quand il y a un incendie dans un quartier\ les femmes là/ elle veut se tuer là/ parce qu'il y a les bijoux là /(.) elles veulent aller les chercher/(.) bon/(.) malheureusement\ (1.6s) ((*tout en consultant ses documents)*) D'AUTRES PASSAGES\(.) descriptifs\(.)

463. E: madame madame\

464. P : d'autres\ mais qui so:nt/ vraiment parlant/

465. E : madame madame madame/

466. P : amanatou\

467. E : ((*lisant un passage*)) à leur passage\ l'hyène ricanait\ l'éléphant et le sanglier fuyaient/

468. P : huhum\

469. E : le chimpan- le chimpanzé vo- vor /

470. P : huhum\

471. E : et le lion/ [s'écartait du chemin/]=

472. P : = [s'écartait du chemin/] (.) alors/ bernard dédié veut mettre l'accent sur les animaux/(.) dans le passage\ et nous apprend\ quel type de bêtes\ on peut trouver dans la forêt/(.) MA:IS/ ces animaux/ ils ont une attitude plutôt bizarre\

473. E : oui/

474. E : oui/

475. P : l'hyène\ qui ricane/

476. Cl : < ((*rire des élèves*))>

477. P : ça ne vous semble pas bizarre/

478. Cl : S:: I/ P : mais elle ricane\ l'hyène/(.) elle ricane/ elle a un cri qui\ qui\(.) qui fait penser au ricanement/ elle est tellement\ BE : te/(.) mais dans le texte\ on a l'impression qu'elle se moque du peuple/ donc son cri\ c'est un cri (inaud.)/(.) elle ricane\(.) donc ça va faire très mal au peuple qui est déjà très fatigué/(.) d'entendre/ l'hyène ricaner/(.) ensuite

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\(.) ((*consultant son texte*)) à part l'hyène qui ricanait\ toujours bêtement\ l'éléphant\ et le sanglier fuyaient\(.) voilà un peu quelque chose de bizarre/(.) au lieu de CHA:rger\ le peuple qui est en train de les déranger\ qui passe sur leur territoire\ ils vont\

479. E : fuir/

480. P : fuir/ ça/(.) ça peut s'expliquer\(.) comment est-ce que vous pouvez\(.) expliquer cela/(.) oui\

481. E : peut-être qu'ils ont des armes/

482. P : peut-être qu'ils ont des armes/(.) ils sont parti sans rien/ s'ils avaient des armes/ ils se seraient battu\(.) arrête/

483. Cl : < ((*bruit des élèves demandant avec insistance à intervenir*))

484. P : oui\

485. E : (inaud.)

486. P : parle fort/

487. E : ils étaient\(.) étonnés/

488. P : je n'entends pas/

489. E : ils étaient étonnés/

490. P : ils étaient étonnés\(.) ils étaient étonnés\ sûrement\(.) à cause d:e\ il faut vous expliquer\(.) oui\ mame diara/

491. E : parce que l'é-\ parce que l'éléphant avait peur\(.) et se cachait\(.) des ennemis/

492. P : ah/ par les ennemis\ tu parles/ les ennemis ne sont même pas encore là/ c'est le peuple baoulé qui passe/(.) et c'est un de/ d'hom:mes\ fatigués\ harassés\ exténués \ amaigris/(.) alors\

493. E : ils étaient nombreux/

494. P : ((*fait signe à l'élève de parler fort*))

495. E : parce qu'ils étaient nombreux/

496. P : ils étaient nombreux/(.) c'est vrai que quand ils sont nombreux quand même \(.) vaut mieux prendre la tangente plutôt que de les affronter/(.) un homme seul\ est déjà considéré comme l'ennemi des bêtes\(.) alors quand c'est une troupe d'hommes/(.) surtout une troupe d'hommes amaigris\ d'hommes qui ont faim\ < ((*dans un rire*))> il faut faire attention/

497. Cl : < ((*rire des élèves*))>

498. P : ils ont tous disparu/ alors qu'on connaît\(.) le caractère belliqueux de certaines de ces bêtes\ le sanglier par exemple/ ah çui là\ il se pas faire/(.) il charge/ il réfléchit même pas/ l'éléphant\ bon/ on pe:ut/(.) négocier/(.) et puis/ et puis/ le lion\ le chimPANZE\(.) mais le lion/

499. E : il s'écartait du chemin/

500. P : qui s'écartait du chemin/

501. Cl : < ((*rire des élèves*))>

502. P : ha/ le loin là/ il n'était pas lion alors/

503. Cl : < ((*rire des élèves*))>

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

504. P : le lion qui s'écartait du chemin/(.) BIEN\(.) ((elle consulte ses documents)) ceci dit\ po::ur/QUE le récit\(.) soit/(.) CO::NSISTANT\(.) nous avons mis en place des éléments de narration\(.) nous avons mis plusi:eurs\ en place plusieurs passages/ descriptifs\(1.5s) mais pour enrichi:r/ le récit\(.) il y a d'autres éléments/ d'autres techniques\(.) que nous avons mis en place/(.) que BERnad dadié\ a mis en place/(1.5s) ((*elle consulte son texte*)) et ces techniques c'est\(.) vous regardez la première pa:ge/

505. E : c'est un récit/

506. P : c'est un récit\ (. qui c'est qui raconte\ d'ailleurs\

507. E : l'auteur/

508. P : oui\

509. E : bernard dadié/

510. P : ça m'étonnerait/(.) <((rire du professeur))> ça m'étonnerait/(.) c'est là où tu m'intéressés/ ((*désignant un élève*)) tu dis que ce réc:it\ date de TR::ES\ LONGTE::MPS/ (.) voilà donc aussi quelqu'un qui date aussi de TR::ES\ LONGTE::MPS/(.) qui raconte/(.) bon/ disons\ qu:e/(.) le récit est pris en charge\ quand on sait pas qui raconte vraiment\ on dira\ c'est le narrateur/ c'est comMOde/(.) le NArrateur/(.) parce c'e:st/ lui\ qui raconte\(.) et il raconte cette histoire à la troisième personne/(.) mais parfois\ le narrateur s'efface/(.) y a des passages où on le voit plus/(.) où il ne raconte plus/

511. E : ((*un élève lève la main*))

512. P : coulibaly\ tu lèves le doigt\ c'est pour nous dire\

513. E : ((*consulte le texte*)) l'eau est devenue mauvaise/

514. P : oui\ qui c'est qui parle\

515. E : le sorcier/

516. P : c'est le sorcier/ E:T\ le sorcier va parler longtemps\ lis nous TOUT ce qu'il dit/

517. E : l'eau est devenue mauvaise/ et\ elle ne s'apaisera\ qu'une fois\ nous nous aurons donné\&

518. P : nous lui AURONS\ donné/

519. E : &nous lui auront donné\ tout ce que nous avons de plus\ plus cher/

520. P : [aha::n\]

521. E : [voilà/]

522. P : qu'est-ce qu'il dit encore\

523. E : voilà/ ce que nous avons de plus cher/=

524. P : =de plus précieux/(.) voilà ce\ dis le comme un sorcier\

525. E : ((*parlant d'une voix rauque))* VOILA\(.) ce que nous avons de plus che:r/

526. P : hou la l : a/ (1.5s)

527. E : madame\ madame\

528. P : ET CE QU'il VIENT DE LI:RE/ (1.1s) on l'appelle comment\

529. E : dialogue/

530. P : oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

531. E : un dialogue/

532. P : c'e : st\ UN dialogue\ (1.5s) c'est vrai/ c'est un dialogue\ mais un dialogue dans lequel on rapporte des propos/(.) ici\ ce sont les paroles du personnages\ qui sont rapportés \ au style\ direct/(.) mais il n'y a pas qu'une personne qui parle/(.) c'est le sorcier/ seulement \ on voit bien qu'il s'adresse à quelqu'un/ (1.2s) et lorsqu'il parle\ il s'adresse à qui\

533. E : à la foule/

534. E : au peuple\

535. P : oui\

536. E : au peuple/

537. P : oui mame diara il s'adresse à tout le peuple/(.) la reine y compris/(.) [d'accord\]

538. E : [madame\]

539. P : il s'adresse à tout le peuple/(.) ((*elle consulte ses documents*)) et\(.) dans le dialogue/ (1.1s) nous savons qu'il est pris en charge par le sorcier/(.) le sorcier\ est impliqué/ (.) à quel mot voit-on\ qu'il se sent lui même concerné par cette histoire\(.) est-ce qu'il y a des mots qui montrent que le\ le sorcier lui même est impliqué\(.) khadi\

540. E : ((*reprend une phrase du texte*)) ce que nous avons de plus cher

541. P : dans tout ce que tu dis\ quel est LE mot/(.) qui nous montre qu'il se sent concerné/(.) oui\

542. E : nous/

543. P : le pronom personnel/ nous/(.) E : T\ est-ce qu'il s'adresse aux autres\ en les désignant\

544. Cl : non/

545. P : non/ c'est toujours nous\ nous/(.) l'unité du peuple/ on est tous unis\ on va souffrir ensemble\ mais on va\ gagner la liberté ensemble/ d'accord\

546. E : oui\

547. P : donc/ pour finir\ nous avons une dernière portion\ qui elle\ est dialogue/ (1.8s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) le dialogue\ ici\ (4.7s) met en lumière\(.) les paroles \ du\ sorcier/ (7.1s) et vous av:ez/ reconnu le dialogue\ à certains\ signes\ de ponctuation/ (1.5s) c'est la leçon que nous allons faire tout à l'heure/ la ponctuation du dialogue/(.) d'accord\(.) BIEN/(1.5s) alors pour finir\(.) je vais vous demander une chose/(1.5s) de reprendre\(.) chaque étape/(.) de cette narration\(.) rien qu'avec un phrase chacune/(.) est-ce que vous pouvez essayer de me rappeler ce qui s'est passé là/((*le professeur montre un coin du tableau où sont portées les étapes du récit avec leurs bornages et un titre résumant le contenu*)) dans la situation initiale\(.) raccorder ça à l'élément modificateur\ ainsi de suite/ (.) de sorte que je retrouve\ le chemin/(.) de cette narration/ de ce récit/

548. E : ((*un élève lève la main*))

549. P : oui\ essaie absa\

550. E : il y a longtemps\(.) très longtemps\(.) vivait un peuple\=

551. P : =ah\ tu es en train de lire hein\ moi\ je veux que tu me résumes ces deux paragraphes\ en une seule phrase/

552. E : (5.3s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

553. P : bon\ on réfléchit un peu/ oui\

554. E : ((*penché sur le texte*)) il y a longtemps\ les\ des hommes qui étaient nombreux/ (.) nobles et coura-\ et courageux\(.) adoraient la\ leur reine\ pokou/(.) elle était la belle\ la plus=

555. P : =attends\ là tu as une deuxième phrase/ < ((*rire du professeur*))> a::h/ il était des hommes très nombreux qui adoraient\(.) il y a très longtemps\ vivaient\ des hommes\ très nombreux\ qui adoraient leur reine/(.) pas mal ça/ comme début/(.) pas mal du tout/ oui\

556. E : il y a longtemps\ très longtemps\=

557. P : =plus fort\ PLUS FORT\

558. E : il y a longtemps\ très longtemps\ des hommes\(.) nombreux/ nobles et courageux/(.) qui aimaient\ qui aimaient leur reine\

559. P : huhum\

560. E: qui aimaient leur reine pokou\ qui était la plus belle des plus belle/

561. P: o::h/ çà c'est encore plus joli/(.)¤<2743332> BON\ nous avons une idée de ce qu'on peut faire\ en matière de résumé\ pour la situation initiale/(.) et pour\ l'élément modificateur/

562. Cl:(1.5s)

563. E: ((*un élève lève la main*))

564. P: oui\

565. E: un jour\

566. P: un jour\

567. E: ((*consultant le texte*)) des envahisseurs\(1.5s) venus\(.) d'un autre pays\(1.5) (inaud.)

568. P: huhum\

569. E: les chassèrent/ de leur pays/

570. P: voilà/ les chassèrent\ de leur\ pays/(.) un jour\(.) des envahisseurs\(.) les chassèrent de leur pays/(1.5s) alors\(.) pour\ l'ACtion/(.)

571. Cl: (3.4s)

572. P: a::h/ je vois\ mademoiselle sy qui se gratte la menton/ parce que l'action\ c'est long\ c'est long/(.) quels sont les éléments que je vais prendre\ quels sont ceux que je vais jeter/(.) pour mon résumé/(.) en une phrase/

573. Cl:(1.5)

574. E: ((*un élève lève la main*))

575. P: ou::i/ mame diara\

576. E: ils partirent dans la forêt\ ils laissèrent/(.) tous leurs pagnes/ [tout leur\]

577. P:[oh oh oh/ tous leurs pagnes\]

578. E: tout leur\

579. P: leur\

580. E: richesse/&

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

581. P: richesse\ leurs\

582. E2: biens/

583. P: leurs biens\ continue\

584. E: &ils partirent dans la forêt\ laissèrent tous leurs biens/

585. P: huhum\

586. E: à leur passage\(.) l'hyène ricanait/

587. P: ah\ y a une deuxième phrase là/(.) je veux juste une seule phrase/ c'est pas compliqué\ c'est juste pour me raconter ce qui s'est passé/ oui\ kahdi\

588. E: ils partirent dans la forêt avec\ en laissant tous leurs biens\ en laissant tous leurs biens\(1.2s) EN LAIssant tous leurs bien\ ils partirent dans la forêt\ ils étaient fatigués \ harassés\

589. P: huhum\

590. E: harassés\(.) ils étaient harassés\=

591. P: =mais tu ne m'as pas raconté la fin\ le sorcier n'est pas encore arrivé\ et ta phrase est finie\

592. Cl: <((*des élèves demandent la parole*))>

593. P: essayez de ramasser/ encore/ mettez-moi dedans le sorcier\ le sacrifice\ tout cela/(.) là vous passez beaucoup de temps à me dire\ ils étaient dans la forêt\ etcétéra/ fatou\

594. E: ils partirent dans la forêt et laissèrent tous leurs biens/(.) le sorcier leur parla et leur dit/ [il faut à l'eau tout ce que nous\]&

595. P: [leur parla et leur dit/] ça c'est déjà une petite répétition je crois/ c'était pas la peine/

596. E: &leur parla/(.) il\ il faut donner à l'eau tout ce que nous avons de plus cher/ c'est le petit prince/

597. P: c'est le petit prince/(.) déjà\ tu y arrives mieux/ tu as à deux phrases\ mais tu y arrive mieux/(.) BIEN\(.) et pour la situation finale\ là c'est le plus facile\ je ne vais pas vous le demander/ (3.9s)((*le professeur consulte ses documents))* alors/ main'nant\(.) monsieur sène\ je crois qu:e/ nous pouvons nous arrêter là\(.) pour préparer la séance\ de la semaine prochaine\(2.5s) vous notez\

598. E: c'est pour quand\

599. P: l:e/ vendredi\(.) vendredi nous al::lons/ continuer\ c'est vrai que jeudi nous ne sommes pas ensembles/(.) vendredi vous et moi/(.) alors pour vendredi\ vous prenez vo:tre euh/

600. cahier d::e/ d'expression écrite/

601. E: oui/

602. E: oui/

603. et c'est là que vous allez noter l:es/ les consignes que vous devez ajouter à celles qui sont déjà sur la feuille/

604. Cl: (15.7s) ((*bruit des élèves qui changent de cahiers*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

605. P: donc vous notez\(7s) CONsignes d:e/ d'écriture/(1.5s) consignes d'écriture/ (5.7s) ((*le professeur dicte et écrit à la fois alors les élèves copient dans leurs cahiers*)) consignes\(1.5s) d'écriture/(7.4s) consignes d'écriture\(5.4s)¤<3004823> ce que vous all:ez/ commencer à::à/(.) écrire\ et ce qu'on écrire ensemble\ on va le préparer/(.) petit à petit\ mais il faut qu:e\ à la maison\(.) vous commenciez déjà\(.) à proposer\(.) quelque chose/ que l'on va corriger ensemble/(.) vous allez d'abord récupérer une consigne de lecture\ qui est sur la feuille que je vous ai donnée/(.) le tableau/(.) vous allez définir l:es/ gen:res\(.) le conte\ le mythe\ la légende\ l'épopée/(.) d'accord\(.) donc vous notez\(1.5) ((*tout en écrivant au tableau*)) traitez\(1.5s) c'est la question\(1.5s) l::a/ question\ UN\(4.3s) de la consigne\(3.5s) de lecture/(2.7s) tout le monde y est\

606. CI: non/

607. P: vous avez vu consignes de lecture\ là où l'on\ on a mis le tableau/

608. E: oui\

609. P: hum\

610. E: oui/

611. P: vous récupérez cette question là et vous la traitez/ TRAITEZ LA QUESTION NUMERO UN\(.) DE LA CONSIGNE DE LECTURE/(1.5s) ces recherches là\ on aurait du les faire avant même d'entrer en classe\(.) ma::is/ vendredi\ c'était la fête/(4.3s) ((*le professeur consulte ses documents*)) elle s'est bien terminée\ d'ailleurs la fête\

612. E: oui/

613. P: y a pas eu de bagarre\

614. E: non/

615. E: peut-être au bal\

616. P: y a eu un bal\

617. E: non/

618. E: on ne sait pas/

619. P: vous n'en savez rien\

620. E: non/

621. P: heureusement que vous n'en savez rien/(.) j'allais vous gronder/

622. CI: <((*rire des élèves*))>

623. P: un bal pour les sixièmes\ bo::n/(.) ça serait la fin du monde/(1.5s) ((*elle consulte ses documents*)) et même là\ vous pouvez traiter\ le::s/ les question d'écriture/(.) toutes les consignes d'écriture/(.) hum\ vous les traitez/(.) c'est facile\ on a déjà commencé/(1.5s) on a commencé à s'exercer\ en essayant de résumer\ étape par étape\(.) chacun d:es/(.) de c:es/(.) de ces/(.) chacune de ces parties/(1.5s) alors/ je lis quand même/(.) réécriture\ ils partirent dans la forêt\ ils laissèrent aux épines\(.) ce paragraphe est une très brève\(.) une très brève description\(.) imaginez et développez la description de la scène\

624. E: madame on ne voit pas la consigne/

625. P: réécriture/ tournez la page\

626. CI: ((*certains élèves qui ont vite compris s'exécutent*))

627. P: TOURNEZ\ la page/ je suis dans les CONsignes\ d'écriture/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

628. Cl:(1.5s) ((*les élèves s'exécutent))*

629. P: vous les traitez toutes/ n'est-ce pas\(.)c'est la phase deux/(5.3s) ((le professeur écrit au tableau)) consignes\(1.5s) d'écriture/(1.5s) vous les traitez toutes/(3.7s) y en a combien\

630. Cl: (3s)

631. P: y en a combien\

632. E: trois/

633. E: [deux/]

634. P: [deux/](.) la première\ ((*lisant sur la feuille de consigne*)) ils partirent dans la forêt/ vous y êtes\

635. Cl: oui\

636. P: ils y laissèrent leur pagne\ jusqu'à\ l'ennemi féroce/(1.1s) ce paragraphe est une très brè:ve\ description\(.) imaginez et développez la description de la scène\(.) donc à la maison\(.) pendant dix à quinze minutes\(.) vous allez tenter/(.) vous allez reprendre les éléments de ce paragraphe\ par exemple vous pouvez dire il partirent dans la forêt/ et puis\ vous allez nous décrire la forêt/(.) les ar:bres/ les anima:ux/ la for::êt/ etcétéra\(.) vous mettez tout cela en place/(.) donc on propose\(.) d:e/ présenter la forêt\ les voyageurs fatigués et souffrants\ mais qui n'osent pas s'arrêter\(.) vous pouvez mettre d'autres éléments\ pourvu que ce soit\ la forêt et le passage des hommes dans la forêt/(.) et donc\(.) DEUXIEME/ ex-exercice\(.) y'a un sous point hein\ CONSTERNES\ ils se regardaient\ jusqu'à\(.) jusqu'à\ ça na veut pas dire vous allez sautez tout ce qu'il y a\ et qui est représenté par les pointillés/(.) ET LE LANçA\ dans l'eau\ mugissante/(.) ce passage\ comporte des dialogues/ n'est-ce pas \(.) imaginez la scène\(.) et reconstituez et développez\ le dialogue/(.) ça vous saurez le faire parce que\ jusqu'à la fin de la deuxième heure\ nous ne travaillerons\ que sur le dialogue/ (1.5s) ensuite\(.) c'est un travail à faire\ en DIX\ minutes/(.) nous sommes à vingt minutes hein\ de travail à la maison/(.) vous n'allez pas y passer\ toute la journée/(.) production\(.) connaissez-vous\(.) une légende/ bon/ là\ il vous faudra aller à la bibliothèque/(.) il faut\ fouiller dans l:es/ la bibliothèque à la maison/(.) pour trouver\ une légende/(.) il y des livres qui s'appellent\ contes et légendes de/(.) vous connaissez ces collections\

637. E: oui\

638. P: contes et légendes d'afrique\ contes et légendes d'asie\ contes et légendes d'europe\ contes et légendes d:e/ de la mythologie grecque/ hein\

639. Cl: <((*bruit de commentaire des élèves*))>

640. P: voilà/ connaissez-vous une légende\ un récit mythique\ donc vous cherchez\ dans ce genre de récit\ qui ne sont pas très fréquents\ je ne veux pas de conte/(.) vous allez trouver le TITRE\ de la légende\ ou du mythe\(.) et vous allez nous raconter l'histoire/(.) en une phrase\ comme on a essayé de le faire/(.) cette fois ci\ vous allez le réussir\ d'accord \ et si vous pouvez apporter le livre\ ce sera tant mieux/(.) ça nous permettra de partager/ (.) VOILA\(.) je vous remercie\ une petite minute de récréation\ le temps que je\ ça ne veut pas dire que vous sortez de la classe/(.) le temps que je raccompagne me::s/ on dira en afrique mes étrangers/

6L2

1. Cl: ((*les élèves accueillent le professeur debout*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

2. P: (1mn25s)((*le professeur dispose son matériel et ses documents de travail sur la table*))

3. Cl: <((*bavardage des élèves*))>

4. P: (30s) ((*elle se redresse et rétablit le silence en fixant les élèves*)) vous avez fait les recherches que je vous avais demandées sur l'épopée\ le conte\

5. Cl: OU::I/ ((*les élèves disposent leurs cahiers et leurs texte sur les tables*))

6. P: (33) ((*le professeur cherche quelque chose dans son sac*))

7. Cl: ((*des élèves continuent à arriver et à s'installer ce qui occasionnent des discussions*))

8. P: on a fini de bavarder maintenant\

9. Cl: OU::I/

10. P: ((*s'adresse à un élève*)) ferme cette fenêtre s'il te plait/(.) comme ça il y aura moins de bruit))

11. E: ((*l'élève s'exécute*))

12. P: (14s) ((*tout en fouillant dans son sac*)) vous sortez vos cahiers

13. Cl: ((*bruit d'élèves qui disposent leurs affaires*))

14. P: ça va maintenant/ (8s) voilà/ (1.9s) (*interpellant un élève*)) tu n'es pas venu au cours\

15. E: si madame/

16. P: tu n'as pas de cahier\ tu n'as pas de texte/

17. E: ((*l'élève sort ses affaires*))

18. P: voilà/(1s) VOUS SORTEZ LES DEUX TEXTES/(.) euh/ la légende baoulé\ et le deuxième texte qui est [le voleur/]

19. Cl: [le voleur/]

20. E: le voleur/

21. P: (8.9s) ((le professeur prend ses textes))

22. Cl: ((*des élèves retardataires se présentent à la porte et attendent d'être autorisés à entrer*))

23. P: vous pouvez entrer/

24. Cl: (16.2s) ((*les élèves regagnent leur place*))

25. P: la toute première chose qu'on devait vérifier\ c'est que vous étiez arrivés\ à distinguer\(.) le conte\(6s) ((*le professeur écrit les premiers mots au tableau en laissant un espace*)) l'épopée\(4.5s) et\ la légende/(6.1s) ((*ce dernier mot est placé entre les deux premiers c'est à dire dans l'espace qui avait été aménagé*)) n'est-ce pas\

26. Cl: oui/

27. P: voilà ce qu'il nous fallait\(.) e::uh/(.) vérifier/(1.5s) ce so::nt/ certes de:s/ des genres très différents les uns des autres\(.) mais\(.) après vé-\ vérification\ on verra\ si l'on peut confirmer cela/ ou non\(1.5s) est-ce que vous avez trouvé des conte\

28. Cl: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

29. P: vous avez trouvé le conte\

30. Cl: oui\

31. P: vous en connaissez\

32. Cl: oui/

33. P: un titre de conte\

34. E: e:uh/(.) la chèvre de monsieur Seguin/

35. P: CONTE j'ai dit/

36. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

37. P: oui\

38. E: les contes d'ahmadou koumba/

39. P: les contes d'ahmadou koumba/

40. Cl:((*les élèves lèvent la main*))

41. P: oui\

42. E: le pagne noir/

43. P: le pagne noir/(.) voilà des titres de conte/

44. E: le petit chaperon rouge/

45. P: le petit chaperon rouge/(.) et on est passé d'un monde à l'autre\ mine de rien/ fatou\

46. E: mille et une histoires/

47. P: ((*fait signe à l'élève de parler plus fort*))

48. E: mille et une histoires/

49. P: je n'entends pas/

50. E: mille et une histoires/

51. P: mille et une histoires\(.) ah\(.) tu\ tu as la collection\

52. E: je l'ai à la maison/

53. P: à la maison/ avec les cassettes et tout/

54. E: oui\

55. P: avec les cassettes\

56. E: non non/

57. P: tu n'as pas les cassettes\

58. E: non/

59. p: je les ai/(.) on va les écouter ensemble/(.) mille et une histoires\ n'est pas le titre d'un conte\ mais c'est l:e/ le titre d'une SERIE\(.) de contes/(.) et da:ns/ mille et une histoires \ est-ce que tu peux retrouver le titre d'un conte\

60. E: (1.7s) ((*l'élève essaie de se rappeler*))

61. P: essaie de te souvenir/ rapidement comme ça/ y en a tellement/(.) y en a vraiment mille et une hein/(.) mille et une histoires/ y en a vraiment mille et une/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

62. E: (1.9s)

63. P: on verra ça tout à l'heure/

64. E: ((*un élève lève la main*))

65. E: cous condrong/

66. P: titre de conte\ ne te trompe pas/

67. Cl: <((*rire des élèves*))>

68. E: cous condrong/

69. P: cous condrong\

70. E: ((*reprenant la proposition dans un éclat de rire*)) cous condorong/

71. P: cous condorong\ comme titre de conte\(.) je ne connaîs pas ce conte là(.) à moins qu:e/ ce soit un titre euh/

72. E: ((*l'élève sort un livre qu'il montre au professeur*))

73. P: c'est c'e:st qui écrit là dessus/ cous condorong\(1s) fais voir/ je ne connaîs pas ce livre/ (1.5) ((*consulte le document*)) h::a/ ((*lisant la première de couverture*)) conte wolof \(.) à l'école de kocc/ (1.5) ((*continue à feuilleter le livre*)) et où est-ce que tu as vu cous condorong\

74. E: ça y est à l'intérieur/

75. P: ((*trouve le texte*)) ha/ LE cous condorong/(1.5) et en wolof\ ((*lit le sous titre en langue maternelle*)) ((*tout en rendant le livre à l'élève*)) j'aimerais bien avoir ce livre entre les mains/(.) mais le conte on le connaît/(.) comment est-ce qu'on l:e/(.) quels sont le::s/ quels sont ses caractéristiques\(.) comment est-ce qu'on le distingue des autres genres\(.) quelles sont les CONStantes\ du conte/(.) qui permettent de dire ça c'est un conte\ ce texte que je suis en train de lire est un conte/(.) ce texte\ que je suis en train de dire\ ou d'entendre \ est un conte/(.)

76. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

77. P: oui\

78. E: il était une fois/

79. P: euh/ e::uh/ tu es en train de me parler des caractéristiques/ tu es en train de définir le conte là/

80. E: oui/

81. P: on trouve\ il était une fois/ des formules qui sont constantes/ pour ouvrir le conte/

82. E: ((*un élève lève la main*))

83. P: oui\

84. E: le surnaturel/

85. P: ((*fais des signes pour amener l'élève à parler plus fort*))

86. E: il y a le surnaturel/

87. P: oui bien-sûr/ mais c'est\ euh/ hum/ c'est quel type de récit d'ailleurs/ un conte\

88. E: le surnaturel/

89. P: y a le surnaturel dans le conte/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

90. E: c'est un récit d'aventures merveilleuses/

91. P: ah\ récit\ d'aventures\ merveilleu:ses/(.) aventure/ un récit merveilleux/

92. E: ((*un élève demande la parole*))

93. P: oui\

94. E: la majorité des verbes sont conjugués au passé/

95. P: h::a/ bo::n/ la majorité des verbes sont conjugués au passé/(1.8s) y'a aussi les formes du présent non\

96. Cl: OUI/

97. E: ((*un élève lève la main*))

98. P: oui\

99. E: dans le conte\ y a souvent de l'imagination/

100. P: ha/ dans le conte\ y a souvent de l'imagination/(.) voilà quelque caractéristiques \ qu'on va retenir/

101. E: un conte est un récit qui raconte une aventure imaginaire/

102. P: hu::m\ donc un récit i-\ I:MAGINAIRE/(.) le conte est un récit\(.) imaginaire/ (7.9s) ((le professeur écrit l'expression au tableau)) n'est-ce pas\(.) et vous avez énuméré plusieurs caractéristiques\ qui vous permettaient de dire\ çA\ c'est un conte/ la formule il était un fois\ ne s'utilise pas dans un roman hein\(1.5s) même si\(.) le roman aussi peut être un récit fictif/(1.5) alors/ dans le conte\ on retrouve quel sorte de personnages\

103. E: madame/

104. P: oui\

105. E: des personnages bizarres/

106. P: personnages e::uh/ bizZA::re\(.) qu'est-ce que ça signifie\

107. E: le le:e/ le fait de d'être des personnages qu'on ne rencontre pas dans la réalité/

108. P: dans la réalité/ comme par exemple\(.) hum\

109. E: des monstres/

110. P:des monstres\(.) des MO:NStres/ <((*rire du professeur*))> comme il dit ça/

111. cl: ((*des élèves lèvent la main*))

112. P: oui\

113. E: comme l'autre jour\ le vautour qui cachait le soleil/

114. P: le vautour qui cachait le soleil/(.) comme dans le conte qu'on a lu/(.) quel conte d'ailleurs\

115. E: la bosse de l'araignée/

116. P: I:a/ BOSSE\ de l'A- RAI- GNEE/ ahan\

117. Cl: ((*bruit d'élèves demandant la parole*))

118. P: oui\

119. E1: le pagne noir/

120. E2: non/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

121. E3: c'est pas un conte/
122. E2: C'est aîwa le conte/
123. P: hum\
124. E1: le pagne noir/
125. P: c'est pas le nom du conte/
126. E: aïwa/
127. E: aïwa/
128. P: c'est aïwa/
129. E: ((*un élève lève la main*))
130. P: aliou\
131. E: des animaux\
132. P: les animaux/ des animaux qui\
133. Cl: parlent/
134. P: qui parlent/(.) eh oui\ et on a des ânes qui parlent\ et on a des pierres qui parlent \ et on a des oeufs\
135. E: qui parlent/
136. E: qui parlent
137. P: (102s) qui dansent\(.) qui mangent/
138. Cl: <((*rire des élèves*))>
139. P: ça c'est le conte/
140. Cl: OUI/
141. P: bien/ alors/ à quoi sert le conte\(.) à quoi sert-il\
142. Cl: ((*bruit d'élèves demandant la parole*))
143. P: finalement\ pourquoi on vous dit des contes\
144. Cl: ((*des élèves sont debout, demandant d'être interrogés*))
145. P: et pourquoi on en fait lire\
146. Cl: <((*bruit des élèves qui interpellent le professeur*))>
147. P: on ne m'appelle pas/ huhum\
148. E: pour qu'on puisse\
149. P: pour qu'on puisse\
150. E: il y dans\
151. P: pour qu'on puisse\
152. E: (5.2s)
153. E: madame\
154. E: madame\
155. P: <((*avec un rire*))> tu as perdu\ toutes tes facultés/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

156. Cl: ((*les élèves sont toujours debout, demandant à intervenir*))

157. P: oui\

158. E: pour qu'on puisse se divertir/

159. P: pour qu'on puisse se divertir\

160. Cl: ((*les élèves demandent la parole*))

161. P: oui\

162. E: le conte\(.) éduque/

163. P: il éduque aussi\(.) le conte/(.) pour qu'on puisse être éduqué/

164. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

165. P: oui\

166. E: le conte sert à distraire/

167. P: il sert à distraire\(.) il sert à divertir les gens\ il sert à distraire les gens\(.) il sert aussi à éduquer\

168. E: monsieur moi\

169. P: oui\

170. E: à faire la morale/

171. P: il sert à faire la morale\ éduquer/ très bien/

172. E: à faire endormir les enfants/

173. P: H::E\ OU::I\ çA\ c'est une GRAN::DE\ fonction du conte/

174. Cl: <((*rire des élèves*))>

175. P: quand la grand veut endormir S:Agement les enfants\(.) ha/ les grand-mères sont attendues sous les couvertures/ je ne dors pas si tu ne me raconte pas une histoire/ (.) c'est le chantage/(.) ça sert aussi\ à endormir les enfants/(.) oui/(1s) ((*tout en consultant ses documents*)) donc voilà/ autant de signes\ auxquels\ on s'intéresse lorsqu'on étudie le conte/(.) DANS LA LEGENDE\(.) vous avez découvert des légendes\

176. Cl: oui/

177. P: des livres où c'était écrit\ LEGENDE DE\

178. E: ((*un élève lève la main*))

179. P: oui\ tu en as trouvé\

180. E: la légende de soundiata keita/

181. P: ha/ la\ la légende de soundiata keita/(.) moi je connais pas ce titre/ on en discute tout à l'heure/(.) parce que moi je pensais que c'était\ ((*tout en désignant le mot déjà écrit au tableau*)) l'EPOPEE\

182. E: de sondiata keita/

183. P: DE SOUNDIATA KEITA/ non\

184. Cl: S::I/

185. E: l'épopée mandingue/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

186. P: l'épopée mandingue/ soundiata ou l'ép- l'épopée mandingue/ moi c'est ce que j'ai lu dans les livres que j'ai toujours eu entre les mains/(.) main'nant\ LA LEGENDE\ de soundiata/(.) toi tu as trouvé le livre\

187. E: oui\

188. P: où\

189. E: à la maison/

190. P: à la\(.) maison/

191. E: oui\

192. P: ah/ c'est facile/(.) tu peux l'apporter alors/

193. E: non/

194. P: comment je vais faire pour l:e/ pour prouver que c'est bien ça que tu ne t'es pas trompé/(.) bon\ alors/ une légende de soundiata\ on verra que si c'est possible que ce soit une légende/

195. E: madame\

196. P: oui\

197. E: la légende de potou/

198. P: la légende de\

199. E: potou

200. P: c'est chez les peulhs/

201. E: non/

202. Cl: <((*rire des élèves*))>

203. P: la légende de potou/

204. Cl: <((*rire des élèves*))>

205. E: c'est une légende/

206. P: que je ne connais pas/

207. E: oui/

208. P: toi tu l'as lu\

209. P: je l'ai vu en bibliothèque/

210. P: tu pourras peut-être nous raconter l'histoire

211. Cl: ((*bruit des élève pour intervenir*))

212. P: oui\

213. E: la légende des frères grimm/

214. P: ha bon\ la légende des frères grimm\(.) je pensais que c'était des conteurs/

215. E: c'est un film qu'on fait sur eux/

216. E: y a une histoire qui raconte\

217. P: y a une histoire qu'on a appelé la légende des frères grimm/(.) et qui explique \ [qu'est-ce qu'elle explique cette légen-\ cette histoire]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

218. E: [leur histoire/] euh/ c'est eux qui racontent leur propre histoire/

219. P: h::a/(.) d'ac:cord/(.) ils racontent leur histoire\ comme si c'étaient des personnages\ importants\

220. E: ((un élève demande la parole))

221. P: une autre légende que tu as lu\

222. E1: la légende du dragon rouge/

223. E2: non/(.) c'est un film/

224. E2: y a un film/ mais y a aussi un livre/

225. P: la légende du dragon rouge/(.) tiens\ voilà une légende qui m'intéresserais/(.) la légende du dragon/ est-ce que la dragon existe\ est-ce qu'il n'existe pas\(.) ça ce serait \ ça peut être des films\ [ça peut être des textes/]&

226. E2 [c'est un film/]

227. p: &parce que le dragon\

228. E: [c'est un film/]

229. P: [le dragon\](1.2s) c'est véritablement un personnage légendaire/(.) bien/(.) alors/(.) ((*tout en consultant ses documents*)) dans les légendes\ on trouve donc\ e::uh/(.) des personnages\(.) dont on se demande si\ s'ils existent vraiment/(.) les drag::ons\(.) les fées \(.) les fées/ est-ce qu'elles existent\

230. Cl: NO::N/

231. P: pourquoi pas\

232. CL: c'est pas possible/

233. E: c'est des êtres surnaturels/

234. E: c'est de l'imagination/

235. P: cendrillon a eu pour marraine une fée/ donc les fées existent/

236. Cl: NO::N/

237. P: moi je dois avoir comme marraine une fée/

238. Cl: <((*exclamation d'incrédulité*))>

239. P: vous en doutez\

240. Cl: OU::I/

241. P: bon\ donc on doute un peu de l'existence de ces personnages là/(.) et les légendes sont là justement\ pour\(.) les mettre en représentation/(.) E::T\(.) ((*tout en consultant ses documents*)) l::a/ la légende/(.) elle sert à::à/ à quoi finalement/(.) pourquoi on vous raconte des légendes\ pourquoi on vous demande d'en lire\(.) et finalement qu'est-ce que vous e::n\ qu'est-ce que vous y gagnez/

242. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

243. P: oui\

244. E: ça nous rend plus savant/

245. P: ça nous rend plus savant/

246. E: ça nous cultive/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

247. P: oui/ mais les contes aussi nous cultivent/ le roman aussi/ je cherche une caractéristique propre/

248. E: ((*un élève lève la main*))

249. P: oui\

250. E: la légende se transmet de génération\ en génération/

251. P: oui/ mais tu es d'accord que le conte aussi\(1.5s)

252. E: [donc\]&

253. P: [tu es d'accord\] que l'épopée aussi\

254. E: & donc nous aussi on doit le transmettre de génération en génération/

255. P: h::a\ c'est ce que tu as appris en lisant la légende/ d'accord/(.) bien/ de toutes les manières\ une légende\ ça peut toucher à tout/(.) ça peut même toucher à la religion/

256. E: oui/

257. P: ça peut même toucher à la religion (1.5s) parfois vous vous demandez/(4s) le bateau de noé/ est-ce qu'il a existé\

258. Cl: OU:I/

259. Cl: NO:N/

260. Cl: OUI/

261. E: OUI MONSIEUR/

262. P: ha\ le déluges/

263. Cl: OU:I/

264. P: est-ce que ça a existé\

265. Cl: OU::I/

266. P: ah bon\(.) vous êtes sûrs\

267. cl: OU:I/

268. P: parce que vous y étiez/

269. CL: <((*bruits de rire et de discussions dans la classe*))

270. P: CHU::T\(.) S'IL VOUS PLAIT\ C'EST MOI QUI FAIT LE COURS/(.) ((*avisant un élève qui parlait plus que les autres*)) pas toi keita/(.) même si tu es fils de professeur/

271. Cl: <((*rire des élèves*))>

272. P: vous l'aurez reconnu\ monsieur keita fils de monsieur keita/

273. Cl: <((*rire des élèves*))>

274. P: la légende du déluge/(.) on se demande est-ce que le déluge a réellement existé\

275. E: [on ne sait pas/]

276. P: [voilà le genre de question] qu'on pose lorsqu'on lit une légende/(.) mais on est entre\ mythe et réalité/(.) entre irréel\ et\

277. E: réel/

278. P: réel/ on ne sait pas trop/ tout ça ça vient de tellement loin\ qu'on ne cherche plus \(.) à vérifier\(.) si c'est vrai ou faux/(.) ce qu'on en tire\ c'est qu'il y a une véritable\ leçon de

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

morale/(.) une certaine éducation/ comment vous devez vous tenir\ si vous ne voulez pas que\(1.5s) les fées sont là pour veiller sur les gens/(.) si vous êtes bon\ les bonnes fées vont vous protéger\(.) si vous êtes mauvais\(.) ha\ tant pis vous/(.) les bons ont toujours\(.) de bons anges gardiens\ de bonnes fées\ qui veillent sur eux/(.) est-ce qu'elles existent\ est-ce qu'elles n'existent pas\ bon:(.) ça c'est autre chose/(.) et le dragon alors/ le dragon\

279. E: il existe/

280. P: bon/(.) eccétéra/ et le déluge\ pourquoi le déluge\(;) mais parce que dieu a voulu faire le tri entre les bons et les méchants\(.) il a gardé le meilleurs des meilleurs de chaque choses\(.) deux par deux/(.) pour pouvoir reproduire\ le monde/(.) tout simplement\(.) est-ce que c'est vrai\ c'est pas vrai\ c'est pas grave/(.) mais c'est toujours possible/(.) un déluge est toujours possible/ c'est si vrai que\(.) la fin du monde\ vous ne l'imaginez pas autrement \ qu'avec un déluge/(.) vous allez vous enliser dans la boue/ n'est-ce pas\

281. Cl: <((*bruit de protestation des élèves*))>

282. P: fin du monde\

283. Cl: <((*bruit des élèves qui jouent aux apeurés*))>

284. P: déluge\ foudre\ tonnerre\ tremblement de terre/

285. Cl: <((*les élèves poussent les mêmes cris de peur feinte*))>

286. P: tremblement de terre/ la terre qui va s'ouvrire et boum\ vous allez entrer là dans/

287. Cl: <(*rire des élèves*))>

288. P: alors/(.) ((*elle consulte ses documents*) l:e/ la légende\(.) euh/ le terme est un peu synonyme de mythe\(2.7s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) met en scène des animaux\ des êtres vivants\ des hommes parfois\ des hommes entre animaux et hommes/ (.) euh/ des gens qui sont moitié cheval\ moitié homme/

289. Cl: <((*bruits de commentaire des élèves*))>

290. P: moitié bouc moitié homme\(.) le dragon\(.) c'est toutes les bêtes là\ mois aussi des personnages que l'ont connaît\(.) noé\(.) des histoires\

291. E: des fées/

292. P: des fées\ voilà/(.) et ces mythes là\ on se demande s'ils ont\ s'ils mettent en scène des personnages qui ont réellement existé/(.) on se pose des questions/ on doute toujours/(.) MAIS POUR LA\ L'EPOPEE\(.) c'est autre chose/ l'épopée elle\(.) elle parle toujours\(.) d'histoires vraies\(.) qui ont déjà existé/ parce que\ on peut SItuer l'épopée dans un cadre donné\(.) ou dans un mo-\ un moment\ u::n\ un TEMPS\ donné/(.) l'épopée mandingue/ hum\(.) l'épopée mandingue/(.) mais par exemple\(.) on sait que c'est en Afrique de l'ouest\ dans telle contrée bien précise\ qui aujourd'hui s'appelle\

293. E: le mali/

294. E: mali/

295. P: le mali/(.) ça on le sait\ bon ça touche un peu l:e/ le Sénégal\ parce que quand même\ l'empire d:e/ de soundiata\ s''est élargi\(.) à une cer-\ certaine époque/(1.5s) ((*elle regarde le tableau*)) donc l'épopée\ ((*tout en mettant le doigt sur mot écrit au tableau*)) elle \(.) elle parle de faits\ réels/ ((*tout en consultant ses documents*)) et vous avez parlé de l'épopée mandingue/(.) hum\

296. Cl: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

297. P: vous en connaissez d'autres\

298. CI: oui/

299. E: non/

300. P: lesquelles\

301. E: soundiata keita/

302. P: c'est de ça que je parle/

303. E: l'épopée zoulou/

304. P: ha\ oui\ l'épopée zoulou/(.) celle de chaka/(.) dans l'épopée\ quels types de personnages sont mis en lumière\(.) oui\

305. E: les rois/

306. P: mais des rois guerriers\ n'est-ce pas\(.) des rois guerriers qui ont véritablement existé\(.) et dont on fait\ des personnages mythiques\(1.5s) on inVE:Nte des prouesses pour ces rois là\ soundiata par exemple\(.) quand il était jeune\(.) il ne pouvait pas se dresser sur ses jambes\ eh bin\ hé hé/(.) il a fini par ramper jusqu'à/ u:n\(.) à s'accrocher à une ENORme poutre\(.) qu'il est allé faire faire chez le forgeron\ et puis il s'est redressé\ il s'est redressé\ et il s'est tenu\ DROIT\ sur ses deux jambes\(.) e::t/ pendant ce temps\ la barre de fer s'est torD::U\ torD::U\(.) tellement il s'est tenu\ il s'est accroché à elle\ il était tellement fort\(.) que cette barre de fer\ qui devait être portée par des vingtaines et des vingtaines de personnes\(.) eh bin\ elle s'est tordu telle une arc/(.) et tout ça\ c'est est enfant/ qui est aller déraciner le baobab/

307. CI: <((*bruit de stupeur des élèves*))

308. P: pour que sa mam-\ mère/ puisse cueillir plus facilement\ les les feuilles/(.) voilà ce que c'est qu'un\ une épopée/ il y a dans la relation des épopées\ des exagérations\ qui nous rendent le personnage beaucoup plus\ extraordinaire/(.) ((*tout en consultant ses documents*)) voilà donc nous avons terminé les trois\ genres littéraires\(.) que vous deviez distinguer les uns des autres(1.5s) BIEN\(.) à présent\(.) quelqu'un peut-il effacer le tableau\

309. E: ((un élève offre ses services))

310. P: nous allons voir ce que vous\(.) vous avez\ trouvé/(1.5) ((*le professeur consulte ses document*s)) vous aviez\ trois exercices à faire/(.) ((*elle lit un passage du texte puis rappelle la première consigne*)) ils partirent dans la forêt\(.) ils laissèrent aux épines leurs/ PAgnes\(.) puis leur chair/(.) il fallait fuire toujours\ SANS\ repos\ sans trêve\ talonné par l'ennemi féroce/(.) c::e/ passage est un passage descriptif/(6.1s) ((*elle écrit l'expression au tableau et l'encadre*)) nous avions vu pendant l'explication\(.) les caractéristiques\ de la\

311. E: [description/]

312. P: [description/] et nous avions vu\(.) ((*s'adressant à un élève*)) boucouli\ pourquoi tu es en sous-vêtement\

313. E1: (2.8s)

314. P: tu n'as pas de chemise\

315. E1: ((*sort une chemise de son sac*))

316. P: bien/

317. E2: ((*un élève essaie de l'aider*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

318. P: kane c'est bon/ il va la porter/ rassure-toi/ (4.3s) ((*le professeur consulte ses documents*)) les caractéristiques d:e/ la description/ par quoi reconnaît-on\ un texte descriptif/

319. C: (1.7s)

320. P: vous avez sous les yeux la légende baoulé\

321. Cl: oui/

322. P: ((*tout cherche le texte*)) revoyez le paragraphe o::ù/ d'où on a extrait cette phrase \ ils partirent dans la forêt/ ça y est\

323. Cl: oui\

324. P: quatrième paragraphe\ je ne me trompe pas\

325. E: non/

326. P: c'est bien ça\

327. E: oui/

328. P: bien/(1.5s) c'est ce paragraphe là\ qu'on vous demande d'enrichir/(.) vous êtes capables d'en faire quatre pages/

329. E: quatre pages\

330. P: (1.4s) de tellement tirer dessus\(.) de donner tellement de détails\(.) de\ de préciser\ d'en rajouter/ tant et si bien\ que\ ça se déroule sur quatre pages/(.) ((*s'adressant deux élèves*)) vous avez un texte\

331. E: oui/

332. P: c'est bon/(.) que ça se déroule en quatre pages/(.) ((*s'adresse à deux autres élèves*)) khadi\ laisse le travailler/

333. E: (1.9s)

334. P: KHADY\ laisse le travailler/(2s) bien/(1.5s) ((*elle consulte ses documents*)) il y en qui o::nt/ fait de très belles productions hein\(.) y en a qui ont même fait travailler papa et maman/

335. Cl: <((*rire des élèves*))>

336. P: ceux-là ne m'intéressent pas tellement/ mais ceux qui se sont évertués à faire le travail tout seul\ ceux-là m'intéressent/(.) qu'est-ce que vous avez trouvé\(.) est-ce que vous voulez partager avec nous\

337. Cl (1.5)

338. E: ((*un élève lève la main*))

339. P: un doigt levé\ c'est le doigt d'une fille\

340. Cl: (1.5)

341. P: c'est la seule\ qui ait le courage/

342. E: ((*un élève lève la main*))

343. P: deux filles/

344. Cl: (1.5s)

345. E: ((*un élève lève main*)) ha\ chantal aussi\(.) y 'a pas de garçon\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

346. Cl: (2s)

347. P: HE LES GARçONS\(.) vous n'avez pas fait l'exercice/

348. Cl: S:I/

349. P: (1s) alors\

350. Cl: ((*quelques élèves lèvent la main*))

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 fuire 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: ((*l'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 fuire 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/

363. E: un sujet/

364. E: tout au long du chemin\ saignait/

365. E: ((*un élève lève la main*))

366. P: ((le professeur le désigne du doigt))

367. E: tout au long du chemin\ saignait/]

368. P: ma::is/(.) tu oublies le mot qui introduit tout cela\

369. E: c'est qui\

370. P: QUI\(.) tout au long du chemin\ saignait/(.) et quelle est la nature\ [de cet élément qu'elle a ajouté/]

371. E: [une proposition\]

372. P: oui\

373. E: une proposition subordonnée relative/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

374. P: c'est une proposition subordonnée relative\ c'est jolie une proposition subordonnée relative pour\ développer/(.) bien/ alors/ tu as ajouté des\ adjectifs qualificatifs \(.) mais tu as aussi pensé\ à une proposition subordonnée relative/(.) je crois qu'on peut\ en rajouter comme cela\ en passant par la leçon de grammaire que nous avions faite/(.) tu te souviens\ les expansions du nom/(.) le groupe nominal\ peut être complété par\(.) un adjectif \ épithète\(.) un complément\ du nom\(.) une proposition subordonnée relative\ eccétéra\ eccétéra/ une apposition\(.) donc c'est exactement par ce chemin là que inconsciemment\ peut-être\ tu es passé/(.) et comme tu as une belle plume\ le résultat est très bon/(.) parfait/ alors je vais voir de ce côté\ oui un garçon/ ça va être\((*consulte un document*)) aliou badara/ (.) aliou\ à toi/(.) tu te mets debout\(.) tu te mets debout et tu HURle ta phrase/

375. E: ((*l'élève s'exécute*)) ils partirent dans la forêt\ (.) ils laissèrent aux épines leurs/ pagnes\ puis leur chair raclée par les épines\ il fallait fuire/ sans\ il fallait fuire/(.) toujours fuire\ sans repos\ sans trêve\ talonné par l'ennemi féroce et acharné/(.)

376. P: aha::n\ féroce et acharné/(.) mais ils laissèrent aux épines leurs pagnes\ reprends-moi cette phrase\

377. E: ils laissèrent aux épines leurs/ pagnes\ puis leur chair raclée par les épines/

378. P: leur chair rentrée par les épines/

379. E: RACLEE/

380. P: ha RACLEE\(.) raclée par les épines/(.) oh oh/(.) la douleur/

381. cl: <((*rire des élèves*))>

382. P: ça fait pas mal ça/(.) BON\ ok/ alors raclée\(.) c'est douloureux\ c'est dur hein \ (.) bien que dans la réalité ce soit comme ça/(.) vous traversez un foret dense\(.) un gars qui passe ça fait/ ((le professeur fait le geste de griffer)) comme d'un rat eau/(.) c'est FORT/ (.) bon\ il n' a pas trop d'éléments\ il n'a pas autant\ diversifié le::s/ les moyens\ de d:e/ d::e/ comment dirai-je\(.) de compléter la phrase\(.) il n'a pas mis d'adjectif qualifiact:if\(.) de proposition subordonnée relati:ve\ comme khadi a fait\(.) mais déjà\ il est arrivé à ajouter ça et là quelques éléments/(.) ça ne t'a pas pris dix minutes\ que je t'ava::is/ demandé de respecter/(.) mais c'est bien/(.) allez/(.) on continue\((*consultant ses documents*)) j'écoute encore UN élève/(.) un élève\(.) qui crois avoir avoir rajouté beaucoup plus\ d'éléments que tous ces/ que ces deux là/(.) quelqu'un croit en avoir fait beaucoup plus/

383. Cl: (2.1s)

384. P: non/ personne\(1s) youma\(.) tu hésites\ e:t/ keita aussi hésite/

385. E: ((*le premier nommé lève la main*))

386. P: youma\ vas-y\

387. E: (1.5s) ((l'élève se prépare))

388. P: youma tu te mets debout/

389. E: ((*l'élève s'exécute*)) ils partirent dans la forêt\

390. P: ha youma on va se battre hein/(.) il faut faire l'effort de parler fo::rt\

391. E: ils partirent dans la forêt dense\(.)

392. P: hou\ là on ne va pas s'en sortir/(.) youma\ on ne t'entends pas du tout\ du tout\

393. E: ils partirent dans la forêt dense\(.) ils fuyaient\ fuyaient sans repos\ sans trêve/ tout en sa-\ tout en sachant que l'ennemi était derrière eux/(.) ils étaient harassés\ exténués

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\(.) arrivant difficilement à s'orienter dans la forêt/(1s) ils laissèrent aux épines leurs/ pagnes \ puis leur chair raclée par les épines\(.) il fallait fuire/ sans\ il fallait fuire/(.) toujours fuire\ sans repos\ sans trêve\ talonné par l'ennemi féroce et acharné/(.)

394. P: tu ne t'es pas beaucoup inspirée de ce qu'il a fait là\(.) tu as bien devant toi un bout de texte/(.) tu aurais du\ rester\ dans ce paragraphe\ et essayer de l'étoffer/(.) l'objectif c'était pas de grossir\ le texte/ ni de chercher à le résumer\(.) mais c'est de véritablement \(.) d'étoffer\ d'enrichir\ ce paragraphe/ tu l'as pas fait\(.) tu as raté\(.) to::n/ ta prestation/ d'accord\

395. E: ((*l'élève acquiesce de la tête*))

396. P: bon/ ça peut passer/ d'accord\(.) bien/ faut bien suivre à l:a/ les consignes à la lettre hein\ fallait rester dans le paragraphe/ hum\(.) e::h/ maintenant\

397. E: ((un élève demande à être interrogé))

398. P: tu m'excuse hein\ comme il faut que je passe à autre chose/(1.5s) ((*tout en consultant ses documents*)) nous allons voir ce que vous avez pu faire d'autre\ avec le passage suivant/ ((le *professeur lit une phrase*)) consternés\ ils se regardaient\ il s'agit de quel paragraphe\

399. Cl: (2.3s)

400. P: ((*tout en cherchant dans le texte*)) consternés\ ils se regardaient\

401. Cl: (7.1s)

402. E: avant dernier paragraphe/

403. P: l'avant dernier\

404. E: oui\

405. P: DE CETTE PAGE/

406. E: l'eau mugissante/

407. P: consternés\ consternés\ ils se regardaient\ jusqu'à\ l'eau mugissante/(.) c'est bon\

408. E: non/

409. P: non\(7.5s) ((*continue à chercher dans le texte*)) c'est à la page suivante\(.) consternés\ ils se regardaient\ et les conquérants devenaient proches\ et pour la première fois le sorcier parla\(2.1s) au-dessus de sa tête et le lança dans l'eau mugissante/(1.5s) vous y êtes main'nant\

410. Cl: oui\

411. P: bien/(.) alors dans ce passage\(.) il y a un personnage qui prend la parole/(1s) ma:is/ est-ce que c'est le seul\(.) si vous aviez euh/ c:e/ ce passage\ si c'était VOUS\ qui l'aviez créé/ est-ce que vo:us/ vous n'auriez donné la parole qu'au sorcier/

412. Cl: non/

413. E: non/

414. P: quel autre\ quels autres personnages auraient pu prendre la parole\(.) et pour dire quoi\(.) [quels autres personnages auraient pu parler\]

415. E: [madame\ madame]

416. E: madame madame madame\]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

417. E: la reine\

418. P: la reine aurait pu ouvrir la bouche/(.) elle l'ouvre\ mais à la fin/

419. E: madame\

420. P: oui\

421. E: le peuple/

422. P: le peuple lui même aurait du dire quelque chose/ tu as\ tu as réussi à leur faire parler\

423. E: non/

424. P: ha/ tu n'as rien réussi à leur faire dire/(.) pourtant le peuple est bavard/

425. E: ((*un élève lève la main*))

426. P: oui\

427. E: on a\ on a les personnes du peuple/

428. P: c'est le peuple/ tu es d'accord que les personnes du peuple\ c'est le peuple\

429. E: oui\

430. P: <((avec un rire))> voilà/

431. E:((*un élève lève la main*))

432. P: oui\

433. E: le peuple peut dire\(.) épargnez le bébé/

434. P: oui/ le peuple peut demander par exemple\ qu'on épargne le bébé\(.) oui/ ma:is/ le peuple est un peu lâche hein/ (.) un peuple\ c'est comme ça\(.) c'est un peu lâche un peuple/(.) huhum\

435. E: l'enfant/

436. P: l'enfant\ l'enfant peut parler\ voilà autre chose/ voilà que le bébé va parler/

437. Cl: <((*rire des élèves*))>

438. P: tu sais quel âge il a\ tu n'as pas vu que c'est un bébé\

439. E: si/

440. E: si/

441. E: il a six mois/

442. P: main'nant un enfant de six mois\ ça parle/

443. Cl: <((*rire de certains élèves*))>

444. E: oui/

445. E: c'est une légende/

446. P: ah/ comme c'est une légende\ il peut parler/

447. E: oui\

448. e: non/

449. P: mais jusqu'à présent\ tout paraît normal\ dans ce texte/(.) pourquoi vous voulez que ce soit un truc bizarre\ dans le genre de conte\(.) ce n'est pas kirikou quand même\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

450. Cl: ((*rire des élèves*))

451. P: hein/(.) bon/

452. E: ((*un élève lève la main*))

453. P: oui\

454. E: la reine peut parler/

455. P: oui/ on l'a déjà dit\ la reine\ [effectivement peut parler/]

456. E: [les animaux/]

457. P: ne fais pas parler les animaux/ c'est pas le moment/

458. E: l'ennemi peut parler/

459. P: l'ENNEMI\ bien sûr\ il peut prendre la parole/(1.5s) allez/ sus à ces trouillards/ allez/(.) bof/(.)donc\ on peut le/ on peut trouver\ une plage/(.) est-ce que\ cette partie\ de l'exercice vous a intéressé/

460. E:oui/

461. P: oui\ ou non/

462. Cl: OUI/

463. P: qui c'est qui a été intéressé par cette partie de l'exercice\ le dialogue/

464. E: ((*un élève lève la main*))

465. P: levez le doigt franchement si\ ça vous a plus\ intéressé que la description/

466. Cl: ((*des élèves lèvent la main d'autres la baissent*)) c'est bon\ bon/ on va voir ce que vous en avez fait/(.) vous savez tellement faire parler les personnages\(.) on va voir SI\ vous êtes forts/ (1.5s) avez-vous respecté\ la ponctuation/(.) j'aimerais que chacun\ vérifie ce que son voisin a fait/(.) vérifiez\ si le texte qu'il propose est bien disposé/

467. Cl: ((*agitation des élèves*))

468. P: nous avons\(.) hé\ avec un minimum de silence quand même/

469. Cl: (3.5s) ((*le élèves se mettent au travail par binôme*))

470. Cl: ((*un élément d'un binôme chahute son vis à vis tout en signalant au professeur les manquements observés*))

471. P: ((*s'adressant au second élément du binôme*)) allez\ vérifie toi aussi\ ou bien il n'a pas fait l'exercice\

472. E: ((*l'élève fait un signe négatif de la tête*))

473. P: échangez vos cahiers et vérifiez ce que l'un et l'autre ont fait/

474. Cl: (5.5s) <((*discussions entre les élèves*))>

475. P: est-ce que votre voisin\ a respecté\ la mise en page/

476. E: non/

477. P: y a-t-il des guillemets\(.) pour commencer le dialogue/

478. E: non/

479. P: y a-t-il des\ qu'est-ce qu'on cherche\ à part les guillemets\ qu'est-ce qu'on cherche\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

480. E: les deux points/

481. E: tirets à la ligne/

482. P: comme quoi\

483. E: des tirets/

484. P: des T:Irets/ qui montrent\ qu'est-ce que ça montre les tirets\

485. E: ((*un élève lève la main*)

486. P: oui\

487. E: le changement de personnage/

488. P: le changement\ d'interlocuteur/(.) et puis\ est-ce qu'il y a\ est-ce qu'il y a des verbe de la parole/(.) ((*s'adressant à un élément d'un binôme à titre d'exemple*)) youma\(.) est-ce qu'il utilisé des verbes de la parole/

489. E: oui/

490. Cl: oui/

491. Cl: non

492. P: des verbes déclaratifs/

493. E: [oui/ y a\]

494. P: [hein coly\] est-ce qu'il y en a/

495. E: oui\

496. P: voilà\(.) il faut que vous\ il faut qu'on en trouve dans le texte/(.) main'nant j'aimerais entendre quelques uns\

497. E: ((*un élève lève la main*))

498. P: tu as fini\

499. E: oui/

500. P: bon\ à toi aliou/(1.2s) ((*le professeur consulte ses documents*)) c'est pas aliou/ c'est el hadj/ el hadj hein\

501. E: oui/

502. P: voilà/ el hadj hein\(.) ((*s'adressant à un élèv*e)) on l'écoute thiam/ thiam\(.) on a fini de s'amuser/(.) tu reprends ton cahier\ et on écoute eh hadj/

503. E: ((*lit dans son cahier*)) consternés\ ils se regardaient\&

504. P: alors/ el hadj\ tu peux te lever\

505. E: ((*l'élève s'exécute*))

506. P: voilà/

507. E1: & [consternés\]

508. p: [et tu parles fort/]

509. E: consternés\ ils se regardaient\ et se lan\- se lança dans l'eau mugissante/

510. P: attendez/ consternés ils se regardèrent et se lança/

511. E: ((*rire d'un élève*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

512. E: et se lancèrent

513. E: non non/(.) et se lancèrent

514. E1: non/ j'ai sauté quelque chose/ consternés\ ils regardèrent/ était-ce cela l'eau qui se faisait\ vi- vivre\

515. P: ((*le professeur rappelle des élèves à l'ordre*)) CHU:T

516. E1: naguère/ l'eau\ leur/(.) leur leur grand ami/(.) il avait fallu qu'un mauvais génie l'é-\ l'ex-\ l'ex- cita/ et les conquérants devenaient plus proches/ et pour sa pre- (.) et pour la première fois\(.) le so- le sorcier parla/ l'eau est devenue trop mo- mauvaise/

517. P: arrête-toi/(4.1s) ((*vérifie dans son texte*)) consternés ils se regardaient/ tout ça\ c'est le texte tel qu'on te l'a donné/ tu ne l'as pas touché/(1.5s) ils se regardaient\ c'étaient l'occasion quand même de les faire parler\(1.5s) qu'est-ce qu'ils auraient pu se dire\

518. E: ((*des élèves lèvent la main*))

519. P: oui\

520. E: ils se\ ils se regardaient et\(.) et ils ils se\ ils se fixaient les yeux sans bouger/

521. P: hou la la\ qu'est-ce que tu m'as raconté là\ je cherche à mettre du dialogue\(.) et toi\ tu vas nous faire un charabia/(1.5s) qui n'est pas du meilleur gout d'ailleurs/(.) c'était pas très réussi\(1s) ((*s'adressant au premier élève interrogé*)) toi\ tu n'as rien écrit\

522. E: je l'ai fait dans mon cahier que j'ai oublié/

523. P: j'ai confondu mes cahiers/(.) ça c'est l'excuse de celui qui ne fait pas son exercice hein/(.) bien\

524. E: ((*un élève lève la main*))

525. P: oui\

526. E: consternés\ ils se regardaient\ tout en disant\ ô mon dieu aidez-nous/

527. P: tout en disant\

528. E: ô mon dieu\ aidez-nous/

529. P: tout en disant\ tu pe:ux/ me dire quelle ponctuation\ tu a::s/ utilisée\

530. E: j'ai pas mis de ponctuation/

531. P: y a pas de ponctuation\

532. E: je peux reprendre\

533. P: d'accord/ ben allez\ vas\ reprends/(.) tout en disant\ quelle signe de ponctuation tu mets\

534. E: deux points/

535. P: et puis\

536. E: ô mon dieu aidez-nous/

537. P: ET PUIS ((*accompagnant ses propos d'un geste des doigts en crochet*))

538. E: (1.4s)

539. P: oui\

540. E2: les guillemets/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

541. P: j'ouvre les guillemets\

542. E1: ô mon dieu aidez-nous/

543. P: à la fin\

544. E: on ferme les guillemets/

545. Cl: on ferme les guillemets/

546. P: on ferme les guillemets/ ils ont dit quelque chose\ voilà une portion\(.) dialoguée/ même si c'est une seule personne qui parle\ et qu'on ne\ lui répond pas\ il y a quand même \(.) cela/(.) alors/ je vous rappelle qu:e/ dans les portions dialoguées\ vous pouvez mettre/ des échanges de parole\(.) vous pouvez mettre/ euh/ une parole qui a été\ proférée pas quelqu'un\ c'e:st/ comme\ comme le sorcier ici\ il est le seul à parler/ mais vous pouvez aussi reprendre les pensées\ révéler les pensées de quelqu'un/(1.5s) d'accord\ vous pouvez révéler les pensées de quelqu'un/

547. E: ((*un élève lève la main*))

548. P: huhum\

549. E: ils se\ ils se murmuraient à l'oreille/(.) l'eau est vraiment mauvaise/

550. P: aha::n/ là tu m'intéresse/(.) ils se murmuraient à l'oreille/(1.5) alors/ consternés \ ils se regardaient\ (.) et lui il ajoute\ ils se murmuraient à l'oreille/ quel verbe déclaratif il a utilisé\

551. Cl: murmurer/

552. P: murmurer/ se murmurer à l'oreille/ ça montre qu'ils ont peur/ d'accord\ ils étaient déçus\ et main'nant ils ont peur/(.) ils se murmuraient à l'oreille\ quelle signe de ponctuation tu mets après ça\

553. E: deux points/

554. P: deux points\

555. E: et je mets la phrase/

556. P: deux points\

557. E: j'ouvre les guillemets/

558. P: voilà/ j'ouvre les guillemets/(.) tu l'as pas fait\

559. E: ((*fait signe de négation de la tête*))

560. P: oh::o/ faut que je m'approche de ces cahiers\ c'est pas possible\ comment tu as pus écrire du dialogue\ et ne pas mettre les guillemets/

561. E: je l'ai pas écris/

562. P: ah/d'accord/ c'est quelqu'un qui a inventé ça comme ça/(.) mon dieu j'ai compris/ ha mon dieu/ ha mon dieu/ ils ont tous oublié leur cahier/(.) bizarre non/ bon/ de toutes les façons\ c'était bien essayé\ et c'était très joli/

563. E: madame\

564. P: oui\

565. E: bloqués par les eaux agitées\ alors que les conquérants arrivaient sur eux\ ils tremblaient en disant\ qu'est-ce que nous allons faire\

566. P: huhum\(.) tu l'as écrit\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

567. E: non/

568. P: bon/ main'nant j'aimerais avoir le travail de ceux qui ont véritablement\ préparé l'exercice\ à la maison/ comme je l'ai dit/(.) les gens qui improvisent là\ vous n'avez pas droit à la parole/(.) ceux qui ont véritablement travaillé à la maison\ à la mise en place de ce dialogue\ même s'ils ne sont pas nombreux\ j'aimerais les voir/

569. E: ((un élève lève la main))

570. P: oui\ je t'écoute/

571. E: ((*l'élève se tient debout et regarde dans son cahier*)) consternés\ ils se\&

572. P: parle FORT\

573. E: consternés\ ils se regardaient\ était-ce là l'eau qui les faisait vivre\ qui allait leur ôter le vie\ et soudain\ on entendit une voix qui disait/(.) si vous voulez continuer de vivre \ donnez-moi ce que vous avez de plus important/ et tout le monde\ posa par terre/ leurs bijoux\ et ce que qu'il avait de plus précieux/ mais le dieu faisait\(.) non/(.) je veux ça/(.) en désignant du doigt\ la première\ f- femme\ qui la regardait/(.) et la première femme\ se conduisant\ en bonne reine\ se jeta dans la mer/ elle doit assister le plus le peuple baoulé/ (.) et voilà d'où viennent les baoulés/

574. P: sauf que tu as raconté une autre histoire/(.) cette histoire là elle aurait pu inséré \ dans\(.) le récit de bernard dadié/(.) tu n'as pas compris l'exercice\ mais tu as su\ mettre en place une portion dialoguée/(.) et j'aimerais voir ton texte/(.) j'aimerais vraiment le voir/(.) elle n'a pas compris qu'il fallait insérer dans le récit\ mais au moins\ elle a fait son exercice \ aliou badara\ elle n'a pas oublié sa feuille\

575. E: ((*l'élève remets son brouillon au professeur*))

576. P: bon/ alors/ je regarde\ je cherche d'abord les guillemets/(.) et là on dirait bien qu'elle en a mis\ mais oui/ elles sont bien placées/(.) oh/ elles sont très bien placées/(7.5s) ((*le professeur lit la production de l'élève en silence*)) pourquoi\ n'as-tu pas pensé\ à:à/ faire dialoguer ton personnage\ avec un autre\ qui lui réponde/(.) comme on l'a vu da::ns/ le texte \ le voleur/(2.9s) pourquoi personne n'y a pensé\(.) alors dans v::os/ portions dialoguées\ vous n'avez pas de tirets\

577. E: ((*un élève lève la main*)) je l'ai fait/

578. P: vous avez ça\

579. E: oui/

580. P: bon\ youma\ lit-nous ton texte\

581. E: ((*l'élève se prépare*))

582. P: mais tu lis fort hein\ sérieusement/ vraiment tu pourrais faire un effort/(.) en tant que majorette\ tu dois être pl:us/(.) débordante que ça/ la lecture\ allez/ courage/

583. E: consternés\ ils se regardaient/&

584. P: oh la la/ c'est pas du tout ça/(.) <((*imitant le petite voix de l'élève*))> consternés ils se regardaient/(.) PARLE PLUS FORT/

585. E: consternés\ ils se regardaient/ et l'enfant s'étonnait/

586. P: et l'enfant s'étonnait\

587. E: et l'enfant s'étonnait et leur dit/

588. P: l'enfant\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

589. Cl: <((*rire des élèves*))>

590. P: continue/

591. E: il leur dit\

592. P: et leur dit\

593. E: demandez à l'eau/(.) demandez à l'eau ce qu'elle veut pour se calmer/

594. P: l'enfant\

595. E: oui/

596. E: <((*éclate de rire*))>

597. P: continue quand même/

598. E: la reine\ la reine pokoi lui dit/

599. P: parle FORT\

600. E: la reine\ la reine pokou lui dit/(.) tais-toi malheureux/(.) ne vois-tu pas que c'est toi qu'elle veut\

601. Cl: <((*rire des élèves*))>

602. P: ((*grimaces du professeur))* oh qu'est vivant/(.) tais-toi imbécile\

603. Cl: ((*les élèves continuent de rire*))

604. P: CONTINUE/ ce qui me plait\ c'est que c'est VRA:Iment un dialogue/ continue/

605. E: (inaud.)

606. P: ((*cherche à calmer les élèves*)) CHU:T\ pourquoi\ reprends\

607. E: pourquoi faut-il demander à l'eau ce qu'elle veut/(.) derrière ça il y a un génie qui va demander un sacrifice/(.) l'enfant lui dit/(.) moi je ne veux pas mourir/

608. P: moi je ne veux pas\

609. E: mourir/

610. P: mourir/ <((*rire du professeur*))>

611. Cl: <((*rire des élèves*))>

612. P: c'est drôle ça/ continue

613. E: (inaud.)

614. P: WA::W/ mais c'est formidable ça/ ((*le professeur vient prendre le cahier de l'élève*)) seulement\ tu as fait des choses un peu bizarre/

615. Cl: ((rire des élèves))

616. P: (2.1s) ((*le professeur consulte le cahier de l'élève*)) c'est exactement ce que j'attendais/(.) bien/ elle a bien fait dialoguer les personnages/(.) ça ne va pas dans le sens que l'on attend parce que après ce sera difficile\ de l'insérer dans not:re/ not:re/ le récit de bernard dadié/(1.5s) un SEUL\ reproche/(.) dès que je regarde ta page\(.) j'ai l'impression d'être au théâtre/(.) parce que tu m'as mis sorcier\ deux points/(.) le reine pokou\ deux points/(.) sorcier\ deux points/

617. E: oui/

618. P: c'est la distribution de la pièce de théâtre/(.) d'accord\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

619. E: oui/

620. P: bon/ ça c'est une première remarque/(.) et j'avais I::Nsisté\(.) dans mon cours sur la disposition du texte dialoguée\(.) sur cette tendance que vous aviez à indiquer\(.) le nom du personnage qui prend la parole/(.) c'est une erreur/ bien/(1.3s) mais à part cela\(.) tu as essayé de mettre en place des portions dialoguées/(.) alors/ nous allons partir\ de la proposition\ de youma/(1.5s) elle a noté ceci\(1.5s) je vais abréger hein/(3.5s) ((le *professeur écrit les phrases en les disposant en trois trois répliqu*es)) donnons leur\(4.7s) tout ce que nous avons/(10.1s) de plus cher hein/ moi je m'arrête là/(5.8s) c'est le sorcier qui le dit\

621. E: oui/

622. P: ah bon\ on va le préciser/(.) à vous d'arranger les choses/(5.1s) ((le professeur copie la deuxième phrase correspondant à deuxième réplique)) NON\(1.5s) pourquoi\(1.5s) leur donner\(4.1s) toute notre richesse\(13.6s) moi\(.) je dis\(3.1s) ((mise en place de la troisième réplique)) qu'il le faut/(7.3s) sinon\ nous allons tous\ MOURIR\(4.7s) sinon\ nous allons tous\ mourir\(5.5s) bon/ je prends ces éléments dans ton cahier/ (1.8s) ((*le professeur rend à l'élève son cahier)*) d'abord pour la ponctuation/(1.5s) elle a bien ouvert les guillemets \ au début\ ((*le professeur repasse de la craie de couleur sur les guillemets en début de texte*))

623. E: elle n'a pas fermé les guillemets/

624. P: à quel endroit est-ce qu'elle n'a pas fermé les guillemets\(.) dans ce texte\ tel que vous l'avez au tableau/

625. E: ((*un élève lève la main*))

626. P: monsieur niang

627. E: on doit les fermer à richesse/

628. P: richesse/ ici\ ((le professeur désigne le dernier mot de la deuxième réplique))

629. E: oui\

630. P: il faut fermer/ alors personne d'autre ne parle\((*le professeur montre du doigt la troisième et dernière réplique*)) tu fermes\ alors que quelqu'un est en train d'intervenir\(.) où est-ce que tu as la tête\(.)

631. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

632. P: oui\ coly\

633. E: mourir/

634. P: après le mot mourir\(.) bon/ je ferme les guillemets ici/(1.9s) ((*elle place des guillemets fermant après le dernier mot du texte*)) çA\ c'est juste/(.) est-ce que je ne dois pas ouvrir\ les guillemets là/ ((*le professeur pose son doigt au début de la deuxième réplique marquée par un tire*t))

635. Cl: NO:N/

636. P: pourquoi\

637. E: parce que\

638. P: oui\

639. E: parce qu'il y a déjà un tiret/

640. P: y a déjà un tiret\(.) les guillemets\ ne s'ouvrent\ qu'AU\ TOUT DEBUT\ du dialogue/(.) les guillemets de ferment à la FIN\ du dialogue/(1.5s) fin de dialogue/ ça veut

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

dire qu'il n'y a pas de portion de récit\ intercalé/ (.) y a pas de passage descriptif/(.) y a pas de passage narratif/(.) d'accord\

641. Cl: oui/

642. P: bien/(.) alors/ euh/ les guillemets sont là/(.) les tirets\ aussi\ sont bien placés\ ((*le professeur repasse de la craie de couleur sur les tirets présent au début des deuxième et troisième répliques*)) et jamais\ les tirets\ ne se trouvent\ en conflit\ avec les\

643. E: [guillemets/]

644. P: [guillemets/](.) est-ce que j'ai des verbes déclaratifs\ pour montrer la manière \ dont on parle/

645. E: il y en a pas/

646. P: et pour montrer\ qui parle/(.) est-ce que j'en ai/ est-ce que j'en ai mame diara/(.) est-ce qu'il Y A\(.) un verbe déclaratif\(.) pour montrer comment on dit ça/(.) comment on dit ça/(.) et comment on dit ça/(.) ((le professeur utilise le doigt comme curseur sous chacune des trois répliques qui composent le dialogue transcrit au tableau))

647. E: non/

648. P: y en a pas\

649. E: non/

650. E: non/

651. P: le je dis là ((*le professeur pointe du doigt le premier verbe de la troisième réplique*)) il est vrai que c'est un verbe déclaratif/(.) mais il n'introduit pas\(.) de dialogue/

652. E: non non/

653. P: d'accord\

654. Cl: oui/

655. P: donc ce n'est pas celui qui nous intéresse/ vous pourriez en rajouter\ de verbes déclaratifs\ qui\ qui désignent/ qui permettant d'insérer\ de montrer qui c'est qui prend la parole\(.) qui permettent d'insérer un sujet\(.) qui uti-\ et qui nous permettent même de d:e/ (.) de savoir comment\(.) sur QUEL TON\(.) les gens parlent/(.)

656. E: ((*un élève lève la main*))

657. P: oui\

658. E: la narrateur/

659. P: no::n/ tu ne suis pas/

660. E: ((un élève lève la main))

661. P: qu'est-ce qu tu as compris coly\

662. E: la reine pokou répliqua/

663. P: h::a/(.) la reine\ poko\ répliqua/(.) et tu le mettrais où\ exactement/

664. E: ((*l'élève pointe un doigt vers le tableau*))

665. P: vient nous montrer du doigt/(1.5s) la reine\(.) pokou\(.) répliqua/ tu le mettrais où\

666. E: ((*l'élève s'exécute et place son doigt devant le premier mot de la deuxième réplique*)) ici/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

667. P: tu le mettrais là\ ((*accompagnant le geste de l'élève par la sien*))

668. E: oui/

669. P: c'est très juste/(1.5s) ((*le professeur prend un morceau de craie de couleur*)) je l'écris/ là/ ((*insérant la phrase au-dessus de la ligne correspondant à la deuxième réplique et à l'endroit indiqué par l'élève*)) la reine/(1.7s) pokou\(2.9s) répliqua/(1.5s) répliqua est-il juste\

670. Cl: oui/

671. P: c'est bien\

672. Cl: oui/

673. P: on le garde\

674. Cl: oui/

675. P: répliqua/(.) je le garde\ parce que répliquer\ ça devrait répondre\ à quelque chose qui vient d'être dit/(2.8s) si vous mettez\(.) la reine\(.) pokou\ répliqua/(1.5) les signes de ponctuation vont changer\

676. E: oui/

677. P: alors/ c'est là\ que je vous écoute/

678. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

679. P: ((*s'adressant à un élève*)) c'est ce que tu allais dire\

680. E: la reine pokou répliqua/ xxx=

681. P: = attends/ avant d'ajouter/ travaillons d'abord sur ce qu'on a/(.) les signes de ponctuation vont changer\

682. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

683. P: oui\

684. E: la reine pokou répliqua\ la reine pokou répliqua/ deux points

685. P: deux points/ je mettrais\ deux points/(1.5s) ((*le professeur place les deux points en les marquant avec de la craie de couleur*)) et puis\

686. E: madame\

687. P: est-ce que la reine pokou répliqua\ ça fait partie\ du dialogue/

688. Cl: NO::N/

689. P: est-ce que ce sont des paroles qui sont prononcées/

690. E: non/

691. E: je mettrais des guillemets/

692. P: où ça\

693. E: avant non/

694. P: avant non\(.) c'est dire que\ à ce moment là\ il faut que j'enlève les les tirets/

695. E: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

696. P: ((*le professeur efface le tiret à l'ouverture de la deuxième réplique*)) et je mets des guillemets\ comme ça/(.) ((*elle remplace le tiret par des guillemets ouvrant à l'endroit indiqué par l'élève en utilisant de la craie de couleur*)) n'est-ce pas\

697. E: oui/

698. P: tu les a ouverts\ ((*pointant du doigt les guillemets à l'ouverture de la deuxième réplique*)) là tu les a fermés\ ((*le professeur désigne la fin de la troisième réplique*)) tu les as ouverts\ ((*elle met le doigt sur les guillemets au début de la première réplique*)) hein\

699. Cl: oui/

700. P: mais les as-tu fermés quelque part\

701. Cl: non/

702. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

703. P: kébé\ com-\ complète alors/(.) faut la ponctuation\

704. E: (1.9s)

705. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

706. P: tu les as ouverts ici\ ((*le doigt reste toujours pointé sur les guillemets au début de la première réplique*)) où est-ce que tu vas les fermer\

707. E: (1.8s)

708. Cl: <((*des élèves interpellent le professeur pour intervenir*))

709. P: après quel mot\

710. E: après avons/

711. P: avons/(.) après avons/(.) parfait/ ((*le professeur met des guillemets fermant après le dernier mot de la première réplique en utilisant de la craie de couleur*)) voilà\(.) c'est bon\

712. Cl: oui/

713. Cl: oui/

714. P: ça parait difficile/ c'est vrai/(.) surtout que dans les livres main'nant\ il n'y a plus ce jeu\(.) ((*accompagnant ses paroles d'un geste par lequel elle désigne les différents objets du texte qu'elle cite dans son discour*s)) entre les guillemets\(.) et les tirets/(.) mais vous êtes arrivés à insérer une portion de\ récit/(.) aussi ça nous permet\ d'avoir/(.) beaucoup plus de précisions\ sur l'attitude\ sur le comportement\ des personnages/(.) dans u:n/ devoir de rédaction\(.) il faut éviter d'avoir des répliques qui se suivent sans qu'on sache\ qui parle/(.) sans qu'on sache comment/(.) ces personnes là parlent/(.) sans qu'on ait aucune indication sur l'intonation de la voix/(1.5s) il vaut mieux/ de temps en temps\(.) insérer des portions de récit/(1.5) ((le *professeur fait courir son doigt sur la phrase narrative inséré entre la première et la deuxième réplique*)) par exemple ici à la fin\ ((*montrant la dernière réplique*)) à toi khadi \(.) tu voulais ajouter quelque chose\ quelque part/

715. E: la reine pokou répliqua avec\(2.9s)

716. P: tu as oublié/

717. E: (2.6s)

718. P: hé bien/ bon c'est pas grave/(.) y a plusieurs manières d'insérer c:es/ portions de récit qui\ mettent en place un verbe déclaratif\(.) la\ proposition subordonnée inCISE

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\(.) la proposition\(.) subordonnée/ INTERCALEE\(.) elle n'est pas subordonnée hein/ la proposition intercalée/(.) dit-il\ euh/ répliqua-t-il\ etcétéra\(.) qu'on insère à l'intérieure du dialogue/(.) et à ce moment on a\ on n'a pas besoin de changer quoi que ce soit à la ponctuation/(.) donc les portions dialoguées\ nous avons tout intérêt\ à y revenir\(.) ce n'est pas encore bien assis chez vous\(.) ((*le professeur parle tout en consultant ses documents*)) ça vous prendra quelques années/(.) et peut-être que vous n'y comprendrez jamais rien/ il parait que c'est DIFficile/(1.5s) écoutez\ ce n'est pas le seul texte\(.) o::ù/ no::us/ avons pu découvrir\(.) d:es/ des description et des dialogues\(1.5) ((le professeur continue d'arranger et de consulter ses documents)) dans le texte\(3.4s) de la page suivante/(.) le texte d:e/ intitulé le voleur/

719. Cl: ((*bruit des élèves qui prennent le texte indiqué*))

720. P: dans le texte intitulé le voleur/ que nous avons déjà vu en classe et que vous avez revu\ puisque vous aviez à le préparer/(1.6s) combien de personnages\ sont mis en scène/

721. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

722. P: oui\

723. E: trois/

724. P: trois/ lesquels\

725. E: il y avait le voleur/

726. P: le voleur\

727. E: le xxx/

728. P: le\

729. Cl: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

730. E: l'enfant/

731. P: l'enfant\

732. E: son père/

733. P: e:t\ le pè:re/(.) le voleur\ l'enfant\ et le père/(13.4s) ((*le professeur semble réfléchir, puis consulte ses documents)*) alors/ VOUS\ vous aviez\(1.9s) à rechercher\(1.4s) des éléments descriptifs dans cette euh/ dans ce texte/(7.6s) d'accord\(.) vous avez retrouvé aussi des portions dialogales/(.) n'est-ce pas/

734. Cl: (1.6s)

735. P: oui\ ou non/

736. Cl: OUI/

737. P: oui/ ça c'est très facile\ dans le deuxième texte/(1.9s) ((*le professeur continue de consulter ses documents*)) et à quel moment\ dans le récit\(.) à quel moment dans ce récit\(.) est-ce qu'on peut introdu::re\(.) des détails\ des détails descriptifs/(.) combien de description\ pour enrichir telle ou telle partie\(.) vous devez trouver ça facilement/

738. Cl: ((les élèves lèvent la main))

739. P: oui\ khadi\(.) dans quel passage\

740. E: avant\

741. P: le premier paragraphe\ ou le deuxième\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

742. E: premier paragraphe/ ((*lisant un passage du texte*)) toutes les nuits\ je les\ je les entendais courir sur mon plafond/ trois point de suspension/

743. P: trois points de suspension/ alors/ toi tu aurais rajouter des éléments de description\ exactement où\

744. E: après le point/

745. P: après le point/ dans les points de suspension\

746. E: oui/

747. P: oui/ tu aurais trouvé le moyen de rajouter quelques éléments\ pour nous raconter ce qui s'est passé vraiment/ alors/ ((le professeur lit une phrase du texte)) toutes les nuits je les entendais courir à mon plafond/ c'est vrai que là on a vraiment\ on a mis\ on SAIT qu'une portion du texte a été enlevé\(.) lorsque c'e:st/ entre crochets/ et on a mis des points de suspension\ je vous le rappelle\ c'est qu'une portion du texte\ a été\ ENlevé/(.) donc\ on peut rajouter des éléments descriptifs là/(.) est-ce que tu as tenté de le faire\ tu as seulement vu \ l'endroit/(.) n'est-ce pas\

748. E: oui/

749. P: bien/(.) est-ce que quelqu'un a trouvé\ un autre passage\(.) où\(.) des éléments descriptifs\ auraient pu être rajoutés/

750. Cl: ((des élèves lèvent la main))

751. P: tu as trouvé mame binta\(.) mame binta c'est pas toi\

752. E: mame diara/

753. P: ah/ mame diara/(.) ((*désignant chaque élève du doigt*)) ndèye binta\ mame diara/

754. E: (1.2s) ((*consulte le texte puis lit un passage*)) j'avais la main sur la tête/(.) alors dès que je l'ai entendu\(.)xxxx

755. P: et là tu aurais eu\(.) des éléments de description\(.) qu'est-ce que tu aurais décrit \(.) ou bien QUI EST QUE/(.) tu aurais décrit/

756. E: le voleur/

757. P: le voleur/(.) c'est très intéressant\ ça/(.) est-ce que tu as tenté de le faire\

758. E: ((*l'élève fait un signe négatif*))

759. P: quelqu'un qui a tenté de décrire le voleur\ à un moment ou à un autre\

760. Cl: ((*quelques élèves lèvent la main*))

761. P: c'est ce que tu as fait\ tu as tenté de le décrire hein\

762. E: oui/

763. P: et toi aussi\

764. E: oui/

765. p: tu y es arrivé\ comment il est\ ton voleur\

766. E: il est costaud/

767. P: ah bo::n/ tu t'es inspiré de l'image\ qu'il y a sur la bande/(.) bon/ mais tu ne l'as pas rédigé/

768. E: non/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

769. P: alors là\ il faut le rédiger/

770. E: ((*un élève lève la main*))

771. P: oui\(.) je veux t'entendre khady\ je t'entendrai ensuite pape maleye/ allez/ n'invente pas hein\(.) toi tu sais broder\(.) si tu fais des faute ici/(.) tu seras la honte de tous les coly/

772. Cl: ((*rire des élèves*))

773. P: allez/ khady vas-y/

774. E: (inaud.)

775. P: on ne t'entend pas/ tu peux te peux te mettre debout\ parce qu'il y a beaucoup de bruit dehors/

776. E: (6.6s) ((*l'élève consulte le texte puis lit un passage*)) [de ma vie\]=&

777. P: =[on ne t'entend pas/] tu peux te mettre debout/

778. P: ((*l'élève s'exécute*)) de toute ma vie\ je n'ai jamais vu un voleur/(.) j'avais la main su l'interrupteur/ alors dès que je l'ai vu\ j'ai allumé/(.) il avait une cagoule sur la tête/(.) et et\(1.5s) il était gros/(.) et\(.) il était gros/(1.7s) il portait un manteau/(1s) un manteau noir/ (1.3s) et avait une cagoule sur la tête/(.) sur les épaules\(.) un fusil/(1.2s) et\

779. P: ((*tapant des mains*)) stop/(1s) tu nous fait peur là/

780. Cl: ((*rire des élèves*))

781. P: mais oui\ il est très vraisemblable ton voleur\ un fusil sur l'épaule\ une cagoule \(.) il était costaud\(.) papa est fichu/

782. Cl: <((*rire des élèves*))>

783. P: papa est fichu/

784. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

785. P: baissez vos mains/(.) quelqu'un qui a véritablement préparé et qui a écrit\(.) cette description/ qui a rédigé/

786. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

787. P: tu as écrit\ et toi aussi\ chantal\(.) chantal\ écoutons ton texte/ et ensuite\ ce sera toi/ d'accord/

788. E: le paragraphe/(.) il avait un visage très très vilain/

789. P: ah/ on t'entend pas/ tu te lèves et tu te tournes vers moi/

790. E: ((l'élève s'exécute en tenant son cahier)) il av- il avait un visage très très vilain/ on dirait qu'il était vieux/

791. P: on dirait qu'il était vieux/(.) on AURAIT dit\ qu'il était vieux/ oui\

792. E: tellement les rides avaient dessiné son visage\ qu'on dirait un singe affamé/

793. Cl: <((*rire des élèves*))>

794. P: <((*tout en riant*))> c'est très bien/ il avait tellement de rides sur le visage\ qu'on aurait dit un singe\

795. E: affamé/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

796. P: affamé/(.) un singe affamé ça doit être terrible/(.) bon\ enfin/ on sent ici\(.) le style un pe:u/ de nos langues maternelles/(.) <((le professeur emploie une expression en langue maternelle traduisant la comparaison dans le texte de l'élève))

797. Cl: ((*rire des élèves*))

798. P: cette compraiso::n/(.) avec le singe\ ça colle pas tellement ici\ avec le personnage/ mais\(.) pourquoi pas\

799. E: madame c'est à moi/

800. P: toi tu n'a pas rédigé/

801. E: ((*acquiesce de la tête et tout en désignant son voisin qui était programmé pour lire sa production*)) même lui aussi/

802. P: lui non plus\

803. E: oui/

804. P: ((*dans un rire*)) alors j'ai fini/

805. cl: ((*rire des élèves*))

806. P: ((*le professeur parle tout en consultant ses documents*)) bien/(.) alors dans ce texte\ vous avez pu insérer\ des éléments descriptifs/(.) avez-vous pu\ insérer\ des portions de dialogue/(.) c'était plus facile ici/(.) où avez-vous pu\ insérer\ d:es/ des portions de dialogue/

807. E: ((*un élève lève la main*))

808. P: codou\

809. E: coudou ((montrant sa voisine du doigt)) ou moi\

810. P: cod:ou ou\ (.) ((*tout en consultant ses documents*)) khadiatou hein/

811. E: oui/

812. P: pour moi c'est du pareil au même/(.) khadiatou/ si on ne va te chercher\ tu ne lève pas la main\(.) allez/ on t'écoute/

813. E: (1.9s)

814. P: vas-y\ je t'écoute/

815. E: ((l'élève se met à lire)) écoutez j'aixxxxx

816. P: oui\

817. E: mais allez voir dans la chambre de mon père/(.) xxxx sous l'oreiller

818. P: oui\ sous l'oreiller\

819. E: sous l'oreiller/

820. P: oui\

821. E: il m'a regardé d'un air/ xxxxxxx

822. P: oui/ mais tu vas lire pendant longtemps le texte\ où est ton dialogue\(.) est-ce que tu l'as donné\ ce dialogue\

823. E: oui\(.) écoutez/ je lui ai dit/(4.9s) vous n'obtiendrez rien ici\ car moi\ je n'ai rien(2.8s)

824. Cl: ((*des élèves demandent la parole*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

825. P: alors la khadi\ on va passer le nuit ici/

826. E: c'est tout/

827. P: c'est tout\

828. E: oui/

829. P: ça\ c'est vraiment la meilleure/

830. Cl: ((*rire des élèves*))

831. E: madame\

832. P: niang/ vas-y/ je t'écoute/

833. E: qu'est-ce que tu fais ici/(.) les voleurs savent très bien qu'il n'y a rien à voler chez nous/

834. P: huhum\

835. E: ajou-\ ajoutait-il/

836. P: il y ajoutait\

837. E: ajoutait-il

838. P: ahan\

839. E: en le regardant dans les yeux et en se\ en se frappant la poitrine comme un ourang outang/

840. P: huhum\

841. E: xxxx car\

842. P: et qu'est-ce que as fait là\

843. E: hum\

844. P: je suis en train de chercher si tu peux me rajouter un dialogue/

845. Cl: ((*les élèves demandent la paroles*))

846. P: tu m'as lu\ un dialogue de l'auteur\

847. Cl: ((*des élèves ont toujours la main levée, attendant d'être interrogés*))

848. P: alors je vous rappelle que ce texte\ bien sûr/ le dialogue est plus riche que dans le texte précédent\(.) mais vous avez des passages où\(.) vous pouvez véritablement\ faire échanger\ des paroles/

849. Cl: ((*des élèves continuent de lever la main*))

850. P: baissez les bras/ ça peut certainement se faire\ entre l'enfant et le voleur\(.) ça peut certainement se faire entre le voleur\

851. E: et le père/

852. P: et\

853. Cl: le père/

854. P: le père\(.) ça me semble un peu fou ça/(.) vous conviendrez avec moi qu'il parle pas beaucoup hein le père/(.) vous êtes bien d'accord avec moi qu'il était plus occupé à trembler comme un\(1.9s) ((*elle cherche le mot dans le texte*))

855. Cl: un enfant gelé/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

856. P: un enfant gelé/ d'accord/

857. E: un enfant gelé

858. P: oui/ un enfant gelé/(.) bien/(.) mais\ vous avez aussi la possibilité de faire le voleur\ lorsqu'il tombe de l'échelle/

859. E: oui/

860. P: non\

861. E: si/

862. E: comme patratas/

863. P: patatras\ ça suffit pas non/

864. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

865. P: vous pouvez [le faire parler/]

866. E: [ouïe aï::e/]

867. P: ouïe/ eccétéra\(.) je sais pas si vous imaginez dans ce passage là\

868. E: ((*un élève insiste pour intervenir*))

869. P: khadidiatou\

870. E: le dialogue entre\ entre l'enfant et le père/

871. P: entre l'enfant et le père\

872. E: oui/

873. P: h::a\ ça\ je n'y avais pas pensé/ ma::is/ ((tout en regardant son texte)) à quel endroit\

874. E: le dernier paragraphe/

875. P: le dernier paragraphe/ mon dieu\ ce que tu es méchante toi/(.) là où l'on dit \(1.2s) ((*le professeur cherche puis lit une phrase*)) alors quand je suis très très gentil\ ou bien avant/

876. E: euh/(1.3s) ((*l'élève consulte le texte*)) il se réveille/ deuxième paragraphe/

877. P: deuxième paragraphe/ oui\

878. E: entend\ il se réveille dès qu'il entend du bruit/

879. P: il se réveille dès qu'il entend du bruit\(.) et après\ il ne peut plus fermer l'oeil de le nuit/

880. E: deux points/

881. P: deux points\ et tu aurais fait parler qui\

882. E: le père/

883. P: le père avec l'enfant\

884. E: oui/

885. P: l faire dialoguer avec [l'enfant/]

886. E: [l'enfant/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

887. P: ç'aurait pu être formidable/(.) voilà un exercice\ que nous allons tous faire\ pour la prochaine séance/(.) où nous serons\(.) seuls\ les yeux dans les yeux/ (1.5s) alors vous notez\ dans vos cahiers d'expression écrite\

888. Cl: ((*bruit des élèves qui se préparent à écrire*))

889. E: cahier\

890. E: cahier d'expression écrite/

891. P: ((le *professeur consulte ses documents*)) vous notez dans vos cahiers d'expression écrite\(10.8s) ((*le professeur dicte la consigne*)) reprenez le texte\ et vous cochez\(5.6s) la fin de cette phrase là/(.) fermer\ il ne peut plus fermer l'œil de la nuit/ vous cochez/

892. E: oui/

893. P: et c'est à cet endroit là\ que je voudrais qu'on fasse parler le père et le fils/

894. E: ((n'arrivant à repérer le passage)) où\ où exactement\

895. E: monsieur\ madame\

896. P: euh/ après juste le\(1.2s) ((cherchant à repérer le passage dans le texte))

897. E: il ne peut plus fermer l'œil de la nuit/

898. P: après\(.) il ne peut plus fermer l'œil de la nuit/ vous cochez/

899. Cl: ((les élèves prennent des notes))

900. P: allez/ vous cochez/

901. Cl: ((les élèves écrivent à la fois dans le cahier et sur le texte))

902. E: [madame\]

903. P: [et c'est là/] entre la derni:ère/ euh/ l'avant dernière phrase dt celle-ci\(.) vous y êtes/

904. Cl: oui/

905. P: c'est là que vous allez me mettre une portion de dialogue/(.) vous gardez le paragraphe intact\(.) et vous insérez du dialogue/(1.5s) je veux y voir aus:SI\(.) des portions de récit\ qui me permettent\ d:e/ savoir\ dans quel:le/ attitude\(.) quel est le comportement des personnages\ quelle attitude ils ont quand et comment ils parlent eccétéra/(.) d'accord\

906. Cl: oui/

907. P: ne changez pas/ je veux le voir là/

908. E: ((*un élève lève la main*))

909. P: (2.8s) pour finir\(.) nous avons travaillé sur l::es/ des textes\ que nous avons lus\(.) n'est-ce pas\(.) à haute vo:ix/ après être\ s'être\ vous être imprégné de ces textes/ (.) et nous avions retrouvé\(1.1s) nous avions retrouvé\ le schéma narratif\(.) les différentes étapes du récit/ (.) la situation\

910. E: situation initiale/

911. P: initiale\ eccétéra jusqu'à la situation\

912. Cl: finale

913. P: finale/(.) ça nous l'avions fait/(.) mais si vous revenez\(.) à la légende\(.) baoulée/ (2.9s) ((le professeur consulte ses documents)) si vous revenez à la légende baoulé/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

IMAGINEZ\(.) que ce soit\(.) vo:tre\ rédaction/(.) hum\(.) dans une rédaction\(.) il n'a y a pas de situation initiale\ perturbation\ eccétéra/ comment on appelle les différentes\ parties\(.) d'une rédaction/

914. Cl: ((les élèves lèvent la main))

915. P: oui\

916. E: l'introduction/

917. P: l'introduction\

918. Cl: le développement/

919. P: le développement\

920. Cl: la conclusion/

921. P: dans ce texte\ qu'est-ce qui pourrait servir\ d'introduction\(.) quel passage pourrait servir\ d'introduction\

922. E: madame madame\

923. P: quel autre passage/ pourrait servir\(.) de développement\

924. Cl: <((*interpellation des élèves pour être désignés*))

925. P: et quel autre passage\ pourrait servir\ de conclusion/

926. Cl: <((*interpellation des élèves pour être désignés*))>

927. P: voilà ce que je cherche/

928. E: madame\

929. P: il faut que je relise mon texte\ (1s) ((le professeur prend le texte)) voilà/(.) j'ai tout sous les yeux/ j'ai tout compris\ je suis la meilleure/(.) qu'est-ce que vous allez faire\ pour me montrer que vous êtes meilleurs que moi/

930. E: oui/

931. E: oui/

932. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

933. P: oui\ mariam/

934. E: [le peuple baoulé vivait autrefois\]

935. P: [alors l'introduction\] pour toi mariam\ ce sera quoi/

936. E: ((lit un passage)) le peuple baoulé vivait autrefois dans le Ghana actuel/

937. P: alors là\ je n'entends ri::en/ ri\ en/(.) mais vraiment rien du tout/

938. E: madame\

939. P: khady\ s'il te plait on l'écoute/(.) mariame\ oui\

940. E: *((lit un passage*)) le peuple baoulé vivait autrefois dans le Ghana actuel/ un jour \ des circonstances malheureuses le poussèrent à partir\

941. P: ha non\(.) non\

942. Cl: ((bruit des élèves demandant la parole))

943. P: ça\ c'est ce qu'on appelle le chapeau/(.) et on nous explique justement\(.) de quoi il retourne\ dans\ dans l'histoire\(.)dans ce qui a précédé en tout cas/(.) ça ne fait pas

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

partie\ du texte/(.) c'est un petit commentaire que les auteurs du manuels ont rajouté/(.) entre dans le texte/(.) le texte commence par\il y a longtemps\ très longtemps/

944. Cl: ((*des élèves ont toujours la main levée*))

945. P: on cherche l'introduction/ qu'est-ce qu'on va mettre dans l'introduction/

946. E: il y a longtemps\

947. P: jusqu'à\

948. E: (2.6s) l'élève cherche le passage dans le texte)) un xxxxx

949. Cl: ((*bruit des élèves pour intervenir*))

950. E: ...

951. E: madame madame madame\

952. P: il me semble que tu l'as coupé trop tôt\

953. E: madame madame madame/

954. p: ton introduction/

955. Cl: ((*bruit des élèves pour intervenir*))

956. P: il me semble/(.) non\

957. E: oui/

958. E: oui/

959. P: toi\

960. E: il y a longtemps\

961. P: jusqu'à\

962. E: heureux maitre/

963. P: jusqu'à heureux maîtres/

964. Cl: ((*des élèves lèvent la main parmi lesquels un qui fait des signes négatifs des doigts*))

965. P: oui/ c'est ce qu'on avait appelé la\

966. Cl: la situation initiale/

967. P: c'est ce qu'on récupère\ qu'on PEUT\ récupéré dans une rédaction\ pour en faire\ au moins un élément\ de l'introduction/

968. E: oui/

969. P: bon\(.) c''st parfait/(1s) le développement\

970. Cl: ((*bruit d'interpellation et frottement de doigts des élèves pour intervenir*))

971. E: madame moi\

972. P: bon/(.) la conclusion/

973. Cl: ((*bruit d'interpellation et frottement de doigts des élèves pour intervenir*))

974. E: elle commencerait où\

975. Cl: ((*des élèves demandent à intervenir*))

976. P: la conclusion\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

977. CI: ((bruit des élèves pour intervenir))

978. P: amanatou\

979. E: ((*lisant un passage du texte*)) et c'était le la reine pokou\ et le peuple garda le nom de baoulé

980. P: oui\ cette phrase là/(.) et c'était la reine pokou et c'était la reine pokou\ et le peuple garda le nom de baoulé/(1.5s) po pourrait\(.) broder\ grâce à cette phrase là/(.) donc vous voyez là\(;) la conclusion/(.) et puis tout le reste ce serait\

981. CI: le développement/

982. P: le développement/(.) tout le reste ce serait le développement/(1.1s) c'est ce que d'ailleurs vous avez tenté de faire dans votre composition de rédaction/(1s) ((*tout en écrivant au tableau les repères qui viennent d'être dégagée*)) composition sur laquelle\ nous reviendrons/(5.9s) voilà/(.) alors/ ce travail d'écriture/(1.4s) je vais le récupéré/(1s) c'était un exercice à faire à la maison/(1.2s) faut que je vois\(.) ce que chacun a fait/

983. E: euh/ madame vous voulez parler des dialogues/

984. P: les passages descriptifs\ que vous avez eu à ma présenter\&

985. E: donc ce sont les exercices\

986. E: madame\

987. P: &le portions dialoguées que vous avez/ mises en place\(;) je veux les voir/(1.2s) voilà/(.) vous ouvrez vos cahiers à la page où vous avez véritablement fait l'exercice\(.) et moi je passe\(.) ramasser mes cahiers/(1.3s) voilà/ la séance est terminée/

988. CI: ((*les élèves ne bougent pas*))

989. P: comme ça\ je saurais qui a fait quoi/

990. CI: <((*bruit de commentaire des élèves*))>

991. P: et qui n'a pas fait quoi/

992. CI: ((*bruit des élèves qui dispose le cahier demandé puis range le reste de leurs affaires*))

993. P: c'est bon\

994. CI: ((*des élèves demandent à intervenir*))

995. E: <((*parlant plus fort que les autres*))> MADAME\ ET POUR CEUX QUI ONT OUBLIE LEUR CAHIER A LA MAISON\

996. P: HE ATTEANDEZ\ MOI JE SAIS CE QUE JE FAIS/(.) je suis plus maligne que certains/

997. CI: ((*bruit d'interpellation et frottement de doigts des élèves pour intervenir*))

998. P: tout d'abord\ je vais vous distribuer les textes pour la prochaine séance/ (19.9s) ((*le professeur sort un paquet de textes de son* sac e*t dépose un lot sur chacune des tables de devant*)) allez distribuer à vos camarades/

999. CI: ((*des élèves continuent à demander à intervenir*))

1000. P: écoutez si c'est pour ce que je viens de dire à propos de l'exercice\ il est inutile d'insister/(.) le débat est clos/(.) et gare à ceux dont je ne trouverais pas le cahier sur la table \ ouvert sur la page de l'exercice\(.) ou alors\(.) ce qui aurait du l'être/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1001. Cl: ((*les élèves s'exécutent dans un grand bruit*))

6L4

1. Cl: ((*les élèves accueillent le professeur debout et attendent l'autorisation de s'assoir*))

2. P: baldé\(.) tu vas faire fuir monsieur sène\(.) tu as vu comment tu mâches ton chewing-gum\

3. Cl: <((*rire des élèves*))>

4. P: hein\ ça va\

5. E: ((*l'élève se débarrasse de son chewing-gum et fait un signe d'excuse*))

6. P: asseyez-vous\

7. Cl: (29.5s) ((*les élèves s'exécutent et préparent leurs affaires*))

8. P: BON\ vous avez votre texte\(.) la bande dessinée\(.) celle de gandhi\

9. Cl: OU::I/

10. P: vous l:es/ vous sortez vos textes\ et vous les mettez en évidence\ sur la table/ (.) et le cahier doit être ouvert\(.) à la page\(.) où vous avez fait\(.) l'exercice\(.) que je vous ai donné\ y a deux jours\

11. Cl: ((*les élèves s'exécutent dans un grand vacarme*))

12. P:(10s) ((*le professeur circule entre les rangées pour contrôler les élèves*)) et tout ceci\ peut se faire en SILENCE\(.) vous n'avez pas besoin de consulter le voisin youssoupha \(.) pour vérifier\(.) si il a apporté\(.) ses affaires\

13. Cl: ((*les élèves s'exécutent avec beaucoup de bruits*))

14. E: madame\ c'est le texte grand-mère\

15. P: gandhi/(1.5s) grand-mère\ on a fini avec/

16. Cl: (5.7s) ((*les élèves s'organisent*))

17. P: bien/ l:es/ CHEFS de groupes\(1.5s) les chefs de groupes/(1.5s) lorsqu'on a\ on a:a/ on a travaillé la dernière fois\ y des gens qui\(.)

18. Cl: ((*bruit des élèves qui cherchent à retrouver leur groupe et leurs chefs*))

19. P: vous vous êtes passé le mot\(.) ((*interpelant successivement un élève particulièrement agité*)) o:h/ khadi\ khadi\(.) tu es nerveuse

20. E: ((*l'élève continue à bavarder*))

21. P: ((*elle s'adresse au premier interpelé et à un autre élève*)) khady\ khady\(.) tu peux te mettre debout\(.) et toi aussi khady\ tu peux te mettre debout\

22. E 2: ((*le second élève interpelé montre de la réticence*))

23. P: mets-toi debout\ mets-toi debout\

24. E2: ((*l'élève s'exécute*))

25. P: et puis ferme-moi cette bouteille/(.) ((*le professeur se tourne vers le premier élève interpelé*)) khadi\(.) debout\ ça ve te calmer/

26. E1: ((*l'élève s'exécute tout en protestant*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

27. P: ((*s'adressant à un autre élève*)) marième tu étais là bien avant moi/(.) tu avais tout le temps de régler tes problèmes/(.) alors tu te tais))

28. E1: ((*l'élève n'a pas arrêté de parler malgré la punition*))

29. P: khadi\ main'nant tu te mets dehors/

30. E: ((*l'élève manifeste de la réticence*))

31. P: puisque tu ne peux pas te taire\ même si tu es debout dans la classe/

32. E: ((*l'élève fait mine de sortir mais ne bouge pas*))

33. P: TU SO:RS\ DEPECHE\(.) non mais\(.) je ne va pas t'attendre hein\

34. E: ((*l'élève ne bouge pas*))

35. P: khady\ je t'envoie chez le censeur\

36. E: ((*l'élève sort*))

37. P: d'ailleurs tu y vas/ tu lui demande la paire de ciseaux que je lui ai empruntée/

38. Cl: (5.1s) ((*le calme se rétablit dans la classe*))

39. P: c'est bien pour toi/(1.6s) ((*se retournant vers le second élève*)) khady\ tu peux te taire maintenant\ assieds-toi/

40. E2: ((*l'élève s'exécute*))

41. P: voilà/(.) il y a des gens qui ont pris note/ de ce que les groupes avaient fait tout à l'heure/(.) n'est-ce pas\(.) ces gens là\ qu'ils prépa:rent\ leur travail/(.) ils vont devoir le lire\(.) avant qu'on passe a:u/ à la production écrite/(5.7s)¤ vous avez TOUS\ le texte de gandhi/

42. Cl: oui/

43. Cl: non/

44. P: n'est-ce pas/

45. Cl: oui/

46. P: alors ce texte là\(7.3s) ((*le professeur dispose ses outils de travail*)) vous l'avez lu\(.) mais vous ne l'avez pas compris n'est-ce pas\

47. E: no:n/

48. P: NON VOUS NE L'AVEZ PAS COMPRIS\

49. Cl: NO:N/

50. E: S::I/

51. E: on l'a pas compris/

52. CL: S::I/

53. E: on l'a bien compris/

54. Cl: NO::N/

55. Cl: SI::I/

56. P: vous n'allez pas me dire que vous ne l'avez pas compris/ ça\(.) ça m'étonnerait/ (2.5s) ((*continuant à disposer ses affaires*)) QUI\(.) n'a pas compris\(.) l'histoire/(.) levez le doigt/

57. Cl: ((*plusieurs élèves lèvent le doigt*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

58. P: ((*toujours occupé à ranger ses affaires et qui jette un regard sur la classe*)) BON \(.) ah/ c'est parce que c'est pas mickey\

59. Cl: <((*rire des élèves*))

60. P: mickey ne peut pas être convoqué\ chaque fois qu'on a::a/ une bande dessinée hein/(3.4s) qui n'a pas compris l'histoire\ levez le doigt\

61. Cl: ((*des mains se lèvent encore plus nombreux que la première fois*))

62. P: EH/ BIEN\(.) coulibaly\ va vo::us/ la raconter/

63. E: <((*dans un murmure*))> non/

64. P: qu'est-ce que tu as compris\ toi qui n'as pas levé le doigt\(.)DE QUOI EST-CE QU'O::N/ parle\ dans cette bande dessinée/(.) ((*tout en cherchant dans son sac*)) de quoi est-ce qu'on parle dans cette bande dessinée\

65. E: madame\

66. E: madame\

67. P: COULIBALY\ LEVE-TOI\(.) et réponds à la question/

68. E: ((*fait signe qu'il ne peut pas répondre*))

69. P: tu ne peux pas répondre\

70. E: madame\

71. P: sané\(.) vas-y\ on t'écoute/

72. E: on parle d:e/ de/ d'un\(.) jeune avocat/

73. P: d'un jeune avocat/(.) tu vas loin hein\(.) mais continue quand même/

74. E: il s'appelle gandhi/

75. P: ah bon/ et puis alors\

76. E: il arrive\ euh/ il arrive\

77. E: d'inde/

78. P: il arrive d'inde/(.) pour\(.) défendre un riche commerçant/

79. P: ((*qui a fini de ranger ses affaires*)) qui arrive d'INDE\

80. E: oui/

81. P: je te crois pas/ ce n'est pas ça/ il arrive d'un autre endroit sûrement/(.) POUR DEFENDRE\(.) un riche commerçant/

82. E: oui/

83. P: mais il arrive/ où\

84. E: en afrique du sud/

85. E: e:uh/ en afrique du sud/

86. P: en afrique du sud/(1.5s) donc\ lui\(.) il est/ inDIEN\(1.5s) pas un indien d'amérique avec des plumes sur la tête hein/(.) indien\(.) ET\ il arrive en afrique du sud\ pour défendre \ un riche commerçant/ (4.8s) bon/(.) quel est son métier\

87. E: avocat/

88. P: il est avocat/(3.5s) il est avocat/(.) il est\ il est bien accueilli\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

89. Cl: ((*plusieurs lèvent la main*))

90. P: ah/(.) y a des gens qui n'avaient pas compris\ et qui lèvent le doigt/(.) donc il y a au moins des portions du récit\ que vous avez comprises\

91. E: madame\ madame\

92. P: guissé\ est-ce qu'il est bien accueilli\

93. E: non/

94. P: NON/ totalement non\

95. E: madame\

96. E: madame\

97. P: y a personne qui l'accueille\ [avec beaucoup de joie/]

98. E: [madame\]

99. E: [madame madame mdame\]

100. Cl: ((*le bruit d'interpellation se généralise*))

101. P: on ne m'appelle pas/

102. Cl: ((*les élèves se contentent de lever la main en accompagnant le geste d'un bruit de frottement des doigts*))

103. P: ((*elle redonne la parole au même élève*))

104. E: (1.9s)

105. P: bon/ il ne sait pas/(.) personne ne l'accueille\ avec beaucoup de joie/

106. E: si madame/

107. P: c'est qui\

108. E: ((*consultant le texte*)) abdalah seth/

109. P: ((*fait signe à l'élève de parler plus fort*))

110. E: abdalah seth/

111. P: oui/(.) çui là\ l'accueille/ pourquoi\ d'ailleurs\

112. E: il l'a défendu/

113. E: [va le défendre/]

114. P: [parce qu'il VA\(.) le défendre/](.) il va le défendre/ c'est lui qui l'accueille bien/ MAIS\ LES AUTRES\(.) d'autres personnages/ l'accueillent-ils\ avec autant d'amabilité\

115. Cl: ((*les élèves demandent la parole*))

116. P: oui\

117. E: y avait un monsieur dans le train qui l'a bousculé/

118. P: un monsieur du train\

119. E: oui/

120. P: qui l'::a/

121. E: malmené/

122. P: très mal\ très mal\ très mal reçu/(.) han\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

123. CI: oui/

124. P: DONC\ qui était même prêt à le jeter/ (1.5s) cette histoire/ elle n'est pas difficile à comprendre\(.) un monsieur/ un avocat\ qui arRIVE d'un pays\(.) vers\(.) euh/ l'afrique du sud/(.) et QUI\

125. E: ((*retour de l'élève qui a été envoyé chez le censeur et qui remet au professeur la paire de ciseaux*))

126. P: tu retourne à la salle des profs\ tu vas me chercher mon paquet de feuille/ gandhi/(.) vas-y\ je l'ai posé en évidence\ sur la table/

127. E: ((*l'élève fait une moue à la classe avant de sortir*))

128. CI: <((*rire des élèves*))>

129. P: j'ai oublié\

130. P.S. ((*un professeur-stagiaire lui montre un lot de feuilles*))

131. P: ah/ c'est toi qui as pris les feuilles\(.) ah/ bon\ ((*elle essaie d'appeler l'élève qui est déjà dans la cour*)) KHAD::Y\ appelle-la/

132. E: KHADY HE\ KHADY HE

133. E: [KHA::DY]

134. E: [KHA::D::Y]

135. P: c'est bon/ c'est bon/ c'est bon/

136. E: [KHA::DY]

137. CI: <((*rire des élèves*))>

138. P: c'est bon ndiaye/(.) c'est bon/ elle a entendu/

139. CI: <((*rire des élèves*))>

140. P: al:ors/(.) cette histoire\(.) elle n'est difficile à comprendre\(.) puisqu'il s'agit d'un avocat qui vient défendre\ un de ses\ compatriotes/ (1.5s) on le note\(.) dans la partie\ LECTU::RE\ EXPLIQUEE/(14.5s) ((*le professeur se prépare à écrire au tableau*)) le titre\

141. E: gandhi/

142. P: gandhi/(11.5s) ((*le professeur copie le titre du texte*))

143. CI: ((*bruit des élèves qui se préparent à prendre à prendre des notes dans leurs cahiers*))

144. P: allez/(.) très vite on reprend ce qu'on a dit/ ((*s'adressant à un élève*)) toi\ tu n'as pas encore ouvert ton cahier/

145. E: ((*l'élève est embarrassé par son sac trop grand pour qu'il puisse voir à l'intérieur lorsqu'il le dépose sur la table*))

146. P: mets ton sac entre vous deux/(.) et prends vite ton cahier/

147. E: ((*l'élève a retrouvé son cahier et a fini de ranger ses affaires*))

148. P: ((*tout écrivant au tableau*)) un avocat\ (4.4s) gandhi\ (20.3s) ((*elle arrête d'écrire et circule dans les rangées pour s'assurer que les élèves prennent des notes, puis elle dicte le résumé*)) un avocat\ (8.7s) c'est bon/(.) un avocat\ gandhi\(.) débarque en afrique du sud \(1.5s) débarque/(.) en afrique du sud\(12.7s) ((*le professeur reprend la phrase au tableau*)) on attend personne hein\ j'efface aussitôt que j'écris/(5.1s) pour\(.) défendre\(6.2s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

149. E: ((*retour de l'élève envoyé chercher les textes à la salle des professeurs et qui remet des documents au professeur*))

150. P: ((*dans un sourire*)) merci\ merci/ ((le professeur range les documents et reprend sa phrase tout en parlant en même temps à l'élève)) une de\(.) tu peux t'installer/ (.) un de ses compatriotes/(5.9s) je demande des feuilles\ tu me rapportes un cahier/

151. E: j'ai pas trouvé les feuilles/

152. P: mais c'est pas une raison\ pour me rapporter le cahier\ (11.8s) ((*le professeur fait le tour de la classe en vérifiant les cahiers des élèves et constatant qu'un élève est occupé à orner son titre*)) c'est si important que ça\ tu ne peux pas écrire cette phrase\

153. E: ((*l'élève continue son travail*))

154. P: ((*elle pose son doigt sur le cahier*)) écris là\ la phrase/

155. E: ((*l'élève s'exécute*))

156. P: voilà/(.) le titre\ il restera au tableau/ mais le reste/ je peux l'effacer à tout moment \ (2.5s) BIEN\(.) ((*s'adressant à un élève*)) t'as pas encore commencé\

157. E: s::i/

158. P: même les filles ont fini/

159. E: ((*montre son stylo*)) ça marche pas bien/

160. P: ah/ ça marche pas\ c'est pas grave/(.) je me demande comment tu vas faire/ (.) et tu n'en as pas\ un autre\

161. E: non/

162. P: quelqu'un peut-il lui prêter un stylo\(.) qui c'est qui en a\

163. E: ((*un élève propose son aide*))

164. P: tu en as\(2.9s) ((*le professeur procède encore à quelques vérifications*)) c'est bon\

165. E: oui/

166. P: bien/ (9.3s) ((*le professeur consulte ses documents*)) nous parlerons de gandhi plus tard\(.) ce qui m'intéresse aujourd'hui\ c'est de voir comment l'histoire est racontée/ (1.5s) je suppose que chacun d'entre vous a déjà lu une bd\

167. Cl: OUI/

168. CL: N:ON

169. P: c'est vrai\(.) une bd/

170. Cl: S::I/

171. P: donc vous notez\(.) le TEXTE\(6.5s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) est une\(.) BAN::DE/ desSINEE\ (7.5s) et vous mettez entre parenthèses\(.) B\(.) D/

172. Cl: (7s)((*les élèves copient la phrase*))

173. P: le texte\(.) est une bande dessinée/

174. Cl: (13.3s)((*les élèves copient la phrase dans leur cahier*))

175. P: qui\(.) reconstitue\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

176. Cl: (6.7s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*)) l'histoire d'un jeune avocat nommé gandhi /(5.4s) en provenance d'angleterre ((*le professeur montre la suite de la phrase 'débarque en afrique du sud pour défendre un commerçant indien' qui était déjà écrite au tableau*))la suite\ vous l'avez au tableau/ dépéchez-vous.

177. P: voilà/(.) ceci dit\(2.2s) ((*tout en consultant ses documents et notamment le texte*)) nous allons voir\ ce que c'est qu'une bande dessinée/(7.1s) ((*le professeur prend son texte*)) vous regardez\ l:e/ le texte\(.) on parle de bandes/(.) dessinées/(.) dessinées\ c'est évident\ n'est-ce pas\

178. E: oui/

179. P: mais c'est peut-être les bandes\ que vous ne voyez pas/(1.5s) les dessins vous les voyez/

180. E: oui/

181. P: c'est bien dessiné\

182. E: oui/

183. P: hum\

184. Cl: oui/

185. P: alors/ ce qu'on appelle\ BANDE\(1.5s) ((*elle explique en tenant son texte bien au vu des élèves et en pointant du doigt les éléments sur lesquels portent ses explications*)) c'est l'alignement\(.) des CAses/ des CARrés/(.) ou rectangles\(1.5s) sur une même ligne/ (1.5s) d'accord\

186. E: oui/

187. P: sur une même ligne\ vous avez une bande/(1.5s) d'accord\

188. E: oui/

189. P: donc vous en avez sur la page quatre vingt quatre\(.) vous en avez combien \(.) oui\

190. E: six/

191. P: ah non/(.)

192. E: [trois/]

193. P: [vous avez] combien de bandes\(.) à la page quatre vingt quatre/(.) oui\

194. E: trois/

195. P: vous en avez\

196. E: [trois/]

197. E: [trois/]

198. P: trois/(.) sur la prem\- la\ l:a/ la premièr ligne\ il y a DEUX\(.) CAses\(.) qui sont allignées/(2.5s) ces cases là\ nous les appellons\(.) DES/ VIgnettes/(5s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) on les appelles\ les vignettes/(.) il y a deux vignettes\(.) sur la première\(.) BANDES/(6s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) combien de vignettes sur la deuxième bande\

199. E: madame\

200. P: oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

201. E: deux vignettes/

202. P: deux vignettes/(.) et sur la troisième\

203. E: deux vignettes/

204. P: deux vignettes encore/(.) hé bien/ y en a toujours deux alors/(1.5s) retournez la page\

205. Cl: ((*bruit de froissement de feuilles*))

206. P: sur\(.) la quatrième bande\ combien de vignettes\ coly\

207. E: quatre vignettes/

208. P: quatre vignettes/(.) coly tu ne t'es pas trompé\[c'est bizarre\]

209. E: [non/]

210. E: [non non/]

211. P: ((*vérifie sur son texte*)) ah bon\ ça devrait gêner non\(.) bon\(.) E:T\ PUIS\ sur la dernière bande\

212. E; deux vignettes/

213. P: han\

214. E: deux vignettes/

215. P: deux vignettes/(.) donc vous comprenez que c'est u:ne vignette/

216. Cl: oui/

217. P: vous comprenez ce qu'est une bande\(.) ce qu'est une vignette/(.) alors TO::UT \ ceci\(.) tout ce qui est présent\ sur une même pa:ge/(.) la page ici\ elle a été décalée/(.) la première bande/(.) la deuxième\ la troisième\ la quatrième et cinquième\(.) forment\ ce qu'on appelle\(.) une PLANCHE/(4.5s) ((le professeur écrit le mot au tableau)) donc\ sur une planche\(.) vous avez u:ne\ pa:ge/ de bd\(.) sur une pan- euh planche\(.) vous avez\ des bandes\(1.5s) n'est-ce pas\(.) qui sont constituées elles-mêmes de\(.) [vignettes/]

218. Cl: [<((*bruit de bavardage*))>]

219. P: (5.6s) ((*le professeur regarde fixement l'élève et conclue la scène par un hochement de tête menaçant, puis reprend ses explications*)) donc vous notez\(.) leXIQUE \(4.8s) ((*le professeur écrit le titre au tableau à côté des mots qui viennent d'être étudiés et qu'elle avait pris le soin d'aligner au tableau*)) de la\(.) bd/(5.6s) lexique\ de la bd/

220. Cl: (13.6s)((*les élèves écrivent dans leurs cahiers*))

221. P: ((*le professeur circule entre les rangées en dictant et en contrôlant le travail des élèves*)) une\(.) vous allez à la ligne\(.) u:ne\(4.1s) changez de couleurs/(2.5s) PLANche/ (1.5s) le mot planche est en couleur/(.) une planche/(.) planche est en couleur/

222. Cl: (5.4s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*))

223. P: reprenez le bleu/(.) PREsente/(2.2s) une planche présente/

224. Cl: (4.4s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*))

225. P: sur\(.) une même pa:ge\(2.8s) une planche présente/ sur une même pa:ge\(2) une planche présente sur une même page\

226. Cl: (8.3s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*))

227. P: une planche présente sur une même pa:ge\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

228. P: (6.3s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*))

229. P: des BANDES\(.) alors bande\ vous le mettez en couleur/(.) bande\(.) dessinée/ (1.5s) des ba:ndes/(.) dessinées/

230. Cl: (3.3s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*))

231. P: des bandes\ bandes dessinées\ vous le mettez en couleur/(1.5s) présente sur un même pa:ge/(.) des bandes dessinées\

232. Cl: (16s) ((*les élèves écrivent sous la dictée du professeur*))

233. P: reprenez le bleu/(.) CONStinuées\(.) terminaison de constituées\

234. C: ((*des élèves lèvent la main*))

235. P: des bandes dessinées\ constituées\

236. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

237. P: terminaison\

238. E: e\ accent augu\ e/ s/

239. E: e\ accent augu\ e/ s/

240. P: e\ accent augu\ e/ s/(.)constituées de\(.) VIgnettes/(.) et le mot vignette\ vous le mettez aussi\ EN coule:ur/(.) BON/

241. Cl: (19.6s) ((*les élèves écrivent la phrase tandis que le professeur consulte ses documents*))

242. P: bien/(.) petite parenthèse\ votre salle est très propre\(.) même si vois faites semblant de ne pas vous en rendre compte/ comment se fait-il qu'après le balayeur\ elle soit comme ça\

243. Cl: ((2.5s)

244. P: ((*le professeur fait mine de ramasser les bouts de papiers jonchant le sol*))

245. Cl: ((*aucun élève ne bouge*))

246. P: ah/ personne ne m'aide\ bon d'accord/(3s) ((*elle commence à ramasser les ordures*)) d'accord\ je vais tout ramasser/ tout seule\ comme une grande/

247. Cl: ((*un élève se lève pour aider ramasser les feuilles*))

248. P: a::h/ un volontaire/ ha/ ça c'est bien/

249. E: ((*un deuxième élève offre ses services*))

250. P: ah non/(.) il sera le seul à avoir les points\(.) o::h/(.) coulibaly/ retourne à ta place/

251. Cl: <((*rire et exclamations de moquerie de quelques élèves*))>

252. Cl: <((*bruit de commentaire des élèves*))>

253. P: les points\ il les a gagnés/

254. E: ((*l'élève continue à ramasser les feuilles qui se sont glissées sous la table du professeur*))

255. P: voilà/(1.5s) merci\ bien\(.) (3.7s) alors/ ces bandes\(.) vous les avez là

256. E: ((*l'élève va jeter les papiers ramassés à la poubelle*))

257. P: mets ça à la poubelle aussi/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

258. E: (11.6s) ((*l'élève s'exécute puis regagne sa place*))

259. P: elles servent à raconter une histoire/(.) vous\ vous savez bien lire une bande dessinée\ mais à l'école\ on ne vous donne pas souvent l'occasion de les lire/(.) de les exploiter/(.) on va essayer simplement\ d:e/ retrouver\(.) la construction du récit/(.) à travers \(.) ces bandes/(.) la construction du récit/ (1.5s) ((*consultant ses documents*)) est-ce que l'histoire commence\ par une action\(.) ou est-ce qu'elle commence au début/

260. E: non/

261. P: la première étape/ j'aimerais bien la retrouver/(.) la première étape\ comment elle s'appelle encore\(1.5s) la première étape du récit/

262. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

263. P: oui\

264. E: situation initiale/

265. P: la situation inatiale/ moi j'aimerais bien la retrouver/ elle est pas là\ ((*fait semblant de chercher dans son texte*))

266. E: non/

267. P: non/

268. E: si/

269. P: elle est là\

270. Cl: ((*les élèvent donnent l'impression de chercher dans leurs textes*))

271. P: non\ on la voit pas\

272. E: non/

273. P: on dirait qu:e/ que cette bd\ ne commence pas ici en tout cas/(.) ce n'est qu'une toute petite\ partie/(.) de l'histoire\ qui est reproduite là/(.) et on va essayer de voir\ à QUEL MOMENT\ elle doit se situer dans le schéma narratif/(1.1s) à quel moment\(.) doit se situer \ ce passage/

274. Cl: (2s)

275. P: quelles est la question qu'on va se poser\

276. Cl: (4.4s)

277. P: à quel moment\ est-ce que ça doit\ se passer/

278. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

279. P: vous n'y répondez pas tout de suite\(.) vous y pensez\(.) tout le temps qu'on va travailler\(.) sur\(1.5s) cette bd (1.9s)((*le professeur consulte ses documents*)) on a vu\(.) que ce sont des ima:ges/(.) mais ces images\ sont aussi\(.) doublées\(.) de texte/(.) vous avez vu où se trouvent l:es/ les textes\

280. Cl: (1.5s)

281. P: est-ce que vous avez repéré\(.) les textes\(.) où est-ce qu'on les a placés\

282. E: ((*un élève fait des gestes pour attirer l'attention du professeur*))

283. P: keita\ tu ne peux pas rester tranquille\ qu'est-ce que tu veux\

284. E: ((*l'élève pointe un doigt vers la fenêtre*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

285. P: tu veux qu'on ferme\ ((*désignant le fenêtre du doigt*)) coulibaly\ ferme/(.) puisque les papiers sont en train de voler/(.) on préfère encore souffrir/

286. E: ((*l'élève désigné s'exécute*))

287. P: ((*s'adressant d'abord à l'élève adossé contre le mur de la fenêtre*)) kane/(.) attention à la tête/(1.9s) bien/(.) ((*puis à ceux qui semblaient souffrir le plus du vent*)) va mieux hum\ c'est bon\

288. Cl: oui/

289. P: bon/ où se trouvent les/ les/ le texte/(.) dans cette euh/ bande dessinée/

290. Cl: (3.6s)

291. P: vous êtes aveugles/ vous ne voyez pas le texte/

292. Cl: (1.5s)

293. P: où est-ce qu'on a MIS\ le texte/

294. E: ((*un élève lève la main*))

295. P: oui dièye/

296. E: ici/ ((*l'élève met le doigt sur le texte*))

297. P: ici\ je ne veux rien voir/(.) dis moi où on l'a mis/(.) tu dois avoir assez de vocabulaire\ pour m'expliquer où est-ce qu'on l'a placé/

298. E: (2s)

299. E: madame\

300. P: oui\

301. E: (*inaud*.)

302. P: ((*fait signe à l'élève de parler plus fort*)) dans le\

303. E: dans les vignettes/

304. P: dans les vignettes/(.) ha\ dans les vignettes\(.) ((*faisant mine de vérifier dans son texte*)) tous les textes sont placés dans les vignettes/

305. E: non/

306. P: DANS\ les vignettes/ oui\(.) tous sont bien placés\ dans\(.) les vignettes/

307. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

308. P: oui\

309. E: il y en a au dessous le titre/

310. P: il y a\(.) je n'ai pas entendu/

311. E: en dessous le titre/

312. P: ah/ le chapeau/(.) mais ça c'est pas la bd/(.) tu te souviens que dans ton manuel \ on te fait une petite synthèse de ce qui\(.) e::h/ de ce qui va se passer\ de ce qui s'est passé avant\(.) la portion de récit qu'on nous présente/(.) c'est la chapeau/ ça fait pas partie de la bande dessinée/(.) ((lit le chapeau)) MAI\ dix huit cent quarante vongt treize\ jusqu'à \ en afrique du sud\(.) ça ne fait pas partie de la bd/

313. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

314. P: oui\ sané\

315. E: il y a des textes au dessus des têtes

316. P: je n'ai rien entendu/(.) articule/

317. E: il se trouve au dessus des têtes/

318. P: au dessus des têtes aussi y a des portions d:e/ de récit/

319. E: oui/

320. P: BON\ on va voir\(.) pourquoi tu distingues cet endroit là\ tu peux me lire un passage qui se trouves au deSSUS\(.) des vignettes/(.) un passage/

321. E: je m'appelle abdalah seth/

322. P: ah/ c'est pas au DESSUS\ des vignettes ça/(.) [ça\ c'est bien dans la la vignette]

323. Cl: [<((*bruit des élèves demandant la parole*))>]

324. P: oui\

325. E: à l'arrivée à\(.) maris-\ à maris-\ bourg/

326. P: VOILA/(.) à l'arrivée à maris- marisbourg\(.) ou bien encore\(.) [ou bien encore\]

327. E: madame madame madame\

328. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

329. E: dans la\ dans la salle d'attente de la gare/

330. P: de la gare/(.) là\ nous avons bien\ une portion de texte/(.)¤<1260397> quelle différence\ entre les deux phra:ses/ qu'on a vues\(.) et celles qui se trouvent dans une vignette/(.) dans les cercles là\(.) quelle différence\

331. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

332. P: oui\

333. E: les deux phrases/ qu'on a vues\(.) c'est\(.) c'est les éléments du récit/(.) c'est le narrateur qui parle/

334. P: c'est le NARRATEUR\

335. E: qui le dit/

336. P: QUI\ livre cette information/(.) c'est le narrateur qui livre cette information/(.) et pour ce qui est dans le:s/

337. E: dialogues/

338. P: ((*le professeur tend l'oreille pour signifier n'avoir pas bien entendu*))

339. E: les dialogues/

340. P: c'est le dialogue/ ce sont les paroles qui sont prononcées au style\(.) direct/ (.) c'est bon\

341. E: oui/

342. P: vous êtes capables de transposer sous forme de texte\ avec le récit et le dialogue\

343. E: oui/

344. Cl: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

345. P: c'est facile\(.) ah oui/(.) un tiret par ci\ un autre par là/ et puis après\(.) on ferme les guillemets\(.) BON\ on verra ça/(.) ça c'est l'opération\ à laquelle\(.) on va s'adonner tout à l'heure/ (1.5s) ((*le professeur consulte le texte*)) les paroles\(.) qui sont prononcées par les personnages\ sont placées dans d:es\

346. E: bulles/

347. E: des bulles/

348. P: comment on les appelle\

349. Cl: BULLES/

350. P: BULLES/(3.1) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) même si les bulles ne forment pas des bulles\ même si finalement elles ont carrées ou je ne sais quoi\(.) c'est des bulles/(.) on avait notre phrase à\

351. E: ((*consulte son cahier*)) vignette/

352. P: vignette n'est-ce pas\(.) c'est ça\ hum\

353. E: ((*l'élève interpelé fait un signe affirmatif de la tête*))

354. P: alors vous notez\

355. Cl: (5.2s) ((*bruit des élèves qui rangent les textes et qui prennent les cahiers pour écrire*))

356. P: ((*dictant un résumé*)) DANS les vignettes\(1.5s) DANS les vignettes\(2s) vignettes en bleu hein/

357. E: ((*un élève tend un livre au professeur*)) [c'est pour xxx/]

358. E: [madame vignette entre parenthèses\]

359. P: ((*prend le livre qu'il remet à son destinataire*)) non/ pas entre parenthèses\(.) j'ai dit \ vous écrivez à la suite/(.) point/ DANS les vignettes\ virgule\

360. Cl: (7.7s) ((*les élèves prennent des notes sous la dictée du professeur qui dans le même temps, le professeur contrôle les cahier*)) le récit\(2.5s) et les paroles\(3s) le récit\(.) et les paroles/(1.5s) échangées\(7s) le récit et les parole échangées/ ne sont pas disposés de la même manière/(1.1s) le récit\(2s) ((alors qu'elle vérifie le cahier d'un élève, penchée par dessus son épaule)) dépêche-toi/

361. E: ((2.5s)) ((*l'élève continue d'écrire*))

362. P: et les paroles échangées\(.) ((*s'adressant à un autre élève*)) mets le s\

363. Cl: (3.4s) ((*les élèves prennent le résumé*))

364. P: le récit et les parole échangées/ ne sont pas disposés\(.) terminaison de disposés\

365. E: ((*un élève lève la main*))

366. P: oui\

367. E: e/ accent aigu\ s/

368. P: E\ accent aigu\ S/ (1.2s) il y a RECITS\ et paroles/ (3.3s) ne sont pas disposés \ ((*s'adressant à un élève après contrôle de son orthographe*)) é\ s/(1.5s) de la même\ manière/(6.1s) ne sont pas disposés de la même manière/(2.3s)((*contrôle l'orthographe d'un élève*)) deux points\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

369. Cl: (8.9s) ((*les élèvent continuent d'écrire*))

370. P: ça y est\

371. E: oui/

372. P: deux points\ LES\(3s) vous changez de couleurs\(2s) les paroles\

373. Cl: (9.6s) ((*le professeur circule entre les rangées tout en contrôlant les cahiers des élèves*))

374. P: reprenez le bleu/(.) livrées au style direct\(.)les paroles\(.) livrées/(.) au style direct\(.) sont placées\

375. P: (5.6s) ((*les élèves prennent des notes*))

376. P: sont placées\(.) les paroles livrées au style direct\ sont placées(.) dans des \(2.2s) vous changez de couleur\(.) BULLES/(.) les paroles livrées au sens\(.) a::u/ au style direct\(.) sont placées(.) ((*vérifiant le cahier d'un élève*)) sont\(.) sont placées\(.) e accent aigu e\ s/(2.5s) livrées au style direct sont\(.) PLACEES\ dans les\(.) sont placées dans les\ sont placées dans\(.) dans la même ligne/(.) sont placées dans les\ BULLES/

377. E: point\

378. P: (5.9s) ((*vérifie le cahier d'un élève*)) point virgules\(.) l:e/(.) changez de couleur \(.) R:ECIT\(1.5s) le récit\(6.9s) reprenez le bleu/(.) est placé\

379. Cl: (5s) ((l*es élèves prennent des notes*))

380. P: dans un recta:ngle/(1.5s) le récit est placé dans un rectangle\

381. Cl: (9.3s) ((*les élèves continuent d'écrire*))

382. P: en haut\(.) de la\(.) vignette/(1.7s) dans un rectangle/(1.5s) le récit\(.) est placé \(.) dans un rectangle\(1.5s) en haut\(2s) de la\(.) vignette/

383. Cl: (5.4s) ((*les élèves écrivent*))

384. P: bon/(.) alors nous sommes arrivés à localiser cela/ 2.8s) dites-moi/ (5.5s) ((*le professeur consulte ses documents*)) j'ai combien de personnages\ dans cette histoire/(.) combien\

385. E: trois madame/

386. P: trois\(.) trois personnages\ essentiels/(.) le premier\

387. E: gandhi/

388. P: gandhi/(.) le second\

389. E: abdoulah seth/

390. E: le commerçant/

391. P: abdoulah seth/ le troisième\

392. E: celui qui a menacé gandhi/

393. P: celui qui a menacé gandhi/(.) alors/ abdoulah seth/(.) qui'est-ce\

394. E: un commerçant/

395. P: oui/

396. E: c'est un riche commerçant/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

397. P: c'est un riche commerçant/(.) c'est\(.) est-ce que quelqu'un\ peut me dire avec précision\ qui c'est\

398. E: c'est le concerné/

399. P: c'est le concerné/ c'est\

400. E: le client/

401. P: le client/(.) pourquoi pas/ c'est\

402. E: un homme d'affaires/

403. P: c'est un homme d'affaires/(.) on l'a dit/

404. E: c'est celui qui est accusé/

405. P: c'est celui\

406. E: c'est l'accusé/

407. P: c'est l'accusé/(.) l'accusé/ oui\

408. E: le compatriote de gandhi/

409. P: le compatriote de gandhi/

410. E: celui que gandhi doit défendre/

411. P: celui\(.) que gandhi\(.) doit\ défendre/(2s) donc vous êtes arrivés à cerner un peu/(.) l'identité\ de ce personnage/(.) gandhi\ on sait qui il est\

412. E: oui\ il est l'avocat/

413. P: gandhi\(.) thiam\(.) gandhi qui est-ce\(.) dans l'histoire/

414. E: (3.6s)

415. P: fatou\

416. E: c'est un avocat/

417. P: c'est un\

418. E: avocat=

419. P: =un avocat/ un avocat\

420. E: indien/

421. P: indien/

422. E: oui/

423. P: un avocat indien\

424. E: qui vient de l'inde\ pour défendre un de ses compatriotes/

425. P: ahan\ et puis\

426. E: et qui est menacé par un\ et qui est menacé\&

427. P: d'accord/ mais je cherchais à cerner son identité/(.) qu'est-ce qu'on sait encore de gandhi/(.) on sait qu'il est indien/ on sait qu'il est avocat\(.) on sait autre chose\

428. CI: ((*les élèves lèvent la main*))

429. P: oui\

430. E: il est très\ très héroïque/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

431. P: bon/ ça\ bon/ on le devine un peu/

432. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

433. P: ((*le professeur désigne un élève du doigt*))

434. E: c'est un citoyen britannique/

435. P: c'est un citoyen\ britanique/(.) dans ce texte/(.) où est-ce que tu as été chercher ça\(.) ((*faisant le geste de chercher le passage dans le texte*))

436. E: ici/ ((*l'élève pointe un doigt sur son texte*))

437. P: non je ne veux pas d:e/ de cette manière/(.) tu a::s/ un vocabulaire\ tu l'utilises/ ((*elle montre les termes au tableau placés sous la rubrique lexique*))

438. E: (1.7s)

439. P: ((*faisant semblant de chercher dans son texte*)) où est-ce que tu as trouvé cette information\

440. E: (4.7s) ((*l'élève consulte tour à tour son texte et le tableau puis se met à lire un passage*)) je suis\(.) je suis\ je suis avocat/

441. P: attends/ attends/(.) où est-ce que/(.) où est-ce que\ tu as trouvé cette information/

442. E: madame\

443. P: quand c'est un texte\ [tu me dis\]

444. E: [madame\]

445. P: que c'est à la ligne une telle/

446. E: dans la vignette/

447. P: tu peux préciser\

448. E: (2.1s) ((*l'élève cherche dans son texte*))

449. P: ((*le professeur l'aide en faisant le geste de quelqu'un qui compte des éléments*))

450. E: neuvième vignette/

451. P: oui/ à la neuvième vignette/(.) bien tu es maligne hein/(.) c'est dans la neu- la bulle de la neuvième vignette\(.) qu'on trouve\ cette information/(.) c'est très juste/(.) il est citoyen britannique/¤(7.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) BIEN\(.) nous savons TOUT cela\ de gandhi/(.) et l'autre\ le troisième personnage/ qui est-ce\

452. Cl: (1.6s)

453. P: qui est-ce\

454. CL: (2s)

455. P: oh la la/

456. E: madame\ madame madame\

457. P: qui est-ce\

458. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

459. P: oui\

460. E: un serviteur/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

461. P: serviteur\(.) ((*le professeur vérifie dans son texte*)) o:h/(.) [mais il est]

462. E: [madame\ madame/

463. P: trop bien habillé\

464. Cl: ((*bruit d'élèves demandant la parole*))

465. P: tu ne trouves pas\

466. E: madame\

467. P: tu ne trouves pas qu'il est bien habillé/(.) il est même mieux habillé que gandhi \(.) non\

468. Cl: S:I/

469. Cl: NON/

470. CL: <((*bruit de commentaire des élèves*))>

471. P: on s'écoute\

472. E: E: madam\ madame\(.) madame\

473. P: oui\(.) j'arrive à toi/(.) oui\

474. E: la personne qui gouverne le train/

475. P: qui gouverne le train/(.) ah/ parce qu'il y a des gens qui gouvernent le train/.) tiens/ voilà autre chose/(.) oui\

476. E: c'est le chef de sécurité/

477. P: ou peut être quelque chose comme ça/(.) ((*regarde son texte*)) tiens\ il n'a pas la tenue d'un chef d'équipage/(.) il n'a vraiment pas\(.) la tête d'un chef\(.) de\(.) quoi que ce soit/(.) mais qui est-ce alors\ on peut aller de supposition en supposition\

478. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

479. P: oui\

480. E: c'est un\ c'est un\(.) c'est un passager du train/=

481. P: =c'est un passager/

482. Cl: <((*discussion entre les élèves*))>

483. P: c'est un passager\

484. E: madame\ madame madame\

485. P: oui\

486. E: c'est le contrôleur du train/

487. P: mais je vous dis que non/ c'est un passager\

488. E: madame madame madame\

489. P: et puis\(.) je PARLE DE LA\(.) DEUXIEME BANDE\(1.5s) vous avez vu le monsieur qui est dans la deuxième bande\

490. Cl: oui\

491. P: c'est bien le même que celui qui est dans la troisième bande\

492. E: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

493. P: le vilain là/(.) avec un binocle/

494. E: non/

495. P: non\ c'est le même\

496. Cl: OU:I/

497. E: non/

498. P: c'est pas le même\

499. CL/ S::I

500. P: bon/ quand on tourne la page/ est-ce qu'on a le même personnage\

501. Cl: NO:N/

502. P: h::a\ il me semble qu'il y a quelqu'un d'autre\ qui est arrivé hein/

503. E: oui/

504. P: et qui est ce personnage\ qui vient s'ajouter\

505. E: madame madame madame\

506. E: madame\

507. E: madame madame madame\

508. P: ndèye\ non\ vraiment\ tu n'as pas vu qui c'était\

509. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

510. P: oui\

511. E: c'est celui que gandhi doit défendre/

512. P: <((*exclamation de surprise et de moquerie*))> tu n'as pas bien lu\

513. E: madame madame madame\

514. P: ((*renvoyant l'élève au texte*)) tu ne l'as pas reconnu\ celui que gandhi doit défendre\(.) il a la tête toute ronde\ ce n'est pas le même/

515. Cl: <((*interpellation des élèves qui demandent à être interrogés*))>

516. P: ah ha ha/(.) oui\

517. E: le contrôleur du train/

518. P: ((*fait un geste signifiant à l'élève de parler plus fort*))

519. E: le contrôleur du train/

520. P: voilà/ et maintenant tu le dis à GORGE DEPLOYEE\ C'EST\

521. E: le contrôleur du train/

522. P: hé bin/ dis-donc\ tu n'arrives pas à hurler plus que ça/ il a un voix toute petite/(.) c'est le contrôleur du train/(.) y a une différence\ dans l'habillement/(.) le contrôleur du train/ n'est-ce pas\(.) il porte main'nant\ un képi\(.) alors que ce monsieur tout à l'heure/ n'en avait pas\(.) non\(.) ((*s'adressant à l'élève qu'elle avait interpelé*)) tu vois la différence/(. bien/(.) alors/ nous avons tous\ ces personnages/(.) êtes-vous capables\ de les décrire/

523. Cl: (1.7s)

524. P: êtes-vous capables\ de les décrire/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

525. E: oui/

526. E: oui/

527. P: oui\ ou non/

528. Cl: oui/

529. P: QUI\ ne peut pas décrire\ gandhi/

530. Cl: ((*aucun élève ne lève la main*))

531. P: est-ce qu'il a quelqu'un qui ne peut pas\ qu'est-ce qui vous permet de le décrire\

532. E: ((*un élève lève la main*))

533. P: oui\

534. E: son physique/

535. P: ah bon\ son physique\(.) et comment tu as découvert son physique\

536. E: en le voyant/

537. P: en le voyant\ tu l'as vu où\

538. E: madame\

539. E: madame madame\

540. P: grâce à quel instrument\(.) oui\

541. E: les dessins/

542. P: grâce aux dessins\(.) le dessin sert à vous montrer les personnages\ l'environnement\ etcétéra/(.) et d'ailleurs\ c'est pour cela\ qu'on peut trouver très facilement \ où la scène se déroule/(.) rien qu'avec le dessin/(.) et pourtant dans le texte\ personne ne nous le dit/ (1.5s) où est-ce qu'on se trouve\(.) regardez la première\ bande/(.) où est-ce qu'on se trouve\(.) on le sait pas encore/

543. E: non/

544. E: on le sait pas/

545. P: on le sait pas encore/

546. E: non/

547. P: bon: peut-être que les paroles\ vont nous aider/(.) les paroles de la deuxième vignette/

548. Cl: ((des élèves demandent la parole))

549. P: oui\

550. E: dans le train/

551. P: dans le train/(.) ((*vérifie dans son texte*)) non/ on n'est pas dans le train/ où et-ce qu'on doit être\

552. CL: <((*bruit des élèves qui veulent intervenir*))>

553. P: CHUT\(.) où est-ce qu'on doit être/(.) tu lèves le doigt\ je te donne la parole/ (.) oui\

554. E: dans la gare/

555. P: dans la gare\(.) et où\ dans la gare\(.) où avec précision\(.) oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

556. E: dans le gare\(.) dans le gare d'attente/

557. P: dans la gare de tonte\

558. Cl: <((*rire des élèves*))>

559. Cl: <((*bruit des élèves qui veulent intervenir*))>

560. P: chut/ je n'entend pas et vous vous moquez/ ((*elle redonne la parole à l'élève*)) oui\

561. E: dans la gare de/

562. P: et encore/

563. E: dans la gare\ d'attente/

564. P:((*mimique du professeur pour signifier qu'elle n'a rien compris*))

565. Cl: <((*rire des élèves*))>

566. E: dans la gare\ d'attente/

567. P: a::h/(.) dans la gare d'attente\ (.) mais une gare d'attente\ ça n'existe pas/

568. E: salle d'attente

569. Cl: salle d'attente/

570. P: salle d'attente/(.) tu n'as pas\ tu n'as pas fait exprès/ (.) mais nous somme précisément\

571. E: sur le quai/

572. P: sur le quai/(.) nous sommes sur le quai/ (.) le mot\ est utilisé et pour\(.) une gare/ et pour\

573. E: madame madame\

574. E: et pour\

575. E: madame madame\

576. P: [un PORT/]

577. E: [madame madame\]

578. P: je l'ai dit\ <((*rire du professeur*))> voilà/ (1.5s) BIEN/(.)((le professeur consulte son texte)) regardez maintenant\ la deuxième bande/(1.5s) vous voyez le train\(.) qui est déjà entré en gare/(1.5s) ce train/(.) ce train/(.) ce train/ regardez-le bien/(.) est-ce que vous avez jamais vu un train ici\ à dakar/ qui ressemble à celui là/

579. Cl: NO::N/

580. P: est-ce que vous en êtes sûrs/

581. E: ce train\ il trop grand/

582. P: il est trop grand/(.) oui\

583. E: ce sont des trains à vapeur

584. P: ah bon à vapeur/(.) tu as vu la vapeur où ça\

585. E: ((*un élève lève la main*))

586. P: oui\

587. E: c'est un modèle ancien/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

588. P: ça\ c'est un modèle\ ancien/(.) c'est ça/ c'est un modèle ancien/(.) pourquoi ont-ils décidé de nous dessiner un modèle ancien\(.) pourquoi\

589. CI: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

590. P: khady\

591. E: c'est un train qui date de longtemps/

592. P: en\ en\

593. E: mille huit cent\

594. P: mille huit cent\

595. CL: quatre vingt treize/

596. P: donc on ne peut pas avoir des tgv/

597. CI: <((*rire des élèves*))>

598. P: des trains qui ont la\ la même figure\ la même face pointue\ que le concorde/ (.) on ne pouvait pas avoir ça/

599. E: non/

600. P: bien/(.) donc/ vous avez compris que l'ima:ge\ respecte l'époque/(1.5s) ET pour le objets\(.) ET POUR\(.) l'habillement/(1.5s) votre papa/ porte-t-il\ ce qu::e/ gandhi a sur la tête\ dans la vignette précédente\

601. CI: NO::N/

602. P: imaginez votre papa avec ce qu'il a sur la tête/

603. CI: <((*rire des élèves*))>

604. P: oui/ ça serait drôle\ parce que/ chez vous\(.) ça ne se fait pas/(.) on ne porte pas le turban comme ça/(.) ma:is/ aujourd'hui encore\ vous allez en inde\ vous retrouvez \ la même tenue\

605. CI: oui/

606. P: exactement\ de la même manière\ qu:e/ c'est porté\ ce turban/(.) BIEN\ i:l\ nous sera donc facile\(.) de décrire\ les personnages/(.) comme il peut vous être facile\ de décrire\ le train/(.) pour ce qui on le vocabulaire\ le train (2.1s) LA DERNI::ERE\(.) bande/ (.) représente\(.) gandhi\(.) Où\ se trouve-t-il\

607. CI: ((*des élèves lèvent la main*))

608. P: où se trouve gandhi/(.) oui\ keita\

609. E: gandhi se trouve dans la salle d'attente de la gare/

610. P: dans la salle d'attente de la gare/

611. E: oui/

612. P: pourquoi est-il à cet endroit\ il devait être dans un train non\(.) qu'est-ce qui s'est passé\(.) qu'est-ce qui s'est passé\(.) keita\ toujours toi\

613. E: on l'a chassé du train/

614. P: on l'a chassé du train/(.) on l'a\(.) proprement\ jeté\(.) dehors/(.) qu'est-ce qui vous montre\ qu'on l'a chassé du train\(.) ou\(.) dans quelle vignette\ est-ce qu'on vous montre\ qu'on le chasse\ du train/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

615. Cl:(4.6s)

616. P: dans quelle vignette\ est-ce qu'on vous montre qu'on le chasse\ du train/

617. E: dans la vignette numéro dix/

618. P: dans la dixième vignette/(.) tu me lis\ ce que tu vois\(.) tu me lis ce qui est écrit/

619. E: il se croyait tout permis lui/

620. P: il se croyait\ tout permis lui/(.) et qu'es-ce que tu vois\

621. E: ((regarde le texte)) gandhi\

622. P: gandhi\

623. E: avec ses bagages/

624. P: huhum\ qu'est-ce qu'il fait de ses bagages\

625. E: il les ramasse/

626. P: il les ramasse/(.) vraisemblablement\ la valise a été jetée\ par terre/

627. E: oui/

628. P: il est sur le quai\ et le monsieur qu'on voit de dos\(.) vous le reconnaissez\

629. Cl: OUI\

630. P: c'est le\

631. Cl: CONTROLEUR/

632. P: contrôleur/ où est-il lui\

633. E: dans le train/

634. E: madame\

635. Cl: dans le train/

636. P: mais où\ précisément dans le train\

637. E: à la porte/

638. E: devant\ devant\=

639. P: =à la porte de\

640. E: du train/

641. P: oui/ le train il est long/ à la porte du\

642. E: madame madame\ madame\

643. E: du wagon/

644. P: DU WAGON/(.) à la porte du wagon\(.) ah bon\ le train est constitué de wagons/ ok/(.) ((*tout en regagnant sa table*)) BIEN\(1.3s) ((*elle réarrange ses documents*)) nous allons l:ire\ le texte\ avant de passer à la partie\ écrite/

645. E: ((*un élève lève la main*))

646. P: fatou\ à toi l'honneur/(.) tu joues quel rôle\

647. E: gandhi/

648. P: gandhi/

649. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

650. P: keita\ quel rôle\

651. E: je ne sais pas/

652. P: ha/ tu ne sais pas ce tu va jouer\

653. Cl: <((interpellation des élèves pour être désigné))>

654. P: oui\

655. E: le monsieur/

656. P: l'homme qui l':a/ qui l'a interpelé/ le monsieur/

657. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

658. P: khady\

659. E: le contrôleur/

660. P: le contrôleur c'est toi\

661. E: oui/

662. P: c'est sûr/

663. E: oui/

664. P: BON\

665. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

666. P: encore un dernier rôle\

667. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

668. P: toi\(.) pourquoi pas\(.) tu as quel rôle à jouer\

669. E: madame\

670. E: abdoulah\ seth/

671. P: tu n'as pas écouté\(.) abdoulah\ c'e::st/ c'est l'autre là-bas/

672. E: abdoulha seth/

673. P: abdoulah\ le rôle est pris pa::r/ qui c'est encore\

674. Cl: xxxx/

675. P: xxx c'est gandhi/ ((*s'adressant à un autre élève déjà désigné*)) toi tu es le\

676. E: contrôleur/

677. P: d'accord/ abdoulah seth c'est toi\ ((*s'adressant à un élève qui lui aussi a été déjà retenu*))

678. E: oui/

679. P: alors il me manque encore\ UN personnage/(.) quelqu'un/

680. Cl: <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

681. P: coly\

682. E: le narrateur/

683. P: la narrateur/ tu es sûre\

684. E: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

685. P: voilà/ c'est toi le narrateur/(.) on y va/ on commence par la première bande/(.) VOUS METTEZ LE TON\

686. Cl: ((*bruit des élèves se préparant à la lecture du texte*))

687. E: je m'appelle abdullah seth/ merci d'avoir accepté de me défendre/(1.8s)

688. E: tu dois pas t'arrêter c'est toujours abdullah seth

689. E: le procès a lieu à lieu à prétoria\ je vous ai réservé une place dans le train/

690. P: bien/(.) stop/ stop/ on reprend\ TOUS l:es/ les/ les lecteurs\ se mettent debout/

691. Cl: ((le élèves lecteurs s'exécutent))

692. P: prenez la feuille dans votre main\(.) à deux mains comme ça\ ((le professeur montre l'exemple)) et vous lisez à haute voix/(.) n'oubliez pas de mettre le ton/

693. Cl: ((*les élèves lecteurs s'exécutent*))

694. P: ahan\

695. E: je m'appelle abdoulah seth/ merci d'avoir accepté de me défendre/(.) le procès a lieu à prétoria\ je vous ai réservé une place dans le train/ venez/

696. E: à l'arrivée à\(.) à l'arrivée à\(.) à l'arrivée à marisbourg/

697. E: HE TOI/

698. E: vous désirez monsieur\

699. E: FICHE LE CAMP VITE\ les coolis\ ça voyage dans le fourgon/

700. E: JE VOUS INTERDIS DE ME PARLER SUR CE TON/

701. E: allez\ pas d'histoire/ DESCENDEZ/

702. E: je suis avocat e:t/ ci- citoyen britannique/ JE NE BOUGERAI PAS/

703. E: il se croyait tout permis\ lui\

704. E: ça commence très bien/

705. P: [<((*le professeur fait un bruit pour attirer l'attention sur une erreur de casting*))>]

706. E: [je me demande si ça vaut la peine de continuer/]

707. E: gandhi se réfugie dans la salle d'attente de la gare

708. E: ça commence bien/ je me demande si ça vaut la peine de rester/(.) non/ je dois res- je reste/(.) je me battrai pour mes frères\ indiens/

709. P: on reprend la lecture/ ((*s'adressant à l'élève qui jouait le rôle de gandhi*)) je crois que finalement\ tu n'as pas lu\ comme on te l'a montré\ dans la vignette/(.) et puis e:uh/ abdoulah/(.) comment tu lis aussi vite\ tu peux reprendre la lecture\ en respectant les pauses/(.) on y a mis deux vignettes/ faut bien que tu t'arrêtes\ et même deux/ deux bulles/ (.) et dans la deuxième vignette\ tu as vu les point de suspension\ tu as\ tu respectes donc\ les pa:uses/(.) je crois qu:e/ FAYE\(.) quel rôle joues-tu encore faye\

710. E: le contrôleur/

711. P: le contrôleur/ très bien lu/(.) e::t\ et toi\(.) tu lis fort\ mais trop rapide/ prends ton temps/(.) hein/

712. E/ oui/

713. P: alors on reprend/ euh/ gandhi\ je t'ai trouvé trop mou/ où est gandhi\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

714. E: ((*l'élève lève la main*))

715. P: alors/ je te trouve un peu mou\ quand même/(.) il est petit\ mais il a sa personnalité\ ce monsieur/ d'accord\

716. E: oui/

717. P: donc ((faisant une moue))

718. Cl: <((rire des élèves))>

719. P: ((donne l'exemple à l'élève)) oui monsieur\(.) JE VOUS INTERDIT DE ME PARLER SUR CE TON\(.) d'accord\

720. E: oui/

721. P: bien/ on reprend une dernière fois la lecture/

722. E: je m'appelle\ abdoulah seth/

723. P: PLUS FORT/(.) plus fort que ça/¤<2522212>

724. E: je m'appelle abdoulaye\ seth/(.) merci d'avoir accepté de me défendre/(.) le procès a lieu à prétoria/(.) je vous ai réservé\ une place dans le train/(.) venez/

725. E: à l'arrivée à maris- marisbourg/

726. E: HE\ toi/

727. E: vous désirez monsieur\

728. E: FICHE LE CAMPS/ VITE\(.) les coulis\ ça voyage dans le fourgon/

729. E: JE VOUS INTERDIT DE ME PARLER SUR CE TON/

730. E: allez\ PAS D'HISTOIRE/(.) DESCENDEZ/

731. E: je suis avocat et citoyen britannique/ je ne bougerais pas/

732. E: il se croyait tout permi\ lui\

733. E: çA COMMENCE BIEN/

734. E: gandhi se réfugie dans le salle d'attente de la gare/

735. E: ça commence bien/ je me demande si ça vaut la peine de continuer/(.) non/ je RESTERAI/ [pour défendre mes frère indien/]¤

736. P: comment t'as dit ça/

737. E: non/

738. P: tu n'as pas vu que c'est écrit en grands caractères\

739. E: NON/

740. E: NON/

741. P: ah oui bien sûr/

742. E: NON/(.) JE RESTE/ je me battrai pour mes frères indiens/

743. P: ah/ et il dit\ je reste/(.) et il dit non/(4.8s) là/ c'est une question que je vous pose/ vous connaissez la bande dessinée/ regardez\(.) la manière dont l:a/ les bulles\ sont dessinées dans la dernière vignette/(3.3s) est-ce qu'il dit\

744. E: ((*un élève lève la main*))

745. P: oui\ amanatou\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

746. E: il pense/

747. P: il pe::nse/(.) pour le plaisir d'ent\ de l'entendre penser tout haut\ on lit\(.) à haute voix\ ce qu'il dit\ ce qu'il REmue\(.) ce quil se dit\ ce qu'il remue dans ses pensées/(.) BIEN/ le groupe qui vient de lire\ vous sortez/(.) ce texte\(.) je veux que vous me le jouez\ ICI/(1.5s) dans cinq minutes/(1.5s) et vous n'aurez pas le texte à la main/

748. Cl: <((*bruit d'exclamation des élèves*))>

749. P: d'accord\

750. E: oui/

751. P: le lecteur\ le narrateur\ on n'a pas besoin de lui/ alors vous\ vous sortez avec votre texte\(.) vous avez cinq minutes\ pour me jouer cela/

752. Cl: ((*les élèves concernés s'exécutent*))

753. P: vous pensez\ à tout ce dont\ vous avez besoin/(.) la valise\ euh/ euh/(.) vous êtes assis dans un wagon/(.) etcétéra/ tout\ tout ce qu'il vous faut/ (.) vous aurez besoin d'une casquette\ je crois qu'il y en une dans la classe/ personne n'a une casquette à prêter\

754. Cl: ((1.9s)

755. P: bon/ vous en cherchez dans\ dans la cour/(.) demandez aux garçons/(.) voilà/ (.) ((*s'adressant à l'un des acteurs qui prend son sac*)) ça c'est quoi\ ta valise\

756. E: oui/

757. P: elle est rouge hein/

758. Cl: <((*rire des élèves*))>

759. P: bien/ en attendant qu'ils reviennent\(.) nous allons corriger l'exercice de de la dernière fois/(2.5s) ((*le professeur consulte ses documents*)) souvenez-vous/ vous avez travaillé sur le texte\ grand-mère/(.) vous avez travaillé sur le texte de grand-mère\ et chaque groupe\ a quelque chose à présenter\(.) de telle manière\ que le texte soit enrichi/(1.5s) vous sortez votre texte\ grand-mère/(.) vous l'avez sous les yeux\

760. Cl: OUI/

761. P: et dans chaque groupe\ une personne va se lever\ pour/ pour rappeler\ sa partition\ d'accord\

762. Cl: <((*bruit de discussion des élèves qui se réorganisent selon les groupes*))>

763. P: JE REPRENDS/((*en désignant un groupe d'élève assis à la première rangée*))le premier groupe\ qu'est-ce que vous aviez à faire\

764. E: changer le point de vue\

765. P: oui/

766. E: ((*l'élève lit la consigne*)) changer le point de vue narratif/ on doit apporter toutes les modifications nécessaires au changement de point de vue/

767. P: vous devez le transformer\

768. E: le point de vue narratif/

769. P: en quoi\

770. E: on doit modifier le point de vue narratif/

771. P: et vous devriez le modifier en faisant quoi\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

772. E: changeant les pronoms personnels et tout/

773. P: d'accord/ changement de point de vue narratif avec toutes les modifications que ça demande/

774. P: alors/ groupe deux/(.)la consigne\ qu'est-ce que c'était\

775. Cl: (3s)

776. P: ne me dites pas que vous ne savez pas ce que vous devriez faire\(.) vous avez oublié\

777. E: NON/

778. P: alors c'était quoi votre consigne\ hien\

779. E: ((*l'élève se met debout et lit une consigne*)) transformez le paragraphe narratif \(1.9s)

780. P: oui\

781. E: transformez le paragraphe narratif\ la porte s'est ouverte/(1s)

782. E: jusqu'à

783. E: jusqu'à retenir ses larmes en un paragraphe explicatif/

784. P: très bien/(.) donc de de ce côté\(.) vous devriez mettre\(.) des textes explicatifs/

785. E: oui/

786. P: n'est-ce pas\(.) vous vous devriez travailler sur\

787. E: grand-mère/

788. E: grand-mère/

789. P: d'accord/(.) en insérant des textes explicatifs/(.) ((*elle se tourne vers un autre groupe*)) ICI/ qu'est-ce que vous devriez faire\

790. Cl: insérer des descriptions/

791. P: alors vous\ vous devriez décrire qui\ ou quoi\

792. E: euh/

793. E: la maison/

794. P: la maison/

795. E: [l'endroit/]

796. P: [la maison/ l'endroit/] ((*s'adressant à un autre groupe*)) vous autres\

797. E: le petit fils/

798. P: le petit fils\(.) d'accord/ ((*elle se tourne vers un autre groupe*)) et vous\

799. E: nous devrions insérer trois paragraphes narratifs/

800. P: insérer trois paragraphes\

801. Cl: narratifs/

802. P: narratifs/

803. E: oui/

804. P: lesquels\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

805. E: au début de texte pour la situation initiale/

806. P: au début du texte\ c'est pour vous\

807. E: oui/

808. P: ensuite\ dans ce groupe là\

809. E: (*un élève lève la main*)

810. P: ((*tout en désignant un élève du doigt*)) vous qu'est-ce que vous devriez faire\

811. E: insérer un paragraphe narratif sur les souvenirs/

812. P: les souvenirs\

813. E: du jeune homme/

814. P: les souvenirs du petit fils/

815. E: oui/

816. P: ((*pour un autre groupe*)) et là\

817. E: on devait changer le point de vue/

818. P: on devait changer les mots\

819. E: non/ le point de vue/

820. P: qu'est-ce que vous deviez faire vous autres\

821. E: changer le point de vue/

822. P: ((*accompagnant l'ordre d'un geste suggestif*)) PARLE FORT/

823. E: <((*l'élève se met debout et lit la consigne*)) apporter toutes les modifications nécessaires au changement de point vue/

824. P: le changement de point vue/(.) donc\ c'est le narrateur qui change/(.) vous êtes incapables de ma rappeler çà\(1.2s)) ((*tout en ramassant ses documents dispersés par un coup de vent*)) c'est le narrateur qui change/ vous devenez le narrateur en lieu et place\ du \(.) petit fils\(.) qui vient rendre visite à sa grand-mère/(.) (2.9s) voilà/(.) BIEN/(.) alors je vais lire\ le texte/(.) et vous m'arrêtez quand vous devez insérer votre modification/(.) c'est bon \(1.2s) ((tout en réorganisant ses documents)) je vais lire\(.) le texte\(.) et un membre du groupe se lève pour me rappeler\(.) qu'on doit insérer\ une modification/¤<2818499>

825. CI: (2.9s) <((*bavardage des élèves qui se concertent dans leurs groupes*))>

826. P: CHU:::T/ mainteant in se tait/(.) chacun sait ce qu'il a faire/(.) ((*elle commence la lecture du texte*)) grand-mère/(7.2s) ((*le professeur s'interrompt pour ranger ses feuilles*))

827. CI: <((*discussions entre les élèves*))>

828. P: CH::UT/(.) j'ai besoin du silence le plus complet possible/

829. CI: (3s) ((*les discussions sont assez animées dans un des groupes*))

830. P: khady\ assieds-toi/

831. CI: (1.5s) ((*l'élève s'exécute en même temps que le calme se rétablit*))

832. P: c'est bon\ (.) bien/(1.5s) quand vous devez insérer vo:tre/ portion de récit\ vous \(.) levez le doigt\ je vous donne la parole/(.) d'accord/ (.) rien n'a changé/

833. CL:(2.4s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

834. P: j'ai monté lentement\ les marches de la véranda/

835. CL:((*les représentants de deux groupes différents lèvent la main*))

836. P: vous attendez vous autres/(.) tout à l'heure/ je vais vous donner la parole/(.) c'est comme ceux-ci/(.) rien n'a changé/

837. Cl:(2.2s)

838. P: j'ai monté\

839. E: ((*un élève lève la main*))

840. P: ah/(.) vous\ vous voulez parler/

841. E: oui/

842. P: à vous/(.) levez-vous\

843. E: rien n'a changé

844. P: PLUS FORT/

845. E: ((*l'élève se met debout et lit dans son cahier*)) un jeune vivait avec sa grand-mère/(.) un jour\(.) il alla faire son service militaire durant quinze ans/(.) la grand-mère n'avait pas des nouvelles de son petit-fils/(.)et elle finit par le\ par le croire mort/(.) un beau jour/

846. P: un beau jour\

847. E: (3.6s)

848. P: un beau jour/

849. E: il revient chez sa grand-mère/

850. P: il retourna chez sa grand-mère/

851. E: ((*l'élève se rassoit*)

852. P: ((*le professeur reprend sa lecture*)) rien n'a changé/

853. E: ((*le représentant d'un groupe lève la main*))

854. P: j'ai monté lentement les marches de la véranda/ ((*elle donne la parole à l'élève*))

855. E: ((*le représentant se met debout et lit dans son cahier*)) rien n'a changé/(.)la porte avait\&=

856. P: =PLUS FORT/

857. E:& E: rien n' a changé/(.) la porte avait été peut-être fraîchement repeinte\(.) mais aux mêmes couleurs/(.) et\(.) et elle avait gardée sa même forme de bois gorgé d'eau/(1s) la devanture était bordée de pots de fleurs/(.) devant moi\(.) se dressait un véritable taudis malgré les efforts pour l'entretenir/ les marches étaient toujours constituées en bois ciré/(.) mais si vieux\ qu'ils étaient mangés par les mites/ j'ai ai lentement les marches de la véranda \(.) avec beaucoup de précautions/(.) en effet\(.) et\(.) ENFIN\ je\ je me retrouve devant la porte de la maison/(.)en hésitant à taper car elle aussi\ tenait à peine/

858. P: huhum\ voilà/(.) on nous décrit\ la maison/(.) au moins\ la façade/ BIEN/(.) je continue/((elle reprend la lecture du texte)) et j'ai levé\ une main tremblante/

859. E: ((*un élève lève la main*))

860. P: oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

861. E: ((*lisant dans son cahier*))j'étais là/ devant la porte/(.) et les souvenirs remontaient à la mémoire/(.) c'était/

862. P: PARLE PLUS FORT\(.) khady/ reprends ta lecture

863. E: la porte fermait à l'aide\(.) grâce\ grâce à une barre à double loquet/(.) elle faisait partie du décor\ et elle était toujours peinte en rouge ou même en bleu plus foncé/(.) elle attirait le regard par l'éclat de ses couleurs/ et\(.) et sa forme plate et lisse/

864. P: BON/((1.(s)) ((*le professeur reprend ses documents*)) quand est-ce qu'on va me laisser continuer ma lecture\(1.5s) j'ai\(.) aucun bruit à l'intérieur de la maison/(.) j'ai frappé de nouveau/(.) et je suis resté là/ raide comme un piquet/ les mains pendant à mes côtés/ (.) puis j'ai entendu\ la douce voix de ma grand-mère/

865. E: ((*un élève lève la main*))

866. P: oui\

867. E: ((*l'élève se met debout et lit dans son cahier*)) puis\ il entendit la douce voix\(.) euh/ la\ voix\(.)la voix douce et tremblante de sa grand-mère/=

868. P: =a::h/ ma:is/ khady attends\ je vais te donner la parole tout à l'heure/((le professeur reprend sa lecture)) VOILA\ ON VIENT\ la porte s'est ouverte/(.) elle était là/ en face de moi/(.) j'avais l'impression de tomber/ j'ai retenu ma lèvre inférieure\ pour retenir mes larmes/(.) kahdy/

869. E:

870. P: grand-mère\ nous nous sommes embrassés/ nous nous sommes tombé dans les bras\ l'un de l'autre/(.) comme si le sol\ était en train de céder sous la véranda croulante/

871. Cl:(5.3s)

872. P: je tenais grand-mère/(.) tendrement\ dans mes bras/

873. C: (3.2s)

874. P: je tenais grand-mère tendrement dans mes bras/

875. Cl: (2.1s)

876. P: elle avait soixante dix neuf ans/

877. CL:(3.1s)

878. P: elle avait été\(.) une forte femme/

879. Cl:(3.8s)

880. E: ((*un élève lève la main*))

881. P: h:a\ enfin\ oui\

882. E: grand-mère\(0.9s) ((l*'élève se met debout pour lire la production de son groupe*)) grand-mère avait été une belle femme à qui il ne lui restait plus que peu de temps pour vivre/&

883. P: ah\ parle BEAUCOUP PLUS FORT/(.) et articule/

884. E: grand-mère était une belle femme à qui il ne reste plus que peu de temps pour vivre/(.) mais\(.) il continue de faire des travail pénibles\ qu'on ne devait pas le laisser faire/

885. P: c'est comme ça que vous la présentez/ grand-mère est une vieille femme/(.) qui s'adonne à des travaux pénibles/(.) d'accord\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

886. E: oui/

887. P: ET\

888. E: il ne lui reste que peu de temps à vivre/

889. P: c'est comme ça que vous la présentez/(.) grand-mère est une vieille femme/(.) qui s'adonne à des travaux pénibles/(.) d'accord\(.) ET\

890. E: il lui restait que peu de temps à vivre/

891. P: il lui reste que peu de temps\

892. E: à vivre/

893. P: à vivre/

894. Cl: <((*rire des élèves*))>

895. P: ça\ c'est toi qui le dit/(.) bien/ c'est vous qui le dites hien/ heureusement/(.) ça vo:us/ ça vous engage/(1.5s) ((*reprenant la lecture du texte*)) elle était ma:igre/ maintenant/

896. Cl: (3.2s)

897. P: j'avais l'impression de tenir\ un fagot de bois sec/(.) sa figure ro:nde\ autrefois \(.) n'était même plus le masque de ce qu'elle avait été/(.)

898. Cl: (3.7s)

899. P: ses joues s'étaient creusées/

900. Cl: (2.9s)

901. P: ((*elle interpelle un groupe*)) h::é/ vous qui aviez les souvenirs de grand-mère/

902. Cl: (3.5s)

903. P: vous les insérez pas\

904. Grpe: non

905. P: non\

906. E: non/

907. E: bon/ (.) donc\ nous pouvons\(.) ENrichi::r\ un réCIT\(.) en rajoutant\ des portions dialoguées\(.) on verra ça tout à l'heure\ en rajoutant des descriptions\(.) en rajoutant\(.) des explications\(.) qui peuvent\ faciliter la compréhension du texte/(.) mais on a même changé\ le point de vue/(.) le narrateur\ a changé/ (.) ((*s'adressant au groupe concerné par par cette consigne*)) vous avez la parole pour un petit passage/(.) à vous/

908. E: ((*l'élève lit dans son cahier*)) tout était comme avant/

909. P: TU TE LEVES\

910. E: ((*l'élève s'exécute et reprend sa lecture*)) tout était comme avant/(.) j'ai mar\ j'ai monté les marches tout beau de la véranda/=

911. P: =attends/(.) tu CHANGES\ de point de vue/

912. E: (2.1s)

913. P: vous avez changé de personnes non\

914. Grpe: oui/

915. E: <((*exclamation de surprise de l'élève qui se tient la bouche*))>

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

916. P: ALORS\ qu'est-ce que vous me lisez là\

917. E: tout était comme avant/ il a monté les marches tout beau de la véranda/ et il levé une main avec peur\ pour frapper la porte/(.) le calme régnait à l'intérieur de la maison/ (.) il a frappé de nouveau\ et il est resté là/ maigre comme un piquet\(.) les mains pendante à ses côtés/

918. P: très bien/(.) et là\ qu'est-ce que vous avez modifié\

919. Cl: ((*un élève lève la main*))

920. P: ((l*e professeur interpelle un autre groupe*)) khady\ vous n'êtes pas prêts\(.) ndeye\ fat bintou\ à vous/

921. E: ((*le représentant alors en concertation avec ses camarades accourt du fond de la classe en tenant une feuille et se met à lire*)) puis il a entendu la voix douce et tremblante de sa grand-mère/(.) VOILA\(.) on vient/(.) la porte s'est ouverte en grinçant/(.) elle était là\ en face de lui/(.) toute maigre/(.) il avait l'impression de tomber\(.) de s'évanouir/(.) il mordu ses lèvres inférieures pour retenir ses larmes/(.) MON PETIT/ GRAND-MERE/(.) comme ça fait longtemps mon tout petit/(.) oui mamie/(.) et tu es toujours aussi belle qu'une rose qui vient de fleurir

922. P: ((*elle désigne un autre groupe*)) à vous/

923. E: ((*l'élève se met debout et lit dans son cahier*)) ils se sont regardés&

924. P: PARLE FORT/

925. E: & ils se sont regardés pendant cinq minutes\ puis il se laissa tomber dans les bras de sa grand-mère/(.) en la serrant fort/ si fort\ qu'il croyait l'étouffer/(.) il tenait sa grand-mère tendrement dans ses bras/(.) il l'aimait tellement\ que/(.) rien qu'en la voyant\ il ne put s'empêcher de pleurer/(.) elle avait soixante dix ans/ elle avait été une femme forte/(.) aussi bien physiquement que par son caractère/(.) elle était pleine de sa dignité/(.)elle portait un grand boubou jaune qui mettait en valeur\ sa forme/(.) et ne laissait apparaître que que le bout de ses chaussures d'un noir brillant/(.) sa figure/ ronde\(.) et ses beaux yeux bleus/ scintillants\ gardaient encore les traces de sa beauté et de son élégance/

926. P: BIEN/ O:K/ ME:RCI/(.) donc\ je m'attends à ce que/ dans un devoir\ vous soyez capable d:e/ d'enrichir le texte\(1.5s) quand on vous demande d'enrichir un texte\ vous savez exactement\ ce que vous devez faire/(.) mais vous allez encore l'expérimenter\ aujourd'hui/ (.) n'est-ce pas\ nous allons reprendre le travail en groupe\(.) pour enrich:ir\(.) le\ récit/(.) mais pour l'instant\ nous allons écouter\ (.) nos ACTE::URS/ ((*le professeur désigne du doigt le groupe d'élèves qui devaient répéter la scène du texte intitulé gandhi pour la jouer*))

927. Cl: (1.40.25) ((*bruit des élèves au moment où les acteurs préparent la scène*))

928. E: madame/

929. P: oui/

930. E: je peux aller aux toilettes\

931. P: ah non/ tu ne vas pas aller aux toilettes maintenant que le spectacle commence/ ((*le professeur s'assoit à une table parmi les élèves pour laisser la place aux acteurs*))

932. Cl: (11.3s)

933. P: alors dans la salle\ on ne ricane pas hein/(.) celui qui rit a affaire avec moi/(.) vous n'avez pas besoin de sauter de joie non plus parce que c'est beau/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

934. GEA: ((*les élèves-acteurs semblent entrer en scène selon l'ordre d'intervention des personnage dans le texte*))

935. EA1: bonjour/ je m'appelle abdoulah seth/

936. P: attends/ attends attends/(.) non/ sinon tu vas te perdre/(.) allez/ entrez tous\(.) venez vous mettre ici et là/(.) mais faites en sorte de ne pas gêner la caméra/

937. GEA: ((*le groupe d'élèves-acteurs se positionne sur l'estrade*))

938. P: c'est bon\(.) ((*s'adressant à un des membres du groupe*)) vous vous mettez là/

939. GEA: ((*deux élèves veulent se mettre devant la porte*))

940. P: non/ pas là/ venez ici/ ((*désigne un coin opposé de l'estrade*)) y a de la place \(.) voilà/

941. GEA: ((*les élèves s'organisent*))

942. P: allons-y/

943. GEA/: ((*les deux premiers intervenant sont debout côte à côte*))

944. E1/GEA: je m'appelle abdalah seth/(.) merci de m'avoir\ d'avoir accepté\

945. P: non/ çà vous allez devoir le faire autrement/ vous devez être face à la caméra/ donc/ vous venez ici\ ((*montrant le côté opposé de l'estrade*)) et vous allez vers la caméra/ le train est là-bas/

946. GEA: ((*les deux élèves s'exécutent*))

947. P: allez/ on vous écoute maintenant/

948. GEA: ((*les deux élèves se mettent côte à côte et parlent en marchant*))

949. EA1: je m'appelle abdalah seth/(.) merci d'avoir accepté\ de me défendre/(.) le procès a lieu à prétoria/(.) j'ai\ je vous ai réservé une place dans le train/ venez/

950. EA1: ((*tire un chaise comme élément de décors mais EA2 s'est déplacé*))

951. EA3: ((*entrée en scène du troisième acteur qui marche sur EA1*)) HE\ toi/

952. EA1: vous désirez monsieur\

953. P: attendez/ attendez un peu/

954. EA1: ((*reprend la mise en scène en donnant la chaise à EA2*))

955. EA2: ((*s'installe confortablement, sort de son cartable des lunettes, des feuilles et se met à lire en silence*))

956. CI: <((*rire des élèves*))>

957. EA3: ((*reprenant son jeu*)) HE\ toi/

958. EA2: ((*relève la tête de son journal ôte puis ôte ses lunnettes le tout d'un geste posé et regardant fixement son interlocuteur*)) vous désirez monsieur\

959. EA3: ((*accompagnant son propos d'un geste violent du bras*)) FICHE LE CAMP/

960. CI: <((*éclats de rire des élèves*))>

961. P: CHU::T/

962. EA3: les COULIS\(.)çA VOYAGE\(.) DANS\(.) LE\(.) FOURGON/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

963. EA2: ((range ses feuilles, remets ses lunettes, se lève et tenant son sac)) JE VOUS INTERDIS DE ME PARLER SUR CE TON/

964. EA4: ((*entrée en scène du quatrième acteur*)) pas d'histoire/ DESCENDEZ/

965. EA2: je suis avocat et citoyen britannique/ JE NE BOUGERAI PAS/

966. EA4: ((*arrache le sac des mains de EA2 qu'il jette*)) IL SE PREND POUR QUI\

967. EA2: ((*tout en ramassant son sac*)) ça commence bien/ je me demande si ça vaut le \ la peine de continuer/(.) NON/ je reste/(.) JE ME BATTRAI\ POUR MES FRERES INDIENS/

968. CI: (29.1s) ((*long applaudissement des élèves accompagné de commentaires et de discussions*))

969. P: EH BIEN/

970. E: c'était bien madame/

971. P: ((*qui a regagné sa place et tout en consultant ses documents*)) ah bon\ c'était bien hein\

972. CI: OUI/

973. P: sauf que certains ont été timides/(.)

974. E: oui/

975. P: n'est-ce pas\ oumou et toi étiez timides hein\(.) bien/(.) alors au boulot main'nant \(.) ((*tout en consultant ses documents*)) il s'agit de rédiger cette histoire\ en l'enrichissant/ (.) une bande dessinée\ celà va sans dire que jamais je ne vous donnerai un devoir\ où je vous demanderai de présenter l'histoire sous la forme de bande dessinée/(.) vous devez \ tout prendre en charge\ avec le vocabulaire\ dont vous disposez/(4.4s) ((*le professeur lit les consignes*)) imaginez\(.) j'en suis à la consigne\ deux\ deux/(.) que vous avez\ un peu préparée/(1.5s) imaginez d'autres évènements\ qui pourraient intervenir/(.) pour avoir un récit complet/ (1.5s) alors quand je prends\(1.5s) mes ciseaux/(3s) ((*elle prend une paire de ciseaux*)) je me dis aussi\ ((*remettant son texte à un élève*)) tiens prends ça aussi\ et fais la même chose/(.) je ma dis aussi\((*tout en prenant une autre copie du texte*)) cette histoire\ je peux la découper/(2s) y a plusieurs évènements/(.) je crois que je vais prendre la bande \ numéro\ un/(2.5s) je vais prendre la bande numéro un\(3.3s) ((*le professeur découpe aux ciseaux la dite bande*)) qui correspond\ à une séquence/(3.5s) voilà/(.) c'est fait\(10.9s) voilà la bande numéro un/

976. CI: (7.5s) ((*bruit des élèves qui s'organisent pour faire le même travail que le professeur*))

977. P: je prends la bande numéro un\(4.7s) E:T\ cette bande là\ je vais la coller(3.3s) ((*le professeur essaie de passer de la colle sur le bout de papier*)) comment on utilise ces choses là/

978. CI: ((*plusieurs élèves répondent en même temps*)) vous le renversez/

979. P: ah/ avec la XXXX

980. CI: oui/

981. P: c'est comme ça\

982. CI: oui/

983. P: ah\ on sait jamais hein\

984. E: ça va marcher/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

985. P: ça va marcher\

986. E: madame j'ai un autre colle/ si ça ne marche pas/

987. P: t'en as\ ((*elle ne réussit pas sortir une goute de colle*)) AU SECOURS\ quelqu'un peut m'aider\(.) ((*la bouteille s'ouvre*)) ah je peux l'ouvrir/(.) ça a été long/ ((*interpelant un élève*)) FAYE/ QU'EST-CE QUE TU FAIS DEBOUT\(.) tu cherches quelqu'un\

988. E: (*inaud.*)

989. P: voilà/(16s) ((*elle met de la colle sur la bande qu'elle vient de découper*)) bien/(.) O::H\ MAME DIARA\(.) tu ne peux pas te taire un moment\(.)regardez/(2.4s) ((*le professeur appose le bout de papier découpé et imbibé sur le tableau*)) j'ai ça/(.) la première bande/(.) j'efface ça/(4.2s) ((*le professeur efface une partie du tableau*)) quelqu'un peux-il m'effacer \ tout le reste du tableau\

990. Cl: <((*bruit des élèves qui offrent leur service*))>

991. P: ((*elle remet l'éponge à un élève*))

992. E: ((*l'élève efface le tableau*))

993. P: ((*le professeur reprend son texte et s'adressant à l'élève l'assistant aux tâches de découpage*)) e:nSUITE\(1.5s) qu'est-ce que tu as découpé\

994. EAS: (1.5s)

995. P: qu'est-ce qu'on va découper ensuite\

996. EAS: [la bande numéro\]

997. P: [une autre séquence\]

998. Cl:(3.5s)

999. P: non\(.) ((*elle interroge les élèves du regard*)) la séquence suivante\ c'est\

1000. E: la bande deux/

1001. P: c'est la bande numéro deux/(.) ((*tout en découpant un autre morceau du texte*)) mais dans la bande numéro deux/ est-ce que je prends tout\

1002. E: NON/

1003. E: OUI/

1004. Cl: NO:N/

1005. P: est-ce que je prends tout\

1006. E: non/

1007. P: je prends d'abord\(2s) la vignette un/(.) n'est-ce pas\

1008. Cl: OU:I/

1009. P: ((*s'adressant à l'élève assistant*)) tu as découpé déjà non\

1010. E: (3s) ((*l'élève répond par un signe de tête tout en se saisissant de la feuille d'un autre pour procéder au découpage*))

1011. E: ((*protestations de l'élève surpris par le geste de son camarade*))

1012. P: ne t'en fais/ non non/ je vais t'en donner/ je vais t'en donner une autre/ y'en assez ici/

1013. E: ((*l'élève assistant peut poursuivre sa tâche*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1014. P: ((*reprenant ses ciseaux et sa feuilles elle découpe la bande indiquée qu'elle colle au tableau en dessous de la précédente*)) ensuite j'ai ça/(5.9) c'est bon\

1015. Cl: oui/

1016. P: qu'est-ce que je vais faire ensuite\

1017. E: madame\

1018. P: oui\

1019. E: je découpe la vignette numéro trois/

1020. P: toute seule\

1021. E: NON\

1022. E: avec les vignettes suivantes/

1023. P: TOUTE SEULE\

1024. E: avec les deux autre vignettes/

1025. P: ((*un coup de vent fait décoller les bout de papier collés au tableau qui se dispersent avec les autres feuilles*)) O::H/ C'EST VRAI\(.) ah ce vent\ ce vent\ ce VENT\

1026. Cl: (7.5s) ((*plusieurs élèves viennent aider à ramasser les documents*))

1027. P: VOILA/

1028. E: ((*l'élève-assistant a fini son travail de découpage et attend les consignes du professeur*))

1029. P: ((*qui continue son travail au moment où élève est en train de remettre des bouts décollés du tableau à leur place*))BIEN/(.) alors je prends la bande suivante/(2.3s) ((*elle est en train de découper*)) LA VIGNETTE DEUX\ ET\ LA BANDE SUIVANTE/

1030. E: ((*l'élève-assistant affine son travail en tenant des précisions du professeur*))

1031. Cl: <((*discussion entre deux élèves*))>

1032. P: qu'est-ce qu'il y a\

1033. E: (*inaud.*)

1034. P: elle a\

1035. E: effacé tout ce que xxxx

1036. P: oui: c'est bien/

1037. Cl: <((*rire des élèves*))>

1038. P: ((*elle peine à coller les bouts de papiers qu'elle vient de découper*)) personne n'a de la colle\

1039. E: ((*deux élèves parmi lesquels l'élève-assistant lui offre chacun un tube de colle*))

1040. P: ((*elle prend le tube de l'élève-assistant plus proche*)) ah/ ça y est/(3s) elle met de la colle et appose les bouts de papiers au tableau à la suite des précédents)) alors/ je mets çA\(.) ICI/(2.9s) je vais ça là/(.) E:T/ ensuite\(.) ensuite\(.) qu'st-ce que je vais prendre\

1041. Cl: (2.5)

1042. P: ((*tout en faisant mine de chercher*)) je cherche la séquence suivante/

1043. E: ((*un élève lève la main*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1044. P: oui\ jeanne/

1045. E: c'est\ c'est\ c'est la/(.) c'est la bande\ numéro\(.) numéro quatre/

1046. P: oui/ la quatrième bande/ est-ce que je prends tout\

1047. E: non ((*puis après avoir rapidement vérifié*)) oui/

1048. E: oui/

1049. E: oui/

1050. P: je prends tout\

1051. E: oui/

1052. P: toute la bande\

1053. Cl: oui/

1054. P: oui\(.) ((*tout en découpant la partie du texte concerné*)) je prends toute la bande/

1055. E: oui/

1056. P: oui/ vous avez raison/ on prend toute la bande/¤<17930>(.) ((s'adressant à l'élève assistant)) tu as le même découpage que moi\

1057. E: oui/

1058. P: ce que tu as découpé\ tu vas le disposer dans le cahier tout à l'heure/(.) d'accord\(.)

1059. E: oui/

1060. Cl: ((*certains élèves suivent le professeur quand d'autres travaillent à faire la même chose en bavardant*))

1061. P: alors/ cette e:uh/ ba:nde/(.) on cesse de bavarder\(.) on cesse de bavarder/ (.) c'est pas possible\(.) cette bande là\(.) <((*demande aux élèves qui parlent de se taire en langue maternelle*)) (8.2s) quand on parle français\ vous ne comprenez pas/ on va vous parler hal poular main'nant/(.) ((*s'adressant un élève particulièrement agité*)) hé ... je vais te mettre à la porte hien/ ça sufit main'nant/(.) ((*elle s'apprête à coller le bout de papier sur le tableau où trois morceaux de papiers découpés du texte sont déjà apposés en colonne jusque là de haut en bas*)) je le me:ts/ au dessous\

1062. E: non/

1063. P: à droite\

1064. E: non/

1065. E: non/

1066. P: vous voulez que le mette avec\ ((*fait mine de superposer les deux derniers morceaux*))

1067. E: non/

1068. E: non/

1069. E: non/

1070. P: où alors\

1071. E: en haut\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1072. E; en haut\

1073. P: EN HA::UT\

1074. E: A DROITE/ A DROITE/

1075. P: à droite\

1076. Cl: OU::I/

1077. Cl: NON/ EN HAUT/

1078. Cl: A DROITE/ A DROITE/

1079. P: bon moi je le mets là/ ((colle la bande à la suite des précédentes)) JE LE METS Là/(.) pARCE QUE TOUT SIMPLEMENT\(.) y a un nouveau personnage\ qui va arriver/(.) on le/ on le/ on le vois\ mais il n'a pas encore ouvert la bouche/(.) et il s'est pas avancé/ (.) d'accord\

1080. E: oui/¤<83527>

1081. P: et enfin\(.) je vais coller ça/(.) gandhi\ chassé du train/(.) <((*emploie une exclamation d'apitoiement en langue maternelle*))

1082. Cl: <((*rire des élèves*))

1083. P: <((*elle reprend l'expression*))

1084. Cl: <((*rire des élèves*))>

1085. P: Ô::Ô/ pauvre gandhi/(1.5s) Ô::Ô/ pauvre gandhi/(4.7s) voilà ce qu'il me faut/ (2.5s) j'ai main'nant\ mon récit/ 3.7s) ((*le professeur colle la bande derrière les autres en gardant un espace avec l'avant dernière comme d'ailleurs c'est le cas pour toutes les bandes collées au tableau*)) à vous de voir ce qui manque ((*le professeur montre les bandes alignées sur le tableau et pointe du doigt les espaces laissés entre elles*)) ce qu'on aurait pu insérer/2s) voilà ma proposition/(1.5s) je sais que le début\(.) de l'histoire manque/(.) je sais donc\(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) que la situation\(1.9s) initiale\(2s) est à inventer/(5.5s) ((*le professeur écrit l'expression en amont de la colonne*)) qui m'avait fait une proposition tout à l'heure\

1086. Cl: (2s)

1087. P: QUI\ m'avait fait\ une proposition de situation\ INITIALE/ tout à l'heure/ pour me raconter ce qui s'est passé avant\

1088. Cl: (1.4s)

1089. P: personne\(.) bon/(.) regardez\ votre bande dessinée/(2s) la première\ bande/ (.) qu'est-ce\ qu'elle raconte/(1.5s) oui\

1090. E: l'arivée de gandhi/

1091. P: l'arivée\

1092. E: de gandhi/

1093. P: de gandhi/(.) est-ce qu'elle raconte\(.) l'arrivée de gandhi/ où ça\

1094. E: en afrique du sud/

1095. P: ah/ non\ pas du tout\ justement\(.) justement ça ce doit apparaître ICI\(.) ((*désigne le haut de la colonne*)) oui\

1096. E: à la porte du tribunal/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1097. P: PAS DU TO::UT\(1.5s) mais qu'est-ce qui vous prend/(.) VOUS CROYEZ QU:E \(.) l'affaire\(.) a été jugé\(.) PAS/ DU TOUT\

1098. E: madame/

1099. P: ((*reprend ses documents et lit un passage du texte*))

1100. E: madame madame\

1101. P: on dit\ je m'appelle\ abadoulah seth/ ça veut dire que c'est la première fois\ qu'ils se rencontrent\(.) alors/ oui\

1102. E: c'est la ren\- c'est la rencontre\ rencontre entre gandhi\ et abdoulah seth/

1103. P: ((*tout écrivant la réponse au tableau face à la première bande*)) rencontre \(2.7s)gandhi\

1104. E: abdoulah seth/

1105. P: abdoulah\ SETH/(2.3s) c'est la rencontre/

1106. E: oui/

1107. P: où\ se trouvent-ils\

1108. E: dans la gare/

1109. P: SUR\

1110. E: la quai/

1111. P: le quai\ ((*le professeur écrit la réponse de l'autre côté de la bande qui matérialise l'épisode de l'histoire*))

1112. Cl: de la gare/

1113. P: d'une gare/(4.2s) bein/ E:Nsuite\(2.7s) ((*le professeur pose le doigt sur l'espace séparant les deux premières bande*)) ENtre/(.) cet épisode\ et celui-ci/(.) je vous demande \ s'il y a possibilité\ de raconter\ quelque chose/

1114. E: moi madame/

1115. P: oui/

1116. E: le départ/

1117. P: le départ du train/

1118. E: oui/

1119. P: le départ du train\(1.5s) marisbourg là/(.) ((le professeur met son doigt sur la troisième bande)) est-ce que ici\ (montrant du doigt la deuxième bande)) c'est le quai de la gare de marisbourg\

1120. Cl: NON/

1121. P: c'est une autre gare/ ils sont arrivés\(.) à\(.)

1122. E: marisbourg/

1123. P: marisbourg/(.) entre temps\ qu'est-ce qui s'est passé\(.) tu dis khady\

1124. E: entre temps\ gandhi monte sur le train\=

1125. P: =dans le train\

1126. E: dans le train /

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1127. P: voilà/ ils sont séparés\ gandhi est seul\ dans le train\(.) il voyage jusqu'à\(.) marisbourg/(.) donc\ on va avoir ici\ ((*le professeur écrit la phrase dans l'espace compris entre la première et deuxième bande collées au tableau*)) le voyage\

1128. E: jusqu'à marisbourg/

1129. P: de gandhi jusqu'à\

1130. Cl: [marisbourg/]

1131. P: [marisbourg/](.) d'accord/(5.1s) voilà\ ce qu'on va avoir ICI\(1.5s) en haut\ il manquait déjà\ la situation initiale/(5.6s) l'arrivée à marisbourg/(.) ((*le professeur écrit la phrase de part et d'autre de la deuxième bande*)) arrivée\(4s) à\(1.5s) marisbourg/(5.8s) bien/(.) bon/(2.5s) ENsuite/ une fois qu'ils sont arrivés\(2s) y a un autre évènement\ qui va se dérouler/(.) ((*le professeur a le doigt posé sur la troisième bande au tableau*)) qu'est-ce que c'est\

1132. Cl: (2.7s)

1133. P: quelle est cette scène\

1134. Cl: (2.2s)

1135. P: comment on va la matérialiser/(.) oui\ fatou\

1136. E: un passager menace gandhi/

1137. P: je n'entends pas/

1138. E: un passager menace gandhi/

1139. P: BIEN/(.) y a l'intervention d'un passager/(2.9s) ((*le professeur écrit la réponse au tableau de part et d'autre de la troisième bande*)) intervention\(2s) d'un\

1140. E: passager/

1141. P: passager/(5.2s) où sont-ils\(.) oui\

1142. E: dans le train/

1143. P: dans\

1144. E: le train/

1145. P: le train\(.) dans le\

1146. E2: wagon/

1147. E3: wagon/

1148. E1: dans le wagon/

1149. P: le wagon/(5.4s) BIEN/(1.5s) ensuite\ on a cette étape/(2.8s) ((*le professeur montre la quatrième bande*)) oui/

1150. E: l'arrivée du contrôleur/

1151. P: l'intervention\ l'arrivée\ du contrôleur/(7.9s) ((*le professeur écrit les réponses au tableau de part et d'autre de la quatrième bande*)) l'intervention du contrôleur/(.) et après \(.) c'est toujours\ dans la wagon/(3.7s) keita\ c'est bien beau de sourire\(.) mais si tu nous aidais\(.) qu'est-ce qui s'est passé là\ ((*le professeur montre la cinquième et dernière bande au tableau*))

1152. E1: (4.9s) ((*regarde la bande*))

1153. P: ça c'est quoi\ oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1154. E2: on a chassé gandhi/

1155. P: oui\(.) ça c'est/ ça c'est ici\ ((*montrant la quatrième bande*)) mais là/(.) ((*pose son doigt sur la cinquième bande*)) oui\

1156. E2: ((*consultant son texte*)) gandhi est\(.) dans la salle d'attente/

1157. P: huhum\(.) alors/ ((*tout en écrivant la réponse au tableau*)) gandhi\(2.5s) gandhi \(.) qu'est-ce qu'il fait\ ((*le professeur tourne le doigt autour de la cinquième bande*))

1158. Cl: (2.9s)

1159. P: oui\

1160. E: il est xx/

1161. E: il réfléchit/

1162. P: ahan/ gandhi réfléchit/(4.8s) ((*le professeur écrit la réponse au tableau de part et d'autre de la dernière bande*)) c'est la dernière vignette\ qui nous le montre/(.) et il réfléchit déjà à voix haute\ dans la\ première vignette/(1.5s) et où est-il\(.) tu as dit\

1163. E: dans la gare:

1164. P: dans\

1165. E: dans la gare/

1166. E: dans la gare

1167. P: salle d'attente/(2.7s) on sait très précisément\ ce qui se passe/((.) main'nant j'aimerais vous demander/(2s) j'aimerais vous demander\(.) où est-ce que\(.) vous allez \(1.5s) INSERER\ des passages descriptifs/

1168. Cl: (3.2s)

1169. P: où est-ce que vous allez insérer\ des passages descriptifs/

1170. E: à l'arrivée du contrôleur/

1171. P: à l'arrivée du contrôleur/(.) QUI\(.) qui est-ce que vous allez décrire\

1172. E: le contrôleur

1173. P: ((*tout en écrivant au tableau*)) qui ça\

1174. E: le contrôleur/

1175. P: le contrôleur/(1.5s) ((*le professeur écrit le titre description du contrôleur dans l'espace compris entre la troisième et la quatrième vignette*)) ça\ vous pouvez le faire/

1176. Cl: ((*les élèves demandent la parole*))

1177. P: oui\(.) assis/

1178. E: ((*il s'exécute*)) la description du passager

1179. P: le passager\ donc/ vous allez faire son portrait/

1180. E: oui/

1181. P: ici aussi il y aura un passage\ descriptif/ (*le professeur écrit le titre entre la deuxième et la troisième vignette*)) et\ vous allez dire\(.) à quoi ressemble\ le passager/(1.5) ah/ je sens que vous allez me brosser\ un personnage\ très moche/

1182. Cl: ((*les élèves demandent la parole*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1183. P: oui\

1184. E: (*inaud.*)

1185. P: oui\ abbas\

1186. E: à la rencontre de gandhi et de abdoulah seth/

1187. P: la rencontre de\

1188. E: gandhi et de abdoulah seth/

1189. P: gandhi\ et de abdoulah seth/

1190. E: oui/

1191. P: je t'écoute\

1192. E: on va décrire abdoulah seth/

1193. P: vous allez décrire\(.) abdoulah seth/ (6.1s) ((*le professeur écrit le titre au dessus de la première vignette*)) abdoulah\ seth/

1194. Cl: ((*les élèves demandent la parole*))

1195. P: c'est tout à fait possible/ oui\

1196. E: on faire la description de gandhi/

1197. P: vous pouvez aussi\ décrire gandhi/(2s) gandhi lui-même/ ((*le professeur écrit le titre entre la deuxième et la troisième bande*)) vous allez le décrire/(.) h::a/ ça c'est intéressant/(.) vous allez le décrire ici/(.) mais je suis SÛRE\(.) que vous auriez pu le décrire bien avant/(.) dans la situation\ initiale/(.) voilà pourquoi\(.) ça là/ ((le professeur encadre d'un trait la mention portant description de gandhi)) je vais mettre une flèche\ comme ça/ ((*le professeur trace une flèche partant de l'encadré à la mention situation initiale*))

1198. Cl: ((*les élèves demandent la parole*))

1199. P: BIEN\ Y EN A\ Y A D'AUTRES A DECRIRE\(.) oui/

1200. E: la salle d'attente/

1201. P: OUI\ LA DESCRIPTION\(.) de la salle d'attente\

1202. P: ((l*es élèves demandent la parole*))

1203. P: OU::I\

1204. E: le train/

1205. P: L:E/ TRA::IN\ bien sûr/ il faut le décrire\ on va pas le rater\ çui là/(.) alors je vais mettre là\(.) ((*le professeur écrit le titre entre les deux dernière vignette*)) description \(5.2s) le train\(1.5s)

1206. E: ((*un élève lève la main*))

1207. P: voilà/ pour les passages descriptifs/(.) et tout en faisant cela\(.) vous allez développer\ le dialogue/(.) entre les deux personnages/(.) entre les personnages/ les deux personnages ici\(.) ces deux là\(.) ces deux là/ ((le professeur montre les différentes bandes collées sur le tableau))(1.5s) et vous allez montrer\(.) comment\(.) ils parlent\ et comment ils réfléchissent/ (1.5s) alors/ c'est pour cela\(.) que je vais vous envoyer dans la cours/ (1.5s) ((*comptant les bandes collées au tableau*)) un\ deux\ trois\ quatre\ cinq/(.) un deux trois\ quatre cinq/(.) un\(.) deux\(.) trois\(.) quatre\(.) cinq/(2s) j'ai quatre rangée/ ((*parlant aux élèves de la première rangée*)) ((le professeur compte des tables-bancs de la première

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

rangée)) un\ deux\ trois\ quatre\ cinq/(.) jusqu'au cinquième banc/(1.5s) vous êtes le premier \ groupe/(1.5s) ((*montre la tableau*)) première bande/

1208. Cl: <((*discussion entre les élèves*))>

1209. P: O::H\ vous n'avez pas besoin de bavarder/(.) d'accord\ première bande/

1210. Cl: (6.2s) <((*discussion entre les élèves*))>

1211. P: ((*s'adressant aux élèves de la deuxième rangée*)) jusqu'au cinquième banc/ mademoiselle fall/(.) vous êtes ce groupe là/ ((*le professeur montre la deuxième bande*)) vous vous occupez de l'arrivée\ à marisburg/(1.5s) vous autres/(.) ((*montrant la troisième rangée et comptant les tables*)) un\ deux\ trois\ quatre\ cinq/(.) jusqu'à faye/(.) vous vous occupez de l'intervention\ du passager/

1212. E: ((*arrivée d'un élève retardataire*))

1213. P: va t'assoir/ va t'assoir/

1214. E: (6.1s) ((*l'élève cherche une place*))

1215. P: et pour vous\(.) ((*s'adressant aux élèves de la quatrième rangée*)) j'en suis déjà à vous\

1216. E: oui/

1217. P: vous vous occupez de ceci\(.) ((*montrant la quatrième bande puis comptant les tables-bancs*)) un\ deux\ trois\ quatre\ cinq/(.) d'accord\

1218. E: oui/

1219. P: et ceux qui sont au fond\(.) ((*désigne tous les derniers tables-bancs de chaque rangée*)) forment un seul\(.) groupe/(.) pour s'occuper\ de cette vignette/(4s) ((*montre la dernière image au tableau*)) c'est bien compris\

1220. Cl: OUI/¤<724071>

1221. P: voilà la consigne/(.) alors vous notez\ pour chacun des groupes\ auxquels\ vous appartenez/(.) le groupe un/

1222. Cl: (12.2s) <((*bruit de discussion entre les élèves*))>

1223. P: CHU::T\ COULIBALY\(.) c'est bon\(.) eux\ ils savent ce qui les attend/(.) ((*désigne le dernier groupe*)) les deux derniers bancs\(.) les deux derniers bancs\(.) les trois derniers bancs\(.) et les deux derniers bancs\(1.5s) je ne vous envoie nulle part/ ce travail \ on le fait pas tout de suite/

1224. E: à la maison/

1225. E: à la maison/

1226. P: c'est bon\

1227. Cl: oui/

1228. P: votre consigne la voici/ ((*fait un geste pour demander le silence*)) écoutez-moi un peu/

1229. Cl: (4.2s) <((*bruit de discussion entre les élèves*))>

1230. E: TAISEZ-VOUS/

1231. P: est-ce que vous voyez\(.) ce qui est écrit au tableau)) ((*le professeur montre du doigt la première bande et ce qui est écrit autour*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1232. E: oui/

1233. P: ((*lisant*)) la rencontre de gandhi et de\(.) abdoulah\ seth/(.) sur le quai de la gare/(.) vous\ vous nous commentez tout cela/(.) mais votre texte\(.) doit/ CONTENI::R\ le passage descriptif\(1.5s) on doit décri::re\ abdoulah seth\(.) on doit décrire\ gandhi/(1.5s) mais n'oubliez pas que gandhi\ a été lo:nguement\ décrit\(.) au début/(.) ((*s'adressant à un élève*)) khady\ viens/(.) VIENS\(.) viens j'ai besoin de toi/

1234. E: ((*l'élève s'exécute*))

1235. P: mets-toi là/ ((*lui indiquant sa chaise*)) comme ça\ tu seras plus tranquille\ et nous aussi/ (.) c'est bon\ le premier groupe\ ((*pointant du doigt la première bande*)) n'oubliez pas\ qu'il y a des dialogues/(3.7s) c'est noté\

1236. E: oui/

1237. P: deuxième groupe/ c'est vous\ ((*s'adresse à la deuxième rangée*))

1238. E: oui/

1239. P: jusqu'à toi\

1240. E: oui/

1241. P: l'arrivée\ à marisburg/(.) vous\ vous devez décri:re\ le train/

1242. E: oui/

1243. P: c'est pas long ça/(.) c'est pas diable/(.) mais\(.) vous le décrivez\(.) avec TO:UT \ ce que vous voyez/(1.9s) ((*le professeur montre la deuxième bande en tournant le doigt autour de l'image*))

1244. E: oui/

1245. P: sur la vignette/(.) décrivez le train\ mais vous décrivez aussi TO:UT\ ce que vous voyez/ sur la vignette/

1246. E: oui/

1247. P: ((*lui fait signe d'attendre*)) le troisième groupe/ ((*s'adresse aux élèves de la troisième rangée*)) à vous de jouer\ en faisant intervenir\ le passager/ le monsieur/(.) le dialogue\ le portrait physique du monsieur\ tout ce que vous voyez/ (2s) et vous autres\(.) ((*s'adressant à la quatrième rangée*))

1248. Cl: <((*bruit de discussion des élèves*))>

1249. P: vous pouvez vous taire\ (1.5s) ça y est\ (6.2s) c'est bon\(.) c'est à vous\(.) pour l'intervention du contrôleur/(1.5s) c'est exactement la même chose/(.) avec le portrait \ du contrôleur/ xxxxxxxxxxx/ et vous mettez\ les portions\ le:s/ les textes dialogués/(.) ((*le professeur montre la quatrième bande*)) tu as une question\

1250. E: non/

1251. P: bien/(.) vous autres au fond\(.) ((*montrant le cinquième groupe*)) vous m'écoutez\

1252. E: oui/

1253. P: à vous\(.) ce passage/(4.7s) ((*pose le doigt sur la cinquième image collée sur le tableau*)) vous le faites vivre/(.) dans un texte/(.) entièrement rédigé/ (.) bien/ et main'nant \(.) parmi tous ceux-là/(.) je voudrais deux personnes\(.) pour prendre en charge la situation initiale/(.) pour l:magniner\ ce qui s'est passé\ avant/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1254. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

1255. P: ce sera toi\ amanatou\ tu so:rs/ de ton groupe\(.) et tu vas rejoindre\ ndeye e:uh/ fatou/(.) d'accord\

1256. E: oui/

1257. P: VOUS\ travaillerez à la situation INI:tiale/

1258. Cl: <((*bruits de discussion entre les élèves*))>

1259. P: vous allez décrire ghandi et parler de sa vie\ la vie qu'il mène/¤(.) ((*le professeur tape des mains pour rappeler les élèves au calme*)) la prochaine séance c'est quand\

1260. Cl: lundi/

1261. P: ((*le professeur discute un moment avec les opérateurs puis s'adressant aux élèves*))nous allons reprendre\ cette partie du cours\(.) mardi/(.) pour demain\ j'ai autre chose à vous demander/(.) d'accord\

1262. E: oui/

1263. P: donc vous gardez bien le:s/ les feuilles\(.) vous les collez pas pour l'instant sur votre cahier/(.) parce que vous aussi\ vous allez devoir vous en servir dès demain à ce jeu de questions/réponses/(.) ça vous fera beaucoup plaisir/

1264. Cl: oui/

1265. P: ok/ ça marche/(.) c'est fini pour aujourd'hui parce que c'est l'heure/(.) on note les consignes\ et on garde tout pour mardi/

1266. E: on continue demain/

1267. P: oui/(.) le travail des groupes et la mise en commun c'est demain/

Cl: ((*bruit des élèves qui rangent leurs affaires*))

2. Exemples de séances en 6C

6C1

1. P : ((*le professeur s'installe et sort son matériel de travail des documents et d'autres accessoires*)) prenez votre texte/(.) on vous l'a donné la dernière fois/

2. Cl : ((*bruit des élèves qui préparent leur matériel*))

3. E : la légende baoulé/

4. E : la légende baoulé/

5. P : vous n'avez pas besoin de crier/(.) prenez votre texte et\(.) lecture silencieuse/

6. Cl : <((*bruit de discussions entre les élèves*))>

7. P : CHU::UT\

8. Cl : ((les élèves semblent se calmer, mais ils se remettent à bavarder au bout d'un temps))

9. P : fatou ndiaye\

10. Cl : ((les élèves continuent à bavarder))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

11. P : ((*le professeur les rappelle à l'ordre en tapant sur la table*))

12. Cl : <((*interpellation et échanges entre deux élèves dans leur langue maternelle*))>

13. P : bon/ nous allons lire le texte/(.) vous suivez d'abord la lecture magistrale\ (3.31.4s) ((*le professeur lit le texte*)) oui\ mademoiselle\

14. E: la légende baoulé/(.) il y a longtemps/ très longtemps/ vivait aux bords du (inaud.) une tribu\(.) paisible de nos frères/(.) ses jeunes hommes étaient nombreux/(.) nobles et courageux/(.) ses femmes étaient belles et joyeuses/(.) et leur reine/(.) la reine pokou\(.) était la plus belle\(.) parmi les plus belle/(.) depuis longtemps les (inaud) et les esclaves mêmes/ FILS des captifs des temps\(.) révolus\ étaient heureux auprès de leurs heureux maîtres/(.) un jour\(.) des ennemis vinrent nombreux comme des men- mendiants/(.) il fallu quitter les paillottes/(.) les plantations\(.) la lagune poissonneuse\(.) laisser les (inaud)/ tout aban- abandonner\(.) pour fuir/

15. P : mademoiselle diallo/ continuez /

16. E : (6.8s)

17. E : elle ne suit pas/

18. E : Madame\

19. E : madame\ madame\

20. E : madame\

21. P : ((*le professeur désigne un autre élève*))

22. E : ((*l'élève lit en ayant un doigt pointé sur le texte tel un curseur*)) ils partirent dans la forêt/(.) ils laissèrent aux épines leurs pagnes puis leur chaires/(.) il fallait fuir toujours sans repos sans trêve talonné par l'ennemi féroce/(.) et la\ et leur reine\ la reine pokou marchait derrière portant au dos son enfant/(.) à leur passage\(.) l'hyène ricanait/(.) l'éléphant et le sanglier le fuyaient/(.) le chimpanzé grognait le lion étonné s'écartait du chemin/(.) héras- harassés\ exténués\ amaigris\ ils arrivèrent haletant au bord d'un grand fleuve dont le sur d'&normes rochers/(.) et le fleuve mugissait/ les flots montaient jusqu'aux cimes des arbres et retombaient et les\(.) fugitifs étaient glacés de froid/(.) consternés\(.) ils se regardaient \ était-ce là l'eau qui les faisaient vivre naguère\(.) l'eau leur grande ami\(.) il avait fallu qu'un mauvais géni l'ex-suscita conte eux/(.) et les conquérants devenaient plus proches/ (.) et pour la première fois\ le sorcier parla/(.) l'eau est devenue mauvaise dit-il [et elle ne s'apaisera que quand nous aurons\]&

23. P : [ça va/ ça va/](.) safiétou continuez/

24. E : ((*l'élève a à la main un crayon pointé sur les mots du texte comme un curseur*)) l'eau est devenue mauvaise/(.) dit-il\ et elle ne s'apaisera que lorsque nous lui aurons donné/ ce qu'on\ ce que nous avons de plus cher/(.) et le chant d'espoir relen-retentit/(.) chacun donna ses bracelets d'or et d'ivoire/(.) tout ce\ et tout ce qu'il avait pu sauver/(.) amis le sorcier les repoussa du pied et montre du doigt le jeune prince/(.) le bébé de six mois/(.) voilà dit-il ce que nous avons de plus précieux/(.) et la mère s'ef- effrayée\(.) serra son enfant sur son corps/(.) mais la mère était aussi la reine/ et se mit au bord de la lagune\ elle leva l'enfant souriant au dessus de sa tête\ et le lança dans l'eau rugissante/(.) ALORS/ des hippopotames/ d'hyp- d'énormes\ d'énormes\(.) hippopotames émergèrent/(.) et se plaçant les une à la suite des autres/(.) formèrent un pont aussi (inaud) passa/ et la reine pokou passa la dernière/(.) et trav- trouva sur sa\ sur la route son peuple prosterné/(.) mais la reine était aussi la mère\ et elle pu dire seulement baouli/ ce qui veut dire l'enfant est mort/(.) et c'est la\ et c'était la reine pokou et le (inaud.)/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

25. P : ça va/(.) quel est le titre du texte\

26. Cl : (2.6s)

27. E : ((*un élève lève la main*))

28. E : madame/

29. P : oui\

30. E : la légende boulé/

31. P : la légende boulé/(.) hum\ qu'est-ce qu'une légende d'abord/

32. E : [madame madame madame/]

33. P : [qui peut nous donner] la définition du mot légende/]

34. E : madame madame\

35. E : madame madame

36. E : [madame madame madame/] : oui\ mademoiselle\

37. E : c'est le récit d'un personne héroïque/

38. P : c'est le récit d'une personne\

39. E : héroïque/ [dont on fait/]&

40. P : c'est le récit d'une personne héroïque\ [d'un personnage héroïque\]

41. E : [madame\]

42. P : qui dit mieux/(.) [il ne faut pas confondre\]&=

43. E : =[madame madame\]

44. P : &légende\ et\ épopée/(.) hum\ faut pas confondre [légende et épopée]

45. E : [madame\]

46. P : ((*le professeur écrit les mots au tableau*)) ce sont des termes un peu nuancés/ hum\(.) y a légende\(.) y a conte\(.) y a épopée/(2.5s) hum\(.) ce sont des termes\(.) qui présentent\(3.3s)

47. Cl : ((*les élèves demandent en même temps à répondre à la question*))

48. P : oui\

49. E : ((*lisant dans son cahier*)) c'est un récit populaire traditionnel/

50. P : c'est un récit\(.) populaire traditionnel/

51. E : plus ou moins fabuleux/

52. P : plus ou moins fabuleux/(1.9s) qui dit mieux/ oui\

53. E : ((*lisant dans son cahier*)) c'est un récit populaire mettant en scène des être surhumains/ et dans lequel\ sont transposés des évènements historiques/(.) réels ou souhaités/

54. P : (2.1s) l'idée y est/(.) PAR légende/(.) je dirais que la légende est un récit/(1.2s) ((*le professeur écrit la définition au tableau*)) raconté comme histoire\(1.9s) qui\(.) révèle/(.) soient des évènements ou des êtres/(4.1s) qui révèlent soient des évènements ou des êtres imaginaires(.) hum\(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) dans la légende il y a des évènements ou des être imaginaires/(2.2s tout ce qui est imaginaire relève de\(.) l'imagination\(3.9s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

des êtres imaginaires\(.) ce qui relève de l'imagination\ ce que l'on invente/(.) ce qu'on l'on crée de toute pièce/(.) la légende est un récit donné\(.) comme histoire\ qui raconte DES \ évènements\ ou des êtres imaginaires\(.) avec des faits mmm- réels\(.) qui est MELE de \(.) merveilleux/(1.7s) ((le professeur écrit la phrase au tableau)) les faits sont\ ss-\(.) réels/ (2.2s) mêlés de merveilleux/(.) mêlés de\(.) merveilleux/(1.7s) les faits sont réels mêlés de merveilleux/(.) qu'est-ce que le merveilleux\

55. Cl : (1.9s)

56. P : tout ce qui est merveilleux/(/) tout ce qui est merveilleux\(.) oui\

57. E : ce qui est bon/

58. P : tout ce qui est merveilleux/(.) oui\

59. E : admiration/

60. P : tout ce qui est merveilleux\ suscite de\(.) l'admiration/(1.5s) tout ce qui suscite de l'admiration/(3.4s) ((*le professeur écrit la définition au tableau en même temps qu'elle la donne*)) tout ce qui suscite de l'admiration/(.) tout ce qui EST\(.) EXTRAORDINAIRE/(4.3s) extraordinaire/(.) tout ce qui est éTRANGE/ tout ce qui dépasse l'entendement humain/ (1.5s) tout ce qui relève de\(.) l'imposSI:ble/(.) n'est-ce pas\(.)

61. E : oui/

62. P : tout ce qui relève de l'impossible/ tout ce qui est étrange/(.) tout ce dont\(.) on\(.) peut pas\(.) ex\(.) pliquer/(.) tout ce qui parait\(.) inexplicable à la limite/(.) huhm\(.) ((écrit le mot au tableau)) inexplicable/(3.7s) tout ce qui est inexplicable/(.) hum\(.)connaissez-vous des légendes (1.5s) connaissez-vous d'autres légendes\(.) hum\(.) est-ce que vous avez connu par hasard d'autres légendes\

63. E : oui/

64. P : oui\ mademoiselle\(.) fall\

65. E : oui/ je connais une légende/

66. P : oui/ quelle autre\ quelle autre légende connaissez-vous\

67. E : la légende de (inaud.)

68. P : il y a une légende très populaire\(.) que l'on retrouve dans la littérature/(.) la légende de qui\(.) il est fils de sogolon et de naré magan/

69. E : la légende de [soundiata keita]

70. P : oui\(.) la légende de soundiata keita/(.) oui/ la LEGENDE DE SOUNDIATA/ et avec la légende de soundiata\(.)

71. Cl : <((*bruite de discussion entre des élèves*))

72. P : ((*le professeur tape sur la table pour ramener un peu de silence*)) et avec la légende de soundiata\ Y A LE MERVEILLEUX QUI INTERVIENT\(.) y a le merveilleux qui intervient/(1.2s) quand sogolon est allée quémander des feuilles de baobab à sa coépouse \ sassoumane bérété/&

73. E : oui\

74. P : &et celui\ et celle-ci lui répond\(.) tiens parce que\(.) ton fils ne vaut pas le mien/(.) à quatre\(.) à sept ans\ il tient à quatre pattes/(.) e:t/ sogolon était irritée/(.) sogolon était irritée/(.) et\(.) qu'est-ce qu'elle a dit à son enfant\(.) o:h\ fils du malheur marcheras-tu jamais\(.) avec toi je viens de su/bir le plus grand affront de ma vie\(.) et sogolon\(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

e:t/ comment dirais-je encore\(.) soundiata s'est levé pour dire à sa maman/ maman que veux-t\(.) des feuilles de baobab\ ou l'arbre entier/(.) et\(.) sogolon lui a répondu\ pour me laver de cette affront\(.) moi je veux l'arbre entier/(.) et\(.) le\ merveilleux intervient/(.) quand soundaia déracina l'arbre qu'il posa sur son épaule\(.) hein\(.) et qu'il déposa devant la case de sa maman pour lui dire\ maman\ désormais toutes les femmes du niani viendront s'approvisionner devant\(.) ta\(.) ta case/(.) hum\(.) c'est ce qu'on appelle le\&

75. CI : merveilleux/

76. P : merveilleux/(1.5s) en dehors de ça\(.) le merveilleux assi\(.) comme je vous l'avais dit\(.) est une chose qui dépasse l'entendement humain/(.) je vous donne aussi un autre\(.) une autre légende/(.) qui relève de la littérature\(.) gréco-romaine\(.) pour le latiniste que je suis\(.) il y a\(.) un personnage\ très célèbre/(.) hum\(.) du nom d'Orphée/(1.2s) ((le professeur écrit le mot au tableau)) dans le littérature gréco-romaine\(3s) il était très réputé pour sa musique/(.) et quand il se mettait à chanter\(.) il\ charmait\ les animaux les plus féroces/(.) nous dit la légende/ ce qui est merveilleux/(1.2s) il nous dit que\(.) les arbres \(.) mêmes formaient des queues de danse/(.) pour danser autour de\(.) de Orphée/(1.5s) encore plus\(.) les cours d'eau\(.) suspendaient leur\(.) les fleuves suspendaient leur cours d'eau/(.) y avait point de vagues/(.) donc/(.) tout cela relève du\(.) merveilleux/(1.5s) ET\(.) on dit\(.) ayant défini ce que c'est la légende\(.) ((le professeur désigne un coin du tableau)) la population baoulé\(.) c'est une population de la côte d'ivoire/(.) ils parlais une langue\ nigéro\ congola:ise/(1.5s) hum\(.) ils parlaient une langue\ pour la côte d'ivoire\ la plupart\ ils parlent une langue nigéro congolaise/(.) mais jusqu'à l'heure\(.) si vous rendez en côte d'ivoire\ vous allez retrouver la tribu\ baoulé/(.) et\(.) voilà/(1.5s) et qu'est-ce qu'il faut mettre/ qu'est-ce qu'il faire maintenant face à une séance de lecture\(.) expliquée/(1.2s) quels sont les éléments principaux\ qu'il faut dégager/

77. E : la situation madame/

78. P : [la situation/]

79. E : [madame\ madame\]

80. P : (1.8s) face à une séance de lecture expliquée/ quels sont les principaux éléments \(.) à mettre en exergue/

81. E : madame/

82. E : madame/

83. P : oui\ saphie\

84. E : il faut dégager l'idée générale/

85. P : il faut dégager l'idée générale/(.) mais avant l'idée générale/ [bien avant l'idée générale\]

86. E : [madame/]

87. E : [madame/ madame/]

88. E : madame/

89. P : oui mademoiselle diallo\

90. E : situation/

91. P : très bien\(.) il faut situer le\&

92. E : texte/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

93. P : il faut situer LE TEXTE\ d'abord/(1.8s) ((le professeur écrit l'expression au tableau)) situer d'abord le texte/(1.7s) situer le texte\ faire la situation/(.) hum\

94. E : [madame/]

95. E : [madame madame/]

96. E : [madame/)

97. E : [madame madame madame/]

98. P : [qu'est-ce qu'il\] faut faire en situation/(.) oui\

99. E : ce texte\(1.6s)

100. Cl : <((*bruits des élèves demandant la parole*))>

101. P : quels sont les éléments à mobiliser/ hum\

102. Cl : <((*bruits des élèves demandant la parole*))>

103. P : quels sont les éléments qu'il faut DI:RE/ hum\(.) les éléments qu'il faut mette en évidence/ dans le\ sur le plan de la situation\(.) en situation/ oui\(.) oui oui/ mademoiselle/ réfléchissez/(.) qu'est-ce qu'il faut mettre en situation\

104. E : ce texte est extrait de (inaud.) de Bernard dadié/

105. P : non/(.) je demande d'abo:rd/ ce qu'il faut faire en situation/(1.2s) ne me situez pas pour le moment le texte/(.) je demande [quels sont les éléments/]&

106. E : [madame\]

107. P : &qu'il faut met:tre/ en exergue/(.) oui\

108. E : l'élément perturbateur/

109. P : o::h\ l'élément perturbateur\

110. E : madame\

111. P : oui\

112. E : il faut écrire le nom de l'auteur/

113. P : écrire le nom de l'auteur\(.) dire d'abord au péala- au préalable\ d'où\(.) est extrait le\

114. E : texte/

115. P : texte/(.) d'où est extrait le texte\(.) hum\(.) c'est toujours ce qui est marqué en bas de\(.) pa:ge/(.)

116. E : ((*un élève demande la parole*))

117. P : où est marq- où est extrait le texte\(.) d'où est extrait le texte/(.) c'est toujours marqué en bas de page/

118. E : madame madame\

119. P : oui\

120. E : c'est un texte de Bernard dadié/

121. P : c'est un texte de\

122. E : Bernard dadié/

123. E : Bernard dédié/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

124. P : c'est extrait de quelle œuvre\

125. E : madame\

126. P : ((*désigne un élève du doigt*))

127. E : de légendes africaines/

128. P : très bien/ de légendes africaines de\&

129. E : Bernard dadié

130. P : Bernard dadié/(2.5s) ((*le professeur écrit la réponse au tableau*)) le titre d'un ouvrage est toujours souligné/(.) légende\(.) africaine/(3s) de Bernard dadié/(1.6s) et en situation\(.) il faut aussi parler de l'auteur de manière\(.) som:MAIRE/(.) si vous avez des connaissances sur lui/(.) qui est Bernard dadié\

131. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

132. P : oui\

133. E : c'est un écrivain ivoirien/

134. P : c'est un écrivain ivoirien/(.) a-t-il écrit d'autres textes\

135. CL : OU::I/

136. P : quel autre œuvre\

137. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

138. P : oui\

139. E : le pagne noir/

140. P : il a écrit le pagne noir/(.) il a écrit aussi\

141. E : climbié\

142. E : climbié

143. P : climbié(.) il a écrit aussi\(.) il a fait aussi de la poésie/(1.2) avec l'Afrique debout/ (.) hum\(.) hum\(.) donc/ qui peut me donner une situation\

144. E : madame\

145. P : qui peut me donner la situation de ce texte/

146. E : madame\

147. E : madame madame\

148. E : madame\

149. P : oui\

150. E : ((*consultant ses documents*)) ce texte est extrait de l'œuvre de Bernard dadié dans légende africaine\(.) il est aussi un écrivain ivoirien/

151. P : il est aussi un écrivain [ivoirien/]

152. E : [ivoirien/] il est né en en mille cent seize à assabou/ il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont le pagne noir et climbié/

153. P : auteur de le pagne noir et climbié/(.) huhum\(.) en situation\(.) je dirais\(.) que ce texte est extrait\(1.9s) d:e/ du recueil intitulé\(.) qui a pour titre/(.) légendes africaines de Bernard dadié/(1.2s) c'est un écrivain ivoirien\(.) qui a abordé tous les genres\(1.5s) le

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

roman\(.) le conte\(.) la poésie\(.) le théâtre/(.) et parmi ses œuvres on peut citer\(.) parmi ses œuvres on peut citer encore\(.) ((*le professeur écrit les titres de ouvrages cités au tableau*)) climbié\(3.5s)&

154. E : pagne noir/

155. E : pagne noir/

156. P : le pagne noir\ avec aïwa comme héroïne/(5.8s) on peut citer encore\(.) en en poésie on peut citer aussi\(.) Afrique debout hein\(.) Afrique debout/(5s) Afrique debout\

157. E : madame la (inaud.)

158. P : Afrique debout/(1.5s) et aussitôt après la situation initiale\

159. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

160. P : deuxième étape/

161. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

162. P : oui\

163. E : l'idée générale/

164. P : l'idée générale/(.) à quoi consiste l'idée générale\(1.9s) ((tout écrivant l'expression au tableau)) après la situation\ on a l'idée\(.) générale/(3.5s) l'idée générale/(.) huhum\(.) à quoi consiste l'igé- l'idée générale/

165. Cl : (4s)

166. P : dégager l'idée générale de ce texte/

167. E : madame madame\

168. P : oui\ saphie/

169. Cl : dégager l'idée générale d'un texte\ constitue à dégager l'idée essentielle de ce texte/

170. P : constitue\(.) à dégager l'idée générale/(.) constitue à\(.) qu'est-ce qu'il faut faire \ dans l'idée générale/(.) les éléments/ quels sont les éléments\(.) quels sont les éléments à mettre en valeur dans l'idée générale/(.) idée générale\

171. Cl :(1.9s)

172. P : hum\

173. Cl : (1.8s)

174. P : dégager l'idée générale ce texte/

175. Cl : (5.2s)

176. E : ((*un élève demande la parole*))

177. P : oui\ mademoiselle fall\

178. E : l'idée générale consiste à raconter le passage/(.) consiste à raconter le passage de l'ouvrage concernant le texte&

179. P : là c'est la situation/(.) c'est déjà fait/

180. Cl : (4.9s)

181. P : oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

182. Cl :(2.5s)

183. P : là/ c'est la situation/ c'est déjà fait/

184. Cl :(8.4s)

185. P : il faut parler à haute voix/ mademoiselle/(.) il faut parler à haute voix/ pour que les caméramans puissent vous entendre/(.) oui\(.)

186. Cl : (1.2s)

187. P : oui\

188. Cl : (2.6s)

189. P : L'IDEE GENERALE\

190. Cl : (1.6s)

191. P : dans l'idée générale il faut dire ce dont\(.) il est question/(.) ((*le professeur écrit au tableau*)) ce dont il est question\(.) dans le texte/(3.2s) ce dont parle le texte/(2.2s) ce dont parle le texte/(.) hum\(1.5s) ce dont parle le texte\(.) de quoi il s'agit réellement\(.) dans ce texte/

192. Cl :(1.5s)

193. E : ((*un élève lève la main*))

194. P : oui\

195. E : ((*lisant dans son cahier*))l'auteur\(.) dans ce texte\ l'auteur nous fait part de \(.) part des circonstances malheureuses\(.) qui poussent les baoulés à quitter leur terre d'origine/

196. P : huhm\(.) c'est bien/(.) l'auteur\(.) nous fait part des circonstances malheureuses \(.) qui poussent\(.) la population baoulé\(.) à quitter son\(.) terroir/(1.5s) qui dit mieux\(.) hum\(.) oui\

197. E : ((*lisant dans son cahier*)) dans ce passage\(.) Bernard dadié nous parle des boulés qui vivaient autrefois dans le Ghana actuel/ un jour\ les circonstances malheureuses les pou- qui poussent les baoulés&

198. P : mademoiselle on ne lit pas/(.) on est n'est pas en récitation/ il faut une synthèse/ (.) oui\

199. E : dans ce passage\ Bernard dadié nous fait part/ de l'histoire concernant les circonstances malheureuses\ qui poussent les baoulés à quitter leur pays/

200. P : y a toujours les circonstances malheureuses/(.) les baoulés\(.) sont voués à la fuite/(.) hum\(.) mais avant les circonstances malheureuses/(.) avant les circonstances malheureuses\(.) hum\ avant les circonstances malheureuses\ ils vivaient dans la paix\

201. E : oui\

202. P : ils vivaient dans la paix et dans un bonheur absolu\(1.2) avant d'être\(.) persécuté par/(.) des\(.) ennemis/(.) en idée générale\(.) il faut d:ire\(.) que\(.) Bernard dédié \(.) nous retracent\(.) l:a\ VIE\(.) du peuple/(.) l'histoire du peuple baoulé\(.) qui\ jadis\(.) vivait dans la paix et le bonheur absolu\(.) avant d'être persécuté par/(.) les ennemis\(.) persécuter \(.) être persécuté/(4.2s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) baoulés sont persécutés par les ennemis/(.) être victime de la persécution\(.) c'est être victime d'un traitement\

203. E : dégradant/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

204. E : [cruel/]

205. P :[cruel/](.) par exemple/ quand vous vivez dans un terroir/(.) et que vous voyez \(.) un jour\(.) des ennemis font irruption à l'improviste dans votre terroir/(.) quels seront\(.) quelle sera votre première réaction\

206. Cl : (1.5s)

207. P : hum\(.) vous vivez dans un pé- dans un terroir/(.) hum\(.) vous vivez dans la paix/(.) dans le bonheur/(.) dans le calme total/(.) dans l'autarcie si je peux dire/ et\ un\(.) un jo:ur\ un de ces quatre matins\(.) des ennemis font irruption à l'improviste/(.) et quelle sera\ votre réaction alors/

208. P : (1.9s)

209. P : hum\(.) quelle sera votre réaction\(.) vous vivez dans la joie/ vous vivez dans le bonheur/(.) hum\(.) c'était la paix totale/(.) et UN\ jour\(.) des ennemis font irruption chez vous/(.) quelle sera votre première réaction\

210. E : ((*un élève lève la main*))

211. P : oui\

212. E : la peur/

213. P : hum\

214. E : on est effrayé/

215. P : mademoiselle faut parler à haute voix/

216. E : on effrayé/

217. P : vous êtes effrayés\

218. E : oui/

219. P : évidemment\ vous êtes effrayés\(.) oui\

220. E : nous allons prendre la fuite/

221. P : très bien/ vous allez\(.) fuir/(1.9s) ((*le professeur écrit au tableau*)) c'est la fuite alors/(3.6s) c'est la fuite alors/(2.3s) e::t/ on vous dit\ qu'il y a longtemps\ très longtemps \(.) la paix régnait sur eux/(.) était su eux/(.) mêmes les captifs\(.) qui étaient des anciens esclaves étaient heureux avec leurs\ avec leurs maîtres/(1.5s) UN jo:ur/(.) les ennemis\(.) vinrent nombreux comme des maniants/(1.7s) les maniants sont des Fourmies noires\(.) très agressives et carnivores mêmes/(.) hum\(1.5s) et après\(.) comme vous l'avez dit\(.) ils vont tendre\(.) ils vont tenter la\(.) fuite/(.) il vont tenter la fuite/(1.2s) hum\(.) et quel est dans ce texte l'élément\(.) qui a modifié la situation de départ/

222. Cl :(1.5s)

223. P : quel est l'élément qui a modifié la situation de départ/(.) qui est\ qui a été au départ calme et\ sereine/

224. Cl :(1.6s)

225. P : quel est l'élément\

226. E : ((*un élève lève la main*))

227. P : oui\

228. E : l'arrivée des ennemis/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

229. P : hum\ très bien/ c'est l'arrivée des ennemis/(.) et ici\(.) l'arrivée des ennemis \(.) en se référant aux cinq étapes du schéma narratif/(.) il constituait quelle étape\(.) en se référant aux cinq étapes du schéma narratif/(.) oui mademoiselle diaïté\

230. E : perturbation/

231. p : très bien/ c'est l'élément perturbateur/(.) dans l'élément perturbateur\(.) il\ j'allais dire que c'est l'intervention d'une seconde force/(.) qui vient modifier la situation de départ jusqu'alors\(.) sereine/(.) et l'élément initial\(.) la situation initiale est représentée par\

232. Cl : (1.2s)

233. P : hum\(.) qu'est-ce qui représente la situation initiale\(.) l'élément perturbateur est annoncé par\(.) l'avènement des\(.) ((*le professeur écrit la phrase en même temps au tableau*)) ennemis-\ D:ES/(.) ennemis\(2.9s) c'est l'avènement des ennemis qui\(.) annonce \(4.8s)

234. E : l'élément perturbateur/

235. P : c'est l'avènement des ennemis qui annonce\(.) l'élément perturbateur/(.) mais avant c'était\(.) la situation initiale/(.) ils vivaient dans la paix/(.) le bonheur absolu/(.) hum \(.) la joie perpétuelle/(.) une vie en vase/(.) le paradis en quelque sorte/(1.6s) et aussitôt après\(.) l'idée générale\ vous allez dégager ce qu'on appelle\

236. E : madame\

237. P : oui\

238. E : le plan du texte/

239. P : le plan du texte/(1.5s) à quoi consiste à dégager\ dé-\ DEGAGER/ le plan du texte/(2.6s) ((*le professeur écrit l(expression au tableau*)) qu'est-ce qu'il faut\(2.9s) le plan du texte/(.) donner\ le plan du texte/(3.7s)

240. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

241. P : qu'est-ce qu'il faut dans cette rubrique/(.) oui\

242. E : diviser le texte

243. P : très bien il faut diviser le texte/(.) en nombre de\(.) parties/(.) en même temps vous\ vous vous efforcez à donner les différents\&

244. E : parties/

245. P : &titres/(.) les différents titres/(.) on fait le découpage\(.) et on donne les titres/(.) en combien de parties pouvez-vous diviser le texte\(.) en combien de parties\ pouvez-vous \ diviser le texte\(.) et vous donnez les titres ne mêmes temps/(.) hum\

246. E1 : on peut diviser le texte en trois parties/

247. P : en trois paries\(.) très bien/

248. E1 : première partie\(.) le bonheur absolu du peuple/ de ces peuples/

249. P : attention\ attention\(.) hum\(.) le texte peut être divisé en trois parties\(.) hum \(.) du début\(.) du début jusqu'à\(.) de la\(.) du début jusqu'à la ligne\

250. Cl : (1.5s)

251. P : hum\(.) faut vite compter/(.) comptez les lignes/(.) il faut bien compter les lignes/

252. E2 : jusqu'à la ligne sept/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

253. P : du début à la ligne sept\
254. E2 : oui/
255. P : et le titre/(.) quel titre\ proposes tu/
256. E2 : (8.6s)
257. P : quel titre proposes tu\
258. E2 (1.5)
259. P : oui\
260. E1 : et\(.) est heureuse et pleine de\(.) de remerciement/
261. E2 : madame\
262. P : oui\
263. E2 : la paix/
264. P : la\
265. E2 : paix/
266. P : la paix\(.) hum\
267. E2 : (1.2s)
268. P : tu proposes la paix\
269. E2 : oui/
270. E3 : madame madame madame/
271. P : et en\(.) et pour la deuxième partie\
272. E2 : (5.9s)
273. E4 : l'arrivée des ennemis/
274. E5 : l'arrivée des ennemis/
275. Cl : l'arrivée des ennemis/
276. P : l'arrivée des ennemis\(.) l'arrivée des ennemis/ ça va de quelle ligne\ à quelle ligne/
277. CL : (2.1s) ((*les élèves consultent le texte*))
278. E : [de huit à\&]
279. P : [de quelle ligne à quelle ligne/]
280. E5 : huit à quinze/
281. P : Hum\
282. E5 : huit à quinze/
283. P : faut bien compter/(.) [Ça va de quel mot\ à quel mot/]
284. E5 : [huit à seize/]
285. E6 : de huit à quarante et un/
286. P : de la ligne\(.) huit à quarante et un\(.) quarante\
287. E6 : quarante et un/(.) quarante et/ et/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

288. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

289. P : qui dit mieux\

290. E7 : ligne huit jusqu'à (lestar conque)

291. P : jusqu'à\

292. E7 : (lestar qonque)

293. P : (lesta qonqie\) oui/ quel titre proposes-tu\

294. E : ((*consulte son texte*)) l'arrivée des ennemis/

295. P : tout ça\ c'est l'arrivée des ennemis\

296. E : oui/

297. E : madame madame\

298. P : oui/

299. E : la surprise/

300. P : ((*consultant son texte*)) la surprise/(.) il y'a la surprise/(.) il y'a la fuite/(.) l'arrivée des ennemis\ les premières réaction du peuple\(.) fuir/ prendre la poudre d'escampette/(.) ils vont fuir/(.) pour trouver refu:ge\(.) hum\(1.9s) qui les a accompagnés dans leur fuite\

301. E : leur reine/

302. P : hum\

303. E : leur reine/

304. E : la reine/

305. E : la reine/

306. P : la reine\(.) [pokou/]

307. E : [pokou/]

308. E : [pokou/]

309. E : [pokou/]

310. P : mais en première partie\ vous ne m'avez pas proposé le titre\

311. E : madame madame madame/

312. P : avec l'arrivée des ennemis\(.) [avant de prendre la fuite\]

313. E : [madame madame madame/]

314. E : [madame madame madame/]

315. P : quand on est menacé/(.) quand il y a des hostilités/(.) on est obligé de\

316. E : fuir

317. P : de chercher refuge/

318. E1 : madame madame madame/

319. P : oui\

320. E1 : première partie\

321. P : première partie oui\

322. E1 : le peuple baoulé/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

323. P : (2.3s) oui\

324. E2 : le peuple baoulé/

325. P : le peuple baoulé/(.) regardez bien/(.) hum\(.) regardez bien/(.) ((*le professeur relit le passage*)) il y a longtemps\ très longtemps\(.) vivait au bord d'une lagune calme \(.) un tribu paisible de nos frè:res\(.) ses jeunes hommes étaient nombreux\ N:OBLES/ et courageux/(.) ses femmes étaient belles et joyeuses\(.) et leur reine\ la reine pokou était la plus belle parmi les plus belles/(3.4s) lisez entre les lignes/(.) oui\ mademoiselle fall\

326. E : le peuple calme/

327. P : le peuple\

328. E : calme/

329. P : le peuple calme\(.) hum\ y'a le peuple calme\(.) y a l'idée de peuple/(.) la notion de peuple y est/(.) hum\(.) oui\

330. E : la paix du peuple/

331. P : la paix du peuple\

332. E : baoulé/

333. E : baoulé

334. P : la paix du peuple baoulé\(.) hum\(.) ici\ il y a une légère description du peuple baoulé/(.) il a parlé\(.) Bernard dadié a parlé d'abord des différents composants\(.) des hommes\ des femmes\ de leur reine\(.) hum\(.) et ensuite\(.) po:ur/ la deuxième partie\(.) vous avez bien raison de dire que\(.) c'est la fuite\(1.5s) un fois que les baoulés ont été perturbés\ persécutés mêmes\

335. E : par les ennemis/

336. P : par les ennemis\ ils vont tenter la\&

337. E : fuite/

338. P : fuite/(1.5) et pour la dernière partie\(.) euh/ la première partie\(.) ça va du début à la ligne\ ((*le professeur consulte son texte*)) dix/(.) hum\(.) on a une description sommaire/(.) une description\(.) ou une présentation\ si je peux dire\(.) du peuple baoulé/(2.5s) ((*le professeur consulte son texte*)) de la ligne\(.) onze à la ligne vingt cinq\(.) nous avons la fuite\(.) hum\(.) et de la ligne vingt six à la fin\(.) nous avons\(.) qu'est-ce qu'on nous raconte \(.) hum\(.) on nous dit\ [on nous dit\]&

339. E : [madame madame madame/]

340. P : &((*le professeur lit quelques lignes du passage*)) pour la première fois le sorcier parla/(.) l'eau est devenue méchante/ l'eau est devenue mauvaise\(.) et elle ne s'apaisera/(.) que quand nous lui aurons donné ce que nous avons de plus che::r/

341. E : madame/

342. P : et\ à la suite\(.) vous avez la réaction de\(.) la reine pokou/(.) qui souleva son enfant\ le serra sur son corps/

343. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

344. P : et qu'elle lança dans l'eau\ pour apaiser les esprits du fleuve/

345. E : la courageuse/

346. P : la courageuse/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

347. Cl : <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

348. P : oui\

349. E : la traversée/

350. P : hum\

351. E : la traversée/

352. P : la traversée/

353. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

354. E3 : la longue vie d'épreuves/

355. P : la longue vie d'épreuve/(.) oui\

356. E4 : le sacrifice/

357. P : le\

358. E : sacrifice/

359. P : très bien/ le sacrifice/(.) quand le sorcier ou bien un génie demande quelque chose/(1.5) ((*tout en écrivant au tableau*)) que vous allez offri:re/(.) ce que='on appelle le\&

360. Cl : [SACRIFICE/]

361. P : [SACRIFICE/](.) c'est dans le cadre de\(.) CO:Njurer le so::rt/(2.2s) hum\(.) de conjurer le sort/(3.5s) c'est pour\(.) mettre fin\(.) trouver le terme\(.) à leur\(.)

362. E : malheur/

363. P : MALHEUR/ ils étaient obligés\(1.5s) ou bien la reine pokou elle-même\(1.5s) était obligée d'offrir\(.) son bébé/(.) en guise de\(.) sacrifice/(2.5s) est-ce que au départ ils avaient pris l'initiative d'offrir le petit bébé\

364. Cl : NO::N/

365. P : qu'est-ce qu'ils ont offert au départ\(.) oui\

366. E : des bracelets/

367. P : ils ont offert des bracelets d'or\&

368. Cl : ET D'IVOIRE/

369. P : &et d'ivoire/ et QUELLE\(.) et quelle a été\ quelle a été la réaction du sorcier \(.) le sorcier a-t-il été satisfait\

370. CL : NO::N/

371. P : oui\

372. E : il l'a repoussé/

373. P : il l'a repoussé\(.) il demande un sacrifice\&

374. E : humain/

375. E : plus fort/

376. P : &un sacrifice humain/(.) un sacrifice humain qu'il\(.) exigea/(.) c'est un sacrifice humain qu'il exigea/(.) voilà/(1.5s) ET EN LISANT le texte/(.) quels sont\(.) les détails qui \(.) qui entrent en ligne de compte avec le merveilleux/(1.9s) ((*tout en écrivant la phrase au tableau*)) les détails qui qui entrent en ligne de compte avec le merveilleux/(1.5s) c'est bien

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de dire que le merveilleux\(2.2s) qui entrent en ligne de compte avec le merveilleux/(13.5s) ((*le professeur écrit toute la question au tableau*)) c'est bien de dire que le merveilleux \(.) c'est tout ce qui dépasse l'entendement humain/(.) tout ce qui est inexplicable/(.) et qui est extraordinaire/(.) j'ai donné l'exemple de\(.) soundiata avec le gros baobab ,qu'il\(.) déracina et qu'il posa sur son épaule/(1.5s) j'ai donné l'exemple de Orphée/(.) qui\(.) lorsqu'il \(.) chantait\(.) émettait des sons\(.) faisait frémir les gros arbres/(.) faisait\(1.5s) danser\(.) les arbres\(.) et faisait\(.) suspendre\(.) le flot des cours\(.) d'eau/(.) et quels sont les signes de présence ici du\(.) merveilleux/

377. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

378. E : le sacrifice/

379. P : après le sacrifice/(.) après le sacrifice\(.) qu'est-ce qui s'est produit après le sacrifice/(.) hum\

380. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

381. P : qu'est-ce que vous avez noté après le sacrifice\

382. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

383. P : est-ce que le peuple baoulé/(.) hum\(.) continue toujours à souffrir de ses maux \(.) maux avec m\ a\ u\ x\(.) ((*le professeur écrit le maux au tableau*)) pluriel de mal\(4.7s) oui\

384. E : ((*lisant une phrase du texte*)) alors des hippopotames [d'énormes hippopotames se émergèrent\&]

385. P : [très bien/(.) alors des hippopotames\(.)] émèrgè:rent/(.) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) des hippopotames émergèrent de l'eau\(2.9s) alors des hippopotames \(.) bon des hippopotames émergèrent de l'eau/(.) émerger c'est\(.) apparaître au dessus de\

386. E : de l'eau/

387. P : ils vont émerger au dessue de l'eau en plaçant les uns sur les autres/(.) ne serait-ce que pour former un pont\(.) qui va permettre à cette population baoulé de\&

388. E : s'éloigner/

389. E : passer/

390. E : passer/

391. P : &d'y passer/(.) d'y passer/ très bien/(.) et relevez moi dans le texte les détails qui entrent en ligne de compte avec le merveilleux/

392. Cl : <((*bruit des élèves qui demandent à intervenir*))>

393. P : oui\

394. E : ((*lisant des phrases du texte*)) l'éléphant et le sanglier fuyaient/

395. P : l'éléphant et le sanglier\(.) fuyaient/

396. E : l'hyène ricanait/

397. P : parlez à haute voix/

398. E : à leur passage l'hyène ricanait/&

399. P : l'hyène ricanait/

400. E : &l'éléphant et le sanglier fuyaient/(.) les chimpanzé\&

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

401. P : les chimpanzés/(.) se sont de grosses\ de gros singes/(.) que vous vous\ que vous avez l'habitude de voir à la télé avec les documentaires/(.) et qui ont la forme\(.) humaine/(.) se sont des singes anthropomorphes/(.) du grèc antropos\(.) Morphée/(.) ((*tout en écrivant le mot au tableau*)) qui ont la forme humaine/(.)oui\

402. E : &et le lion étonné s'écartait de leur\

403. P : parlez à haute voix\(1.7s) et loin étonné\

404. E : s'écartait du chemin/

405. P : s'écarta\&

406. E : [du chemin/]

407. P : [du chemin/](.) et quels sont les autres détails\(.) qui entrent en ligne de compte avec le merveilleux toujours/

408. C l: (3.2s)

409. P : oui\(.) qui entrent en ligne de compte avec le merveilleux toujours/

410. Cl :(4.8s)

411. P : regardez bien\(.) regardez bien/(.) hum\(.) y a les détails/

412. Cl :(1.9s)

413. P : ((*le professeur encourage les élève en tapant sur la table*)) y' a la part du merveilleux/(.) part avec p\ a\ r\ t/(.) la part du merveilleux dans cette légende/

414. E : ((*un élève lève la main*))

415. P : oui\

416. E : (*lit un passage du texte*)) et le fleuve mugissait/ et les flots montaient jusqu'aux cimes des arbres/

417. P : [très bien/] il y a les flots qui montaient jusqu'aux Cimes des arbres/(.) ça c'est du merveilleux/(.) des flots qui montent jusqu'aux cimes des arbres et qui\(.) retombaient/(.) ce qui faisait que les fugitifs étaient dans une certaine mesure\(.) glacés d' effroi/(.) l'effroi c'est la peur/(1.5s) ils étaient glacés d'effroi/(1.5) apeurés par ce phénomène\(.) en voyant les f- les flots qui\(.) les flots qui montaient jusqu'aux cimes des arbres/(.) les cimes sont \(.) le haut le plus\(.) le sommet le plus élevé/(.) et qui retombaient/(.) les fugitifs étaient\(.) dans une certaine mesure\ apeurés/(.) et quel est l'autre élément/ qui relève du merveilleux dans le texte/

418. E : madame madame/

419. P : oui\

420. E : (inaud.)

421. P : quel est l'autre élément\

422. Cl : (1.5s)

423. P : hum\

424. E : ((*lisant son texte*)) et pour la première fois le sorcier parla/

425. P : le sorcier parla\

426. E : oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

427. P : le sorcier\ pour la première fois le sorcier parla/(.) c'est pour leur préDI:RE\ le sacrifice qu'il faut effectuer/(.) oui\

428. E : ((*lisant un passage*)) et la reine pokou passa la dernière (inaud.)

429. P : avant ça/ bien avant ça/(.) après\ tout à fait après\(.) le sacrifice/(.) hum\(.) il y a un élément\(.) il y a/ il y a là la part du merveilleux\ qui intervient/(.) oui\

430. E : l'eau devenait mauvaise/

431. P : hum\

432. E : des hippopotames qui forment un pont/

433. P : vous parlez\(.) quand les\

434. E : les hippopotames forment un pont/

435. P : très bien\(.) quand des hippopotames\(.) ((*écrit la réponse au tableau*)) des hippopotames\(1.5s) émergent de l'eau pour former\

436. E : un pont/

437. P : un pont/(1.5s) et qu'est-ce qu'un hippopotame\(1.5s) l'hippopotame\(.) c'est le terme de\(.) d'un mot grec/(.) ça vient de hippos/(2.3s) ((*le professeur écrit les mots et tout la définition au tableau*)) ça vient de hippos(1.5s) qui signifie(.) qui signifie(.) le\(.) cheval\(.) et potamus\(.) qui signifie le\(.) le fleuve/(3s) et avec les deux mots\(.) on a cheval\

438. E : du fleuve/

439. P : cheval du fleuve/(2.7s) hum\ le cheval du fleuve\ qui émerge de l'eau pour former un pont/(.) c'est ce qu'on appelle le merveilleux ça/(.) c'est miraculeux/(1.5s) ça/ ça dépasse l'entendement\(.) humain/(.) et/(.) la course\ la course effectuée par les ch- cheveux \(.) sont appelée/(.) est appelée\(.) course hippique/(.) c'est la course hippique/(1.5s) c'est du grec toujours\(.) et le terrain sur lequel\(.) cette\(.) cette course s'effectue est appelé hippodrome/(.) on a toujours la part du merveilleux/(.) c'est la part du merveilleux/(.) quand des hippopotames émergent de l'eau\(.) ils forment un\(.) pont\(.) pour permettre à ce peuple baoulé/(.) qui a\(.) qui au départ\(.) était persécuté par des ennemis\(.) comparés à des Fourmies maniants\(.) d'y passer afin d'échapper à\(.) leurs ennemis/(1.5s) et leur reine \(.) la reine pokou les a trouvés sur le RI::VE/(.) prosternés/(3s) en guise de vénération \(.) voilà/(.) vous mettez\(.) situation/(1.5s) mettez situation ((*le professeur prend ses fiches pédagogiques tandis que les élèves se préparent à prendre les notes qui leurs sont dictées dans leurs cahiers*)) ce texte est extrait du recueil\(.)ce texte est extrait du recueil/(4.7s) intitulé/(.) légende\(.) extrait du recueil intitulé légendes africaines/(4.8s) ((*tout en écrivant au tableau moment où les élèvent écrivent sous la dictée du professeur*)) est extrait du recueil \(.) IN:titulé\(7.5s) [est extrait du recueil/]

440. E : [madame\]

441. P : oui\

442. E : c'est le texte qui est extrait\

443. P : oui/(.) est extrait du recueil/(1.6s) INTITULE\(1.8s) légende africaines\(3.2s) d:e/ Bernard dadié/(4.3s) paru\ du verbe paraître\(6.8s)((*le professeur écrit le mot au tableau*))

444. Cl : <((*murmures de certains élèves*))

445. P : du recueil I:NTITULE\(4.3s) ((*tout en écrivant au tableau le mot au tableau*)) légendes\(2.4s) africaines/(.) il faut souligner/(.) le titre de l'ouvrage est toujours souligné/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(4.3s) de Bernard dadié/(.) paru\(.) du verbe paraître/(.) e:n/ mille neuf cent cinquante quatre/ (3.3s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) c'est en mille neuf cent cinquante quatre\ que le recueil a été publié/(1.5s) paru\(.) en mille neuf cent cinquante quatre/(4.7s) paru en mille neuf cent cinquante quatre/(5.9s) à la ligne/(.) c'est un écrivain ivoirien\(.) qui a abordé tous les ge::res/(.) on sous-entend genres littéra:ires/(2s) ça soit le roman\(.) le théâtre\(.) la poésie\(.) le conte\(3.2s) c'est un écrivain ivoirien\(.) qui a abordé tous les genres\(1.7s) entre parenthèse\(.) vous mettez/(.)roman\(2.9s) ((*alors que le professeur écrit les mots au tableau*))

446. E1 : [qui a abordé\]

447. P : &[P: conte\(2.5s)]

448. E2 : [qui a abordé tous les genres\]

449. P : &[poésie\(2.9s)]

450. E1 : [tous les\]

451. P : &[théâtre/(.) eccétéra/(2.8s)]

452. E3 : [tous les genres/ suis/]

453. P : après eccétéra vous mettez\(.) un point/(.) ce n'est pas trois points/ c'est mis pour écaédra/(.) les autres choses qui suivent/hein/(5.5s)

454. Cl : <((*murmures des élèves qui s'entre-aident*))

455. P : roman\ conte\ poésie\ théâtre eccétéra/(3.1s) roman\ poésie\ conte\ eccétéra/ (1.5s) point à la ligne/(1.5s) parmi ses œuvres\ on peut encore citer\(2s) parmi ses œuvres \(.) on peut encore citer\(3.8s) parmi ses œuvres\ on peut encore Citer\(6s) parmi ses œuvres\ on peut citer\(6.7s) climbié\(.) au tableau/(1.5s) le pagne noir\(1.5s) Afrique debout \(.) Afrique debout\ dans le cadre de la poésie\(5.7s) Afrique debout\(.) vous soulignez/(3.3s) climbié\ Afrique debout/(17.7s) ((*le professeur consulte quelques cahiers d'élèves*)) jetez bien un coup d'œil à gauche\ sur le schéma à gauche\ hm\(.) vous voyez\(1.2s) de gros arbres\(1.6s) avec des présence humaines/(.) vous mettez\(.) aussitôt vous mettez l'idée gé-idée générale/(5.6s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*))idée générale/(2.s) idée générale/(4.7s) idée générale/(6.7s) l'idée générale\(1.5s) dans ce passage\(.) mettez à la ligne/ dans ce passage\(2.9s) Bernard dadié nous retrace\(2.1s) l'histoire du peuple baoulé \(2.9s) dans ce passage\(1.5s) Bernard dadié\(1.5s) nous retrace/(3.2s) l'histoire du peuple baoulé/(1.5s) qui jadis\(6.8s) l'histoire\(.) du peuple baoulé/(.) qui jadis\(1.5s) vivait dans la paix/(1.5s) et dans la bonheur absolu\(3s) qui jadis\(.) jadis au tableau hein\(.) c'est à dire dans le temps/(.) dans\ qui vivait dans la paix et dans le bonheur A:Bsolu\(2.7s) avant d'être persécuté\(.) persécuté au tableau/(1.5s)

456. Cl : <((*murmures des élèves*))

457. E : [qui vivait\]

458. P : [avant d'être persécuté\(.)]

459. E : [qui vivait\]

460. E : jadis\

461. P : [par des ennemis/(2.4s)]

462. E : [avant d'être\]

463. E : [jadis\]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

464. P : qui vivait\(.) qui jadis\(.) vivait dans la paix et dans le bonheur absolu/(2.1s) qui jadis\(.) vivait dans la paix et dans le bonheur absolu/(7.2s) avant d'être persécuté\(.) être persécuté\ c'est être victime de la persécution/(.) être victime d'un traitement cruel/(1.5s) avant d'être persécuté\(1.5) par les\ les ennemis/ féroces(1.5s) des ennemis que Bernard dadié compare à des Fourmies maniants/(.)des Fourmies carnivores/(.) très agressifs/ (1.5) carnivores et très agresSIVES/(1.5) c'est pour montrer le degré d:e/ de cruauté/(.) de l'agressivité/(.) avant d'être persécuté\(.) par les ennemis/(2.6s) PLAN\(.) avant d'être persécuté par les ennemis/(1.5s) plan\(5.2s) ce texte peut être divisé\(1.5) comme vous l'avez si bien dit\(.) en trois parties/(1.8s) ce texte peut être divisé en trois parties/(8.7s) ce texte peut être divisé en trois parties/(5.1s) ((*le professeur consulte ses documents puis écrit au tableau les éléments qui sont dictées en même temps aux élèves*)) début\(.) à la ligne\(.) dix\(6.5s) on a la description\ du peuple baoulé\(6.7s) hum\(.) avec ses hommes \ vaillants nobles et courageux/(1.5s) ses femmes\(.) belles et joyeuses\(1.5s) ligne onze \(1.5s) à la ligne vingt cinq/(7.2s) on commence la fuite\(.) la fuite du peuple\(4.9s) ligne vingt six à la fin\(.) on a\(.) le sacrifice/(11.4s) le sacrifice/(7.9s) ligne\(.) vingt cinq à la fin on a le sacrifice/(7.6s) et après le sacrifice\(1.5s) regar- regardez le tableau/(.) après le sacrifice/(.) hum\(5.4s) le peuple baoulé\(.) a-t-il connu un fin heureuse\(.) oui\ ou non/

465. E : oui/

466. E : oui/

467. E : oui/ non/

468. E : oui/

469. P : oui\

470. E : oui/

471. P : et en se référant aux cinq étapes du schéma narratif/(.) hum\(1.5s) à quelle partie\(.) ce passage là correspond\(.) en se référant au schéma narratif/

472. Cl : (1.5s)

473. P : quand il y a solution du problème posé par l'élément perturbateur/(.) solution du problème posé par l'élément perturbateur/(.) hum\(.) ils vivaient dans la paix\ le bonheur absolu/(.) dans l'autarcie\(.) des ennemis leur sont tombé dessus/(.) c'est la fuite/(.) tout est sens dessus dessous/(.) hum\(.) la situation a été complètement bouleversée/(1.5s) ils vont tenter la fuite pour trouver refuge/(1.5s) après\(.) accédés au bord d'un fleuve\(.) le sorcier leur prédit qu'il faut\(.) immédiatement\(.) effectivement\(.) fa:ire/ un sacrifice\(.) humain/(.) et après le sacrifice humain\(.) ils ont eu une\(.) fin heureuse/(1.5s) quand il y a solution du problème posé par l'élément perturbateur/(.) c'est quelle étape\ du schéma narratif\

474. Cl : (1.5s)

475. P : solution du problème posé par l'élément perturbateur\

476. E : madame\

477. P : oui\

478. E : force équilibrante/

479. P : c'est\

480. E : la force équilibrante/

481. P : je n’ai pas entendu/(.) parlez à haute vo:ix/ même le caméraman me fait signe/

482. E : c'est la force équilibrante/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

483. P : c'est\

484. E : (.)

485. P : c'est la force\

486. E: équilibrante\

487. P : très bien/(.) c'est la force équilibrante/(.) le force équilibrante/(.) la force équilibrante\(.) résous le problème posé par l'élément perturbateur/(1.5s) ce qu'on appelle la force équilibrante\(1.5s) hum\(.) ici donc\(.) nous retrouvons\(.) les trois étapes du schéma narratif/(.) que sont la situation initiale\(.) hum\ avec la paix\(.) chez les baoulés/(1.5s) la situation\(.) l'élément perturbateur avec l'évènement des ennemis\(1.5s) et la force tranqui- la force équilibrante\(.) qui donne\(.) solution au problème posé/(.) par\(.) l'élément\(.) perturbateur/(1.5) explication détaillée/(.) vous mettez explication détaillée/(2.5s) explication détaillée/(24s) ((*le professeur consulte sa montre puis sa fiche*)) quels sont les éléments \ ou les expressions dans ce texte\(.) hum\(.) qui mon- qui nous montrent\ qui plongent dans l'univers de la légende/(.) quels sont les détails\(.) huym\ qui nous montrent que nous sommes dans l'univers de la légende/

488. Cl : (1.5)

489. P : quels sont les détails et expressions qui montrent qu'il s'agit ici d'une légende\

490. Cl : (5.9s)

491. P : la légende\(.) la légende\(.) c'est un récit qui remonte l'histoire\(.) qui raconte soit des évènements ou des êtres imaginaires\(.) soient des faits réels mêlés de merveilleux/ (.) quelles sont les expressions\

492. E : madame\

493. P : qui nous montrent que\(.) [qu'il s'agit ici réellement de la légende\]

494. E : ((*accompagnant son interpellation avec un bruit de frottement des doigts*)) madame\ madame\

495. P : oui\

496. E : ((*lit un passage du texte*)) il y a longtemps\ très longtemps [vivait au bord de la lagune]

497. P : [très bien/ il y longtemps/] TRES\ longtemps\(.) donc\(.) c::es/ expressions \(1.6s) indiquant le temps de manière indéterminée\(.) et non précise\(.) nous plongent dans l'univers de la\

498. E : légende/

499. P : lége::nde/(1.5s) vous mettez à la ligne\(3.4s) ((*le professeur dicte la synthèse que les élèves copies dans leurs cahiers*)) l'emploi de l'expression il y a longtemps\ très longtemps\(.) il y a longtemps\ très longtemps\(1.8s) indiquant le temps/(.) à durée NON précise/ et indéterminée\(2.7s) l'emploi de l'expression\(.) il y a longtemps\ très longtemps \(4s) il y a longtemps\ très longtemps\(3.1s) IN:diquant\(.) l:e: TEMPS\(.) à DUrée/ non préCISE/ et indéterminée\(.) indéterminée avec e/ acent aigu\ e/(5.4s) indiquant\(.) participe présent/(.) le temps/(1.5s) à durée\(.) e/ accent aigu\ e/(.) non précise/ et indéterminée \(2.4s) indiquant le temps\ à durée/ non précise\ et indéterminée\(1.2s) nous plo::nge/(.) dans l'univers de la lége::nde/(1.5s) nous plo:nge/(.) dans l'univers de la légende/(3.4s) nous plonge/(.) dans l'univers de la légende/(.) nous plonge/(.) dans l'univers de la légende/ (15.3s) ((*le professeur consulte sa fiche pédagogique*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

500. Cl : <((*bruit de discussion entre les élèves*))

501. P : à la ligne/(.)

502. Cl : <((*des élèves se répètent la phrase*))

503. P : de la légende/(1.5)

504. E : ça veut dire quoi\

505. P : l'univers de la légende\(.) oui/ qui affilie des faits réels\ des faits\(.) faits réels \ faits mer\(.) des faits réels et des faits merveilleux/(.) dans l'univers de la légende/(.) à la ligne/(.) ICI\(1.5s) ici/(.) Bernard dadié\(8.4s) ici\(.) Bernard dadié\(5.7s) nous fait un description minutieuse de la tribu baoulé\(2.3s) nous fait une description minutieuse de la tribu baoulé/(1.4s)

506. E : [description\]

507. P : tribu vous l'avez dans le texte hein\(.) y'a pas e/ à la fin bien qu'étant un nom au féminin/(1.5s) de la tribu baoulé/(1.5s) mieux\(.) du peuple baoulé/(.) [de la tribu]&

508. E : un description\

509. P : une description minutieuse/(7.5s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*)) c'est une description\&

510. E : minutieuse/de la tribu baoulé

511. P : &faite avec tous les soins qu'il faut/(1.5s) en parlant des femmes\(.) qui sont belles et joyeuses/(.) en parlant des hommes\ qui sont vaillants\ courageux et nobles/(1.5s) il nous fait une description minutieuse de la tribu baoulé\(1.9s) avec toutes les qualités et les vertus qu'elle détenait/(1.5s) entre parenthèses/(.) hommes\ nobles courageux\(.) femmes belles et joyeuses/

512. E : tribu baoulé\

513. E : minutieuse\

514. E : hommes nobles/

515. P : avec toutes les qualités\(2.7s)avec toutes les qualités\(3.2s) ((*le professeur écrit au tableau*)) le couRAGE\(.) le courage\(.) qui fait partie des qualités du peuples/(1.5s)

516. E : le\

517. E : courage/

518. P : qualité et les vertus/

519. E : madame avec les qualités\

520. P : et les vertus ((*le professeur écrit au tableau*)) la vertu c'est tout ce qui est contraire au défaut\(.) au vice/(1.5s) avec toutes les qualités et les vertus/(.) QU'ELLE détenait/(.) que cette tribu détenait/(3.6s) qu'elle possédait\(5.6s) et vous mettez entre parenthèses/(.) hommes/(1.5s) nobles courageux\(10.4s)

521. Cl : <((*murmure d'élèves se répétant et se dictant la phrase*))

522. P : femmes\(1.5) belles et joyeuses/(7.8s) et vous fermez la parenthèse/(7.4s) nobles et courageuses/(.) hommes nobles et courageux/(.) hommes nobles et courageux/(.) femmes BELLES et joYE:USES/(.) vous mettez point et vous fermez la parenthèse/ (13.4s) ils menant une vie paisible/(.) mener un vie/(.) c'est vivre une\(.) vie/(.) avec ce qu'on appelle le complément d'objet interne/(1.9s) menant une vie paisible\ à l'absence totale de trouble

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\(1.5s) hum\(.) à l'absence totale de trouble/(1.8s) manant un vie paisible à l'absence totale de trouble\(1.5s) le peuple baoulé\(1.5s) manant un vie paisible à l'absence totale de trouble \(5.6s) sera/(1.5s) voué à la fuite/(1.5s) suite à l'avènement des ennemis qui le persécutait/ (.) le peuple baoulé/(.) sera voué/(1.5s) le peuple baoulé va tenter la fuite\(5.4s) à la suite/ (1.5s) suite à l'avènement des ennemis/(5.2s)

523. E : madame sera voué\

524. P : sera voué à la fuite\(1.5s) suite\(.) à l'avènement/(.) ou à l'arrivée/(.)des ennemis qui le persécutaient/(.) le remplace le peuple/(1.1s) suite à l' arrivée ou l'avènement\(.) ça y'est\ ça y'est là hein\(.) ((*le professeur désigne le mot écrit au tableau*)) suite à l'avènement \(.) des ennemis\(1.5s) QUI\ LE\(.) persécutaient/(.) persécuté\(.) être victime d'un traitement cruel/(1.5s) subir les menaces d'un\(.) ennemi/(5.4s) à l'avènement des ennemis qui le persécutaient/(5.4s) à la ligne/(.) condamnés à quitter leur terroir\(3s) ils nous ont dit qu'ils ont\(.) quitté leurs paillottes/(.) qu'est-ce qu'un paillotte\(.) hum\(.) avec paillotte vous avez le mot\

525. E : paille/

526. E : paille/

527. P : paille/

528. E : paille/

529. P : ce sont des concessions faites entièrement en\&

530. E : des maisons en pailles/

531. P : pailles/(.) faites entièrement de pailles/(1.5s)

532. E : condamnés\(.)

533. P : condamnés/ à quitter\(.) le:urs/(.) demeures\(.) hum\(.) condamnés à quitter leur demeures\(6.8s) ou en trouver reFU:GE/(.) c'est pour se cacher\ hum\(.) pour échapper à\(.) un ennemi\(.) refuge/(.) condamné quitter leurs re- demeures\(.) ils partirent dans la forêt/(1.5s) pour en trouver reF::UGE/(.) refuge au tableau/(.) hum\(.) pour échapper aux\(.) hostilités/(.) ou\(.) à la menace de l'ennemi/(13.6s) pour en trouver refuge\ en compagnie de la reine pokou/(.) en compagnie de la reine pokou/(.) en compagnie\(.) pour en trouver refuge/(.) en compagnie de la reine pokou/(3.9s) p\ majuscule/(.) en compagnie de la reine pokou/(.) pour en trouver refuge/ en compagnie de la reine pokou/(.) point/(1.5s) épuisés par la longueur du chemin\(4.8s) quels sont les éléments du texte\(.) hum\(.) qui montrent que\(.) la population baoulé était\(.) dans une certaine mesure/ extrêmement fatiguée/(.) relevez-moi les éléments qui montrent que\(.) c'était une population\(.) épuisée par la course/

534. Cl : (1.5s)

535. E : madame\ madame madame\

536. P : y a des mots qui mettent en relief\(.) leur lassitude/

537. E : madame/

538. E : madame madame/

539. E : madame/

540. P : oui\

541. E : hérassés\(.) [exténués\]

542. P : HArrassés/(.) très bien/(.) harrasés/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

543. E : exténués/

544. P : E:Xténués/

545. E : [madame madame/]

546. E : [amaigris]

547. P : AMA:Igris/(.) ils continuèrent leur course\(.) et ils arrivèrent le soir/ au bord d'un fleuve/(1.5) voilà/(.) mettez/ épuisés la longueur du chemin\(.) épuisés la longueur du chemin\()

6C2

1. Cl : ((*bruit des élèves qui prennent leur place dans un grand chahut*))

2. P: ((*le professeur dispose son matériel et ses documents de travail sur la table*)) ça suffit maintenant reprenez le texte la légende baoulé/(.) et prenez aussi la feuille de consigne qu'on avait donnée/

3. Cl : ((*bruit des élèves qui sortent leur matériel de travail*))

4. E : quel texte\

5. E : la légende baoulé/

6. E : quoi\

7. E : la légende/ le conte de la dernière fois/(.) euh/ le texte de Bernard dadié/

8. P : vous avez tous vos texte/(1.5s) LA LEGENDE BAOULE/(1.5s) on revient sur ce texte pour l'entrainement à la rédaction/ ((*le professeur montre un feuille imprimée*))

9. E : on écrit dans quel cahier madame\

10. P : vous prenez vos cahiers de rédaction/(.) je vous l'avais dit/(.) je vous avais dit d'apporter vos cahiers de rédaction/(1.6s) vous avez fait l'exercice à la maison/(.) il y avait un exercice à préparer/

11. E : oui/

12. P : alors dépêchez-vous de prendre votre texte/(1.5s) prenez la feuille de consignes/

13. Cl : (2.5s) ((*bruit des élèves qui s'exécutent*))

14. P : je relis les consignes qui sont au verso de votre texte/

15. Cl : ((*bruit des élèves qui n'ont pas fini de mettre leurs affaires en place*))

16. P : je répète pour ceux qui ne suivent pas/(1.1s) est-ce que tout le monde est prêt\

17. Cl : oui/

18. P : donc vous suivez/(2s) au verso/(1.5s) au vers/(.) c'est recto\ verso/(.) au verso vous avez\(.) CONsignes d'écriture/

19. E : madame j'ai oublié ma feuille à la maison/

20. P : comment ça vous avez oublié à la maison\(1.2s) consignes d'écriture/1.5s) là/(.) ((*elle lit*)) elles seront données aux élèves à la fin de la séance de lecture pour servir à la préparation de l'activité de PROduction écrite/(4.3s) ils partirent dans la forêt/ ils laissèrent aux épines leurs pagnes/ puis leur CHA:IRES\(.) il fallait fuir/(.) fuir toujours sans repos sans trêve\ talonné par les ennemis féroces/(1.5s) après y a un série de\ une série des questions pour des travaux personnels qui a été proposé/(.) consignes de travail/(2s) ((le professeur

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

lit la consigne)) hum\(.) correction de la question de production\ évaluation des productions en prenant\(.) en prenant\(.) le schéma\(.) narratif comme critère/(5.5s) proposez-moi vos productions/(.) qu'est-ce que vous avez produit\

21. Cl : (2.5s)

22. P : qu'est-ce que vous avez produit\(.) hum\(.) c'est en rapport avec la légende du \(.) la légende baoulé/

23. Cl : (3.5s)

24. P : je vous avez dit la fois dernière\(.) de li:re\ la consigne d'écriture\ et de pouvoir faire une production\ ECRITE\(.) huhm\(.) ((*s'adressant à un élève*)) là avant de jeter un coup d'œil sur le voleur/(.) le texte sur le voleur/(.) le texte le voleur sera réservé à la seCONDE \ heure/

25. P : prends la feuille de consigne d'écriture/

26. E : ((*l'élève prend le document demandé*))

27. Cl : (4.1s)

28. P : proposez-moi\(.) vos productions/

29. Cl : (5s)

30. E : ((*un élève se propose*))

31. P : oui\

32. E : ((*l'élève lit dans son cahier tout en consultant son texte*)) ils partirent dans la forêt dense\ avec de grands arbres/(.) les épines arrachaient leurs pagnes/(.) mais ils s'enfuyaient \ ils ne s'en inquiétaient pas/(.) il fallait fuir sans repos sans arrêt\(.) attaqués par l'é- les ennemis/

33. P : il fallait\(.) fuir\

34. E : [sans repos/]&

35. P : [sa:ns\ rep:os/]

36. E : &sans arrêt/

37. P : sans arrêt\

38. E : attaqué par les ennemis/

39. P : atta- attaqué par les ennemis/(1.5s) qui dit mieux que ça/

40. Cl : (4.1s)

41. P : ils partirent dans la forêt/ ils laissèrent aux épines leurs pagnes\(.) qui dit mieux que ça/

42. Cl : (5.1s)

43. P : qui dit mieux que ça/

44. Cl : (7.4s)

45. P : j'ai l'impression que le travail a été fait à/(.) à la maison\

46. E : s:i/

47. E : si/

48. P : alors donnez vos productions\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

49. CL : (8.4s)

50. P : personne ne parle\

51. CL : (22s)

52. P : c'est en rapport avec la légende baoulé/

53. Cl : (23.8s)

54. P : la classe est muette/

55. Cl : (7.4s)

56. P : saphie\

57. E : (6.8s)

58. P : mademoiselle fall\

59. E : ((*lisant le texte*)) harassés/ exténués haletants/ ils arrivèrent sur le rivage au bord d'un fleuve dont le sur d'énormes rochers/(.) et pour la première fois le sorcier parla/

60. P : (2.3s) ((consulte ses documents) et pour la première fois le sorcier parla/(.) oui \(.) continue\

61. E : l'eau est devenue mauvaise/(.) le sorcier refusa toute offrande et montra le jeune prince/ le bébé de six mois/

62. P : le bébé de six mois/(.) oui\

63. E : c'est fini/

64. P : c'est fini\(.) qui dit mieux/

65. Cl : (10.7s)

66. P : étant donné qu'il n'y a pas d'autres propositions\(.) mademoiselle fall\(.) tu vas planquer\(.) ta production au tableau/(.) hum\(.) prend la craie et puis mets ta production au tableau/

67. E : ((*l'élève se lève pour écrire la phrase déjà lue au tableau*))

68. P : et ça nous servir de\(.) support/

69. E : (55s) ((*l'élève regarde dans son cahier et commence à recopier au tableau*))

70. P : ((*s'adressant à l'élève au tableau en lisant ce qui vient d'être écrit*)) les éléments du texte qui font quoi\

71. E : que l'histoire s'est réellement produite/

72. P : que l'histoire s'est réellement produite/(.) moi je demande la production que tu viens de lire/

73. E : oui/(8.5s) ((*l'élève efface et reprend*))

74. P : et puis tu écris quoi\(.) les éléments qui FONT\(.) tu l'écris avec d/(.) mais c'est avec t\(.) le verbe fa:ire/(.) présent/(.) pas le verbe /(.) attention\ à l'orthographe/(.) et la\(.) conjugaison\(1.5) attention à la conjugaison

75. E : (1mn56.2s) ((*l'élève écrit sa production au tableau*))

76. P :((*lisant le début du texte de l'élève*)) harassés/ exténués/(.) mademoiselle fall\(.) mademoiselle fall\(.) c'est ici hein ((*le professeur s'approche de l'élève, lui montre le texte et lui relit la consigne*)) réécriture/(.) ils partirent dans la forêt/ ils laissèrent aux épines leurs

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pagnes etcétéra hein\(1.5s) tu as vu\(.) c'e:st/ bien avant/(.) c'est bien avant ce passage/ ((*montrant ce qui est écrit au tableau*)) c'est bien avant ce passage/(.) prends les consignes et efface/(.) hum\(.) ou bien tu n'as pas compris la question/(.) prend les consignes et efface

77. E : ((*l'élève s'exécute en effaçant avec la main*))

78. P : prends l'éponge\ et efface/(.) ((*le professeur relit la consigne pour toute la classe*)) sur le verso de la feuille/(.) consigne d'écriture/(.) UN\ réécriture/(.) ils partirent dans la forêt/(.) hum/(.) regardez bien\(.) en\ DEUX/(.) on a\ consternés ils se regardaient \(.) trois point de suspension/ et le lança dans l'eau mugissante/(.) ce passage comportent des dialogues/(.) imaginez la scène et\ REconstituez et DEveloppez/(.) le dialogue/ hum\(.)

79. E : ((*tout en regagnant sa place*)) je n'ai pas compris/

80. P : tu n'as pas compris\

81. E : non/

82. P : qu'est-ce qu'il faut faire alors\(.) hum\(.) mademoiselle diaïté\

83. E : (8s)

84. P : ((*le professeur efface le tableau et l'aménage en le divisant en trois parties, puis elle se met à recopier la consigne*)) on vous a dit ils partirent/(5.8s) dans le forêt/(3.8s) hum \(.) ils laissèrent aux épines\ leurs pagnes/(19s) puis leur chair/(10.5s) il fallait fuir toujours/ (9.4s) talonné par l'ennemi féroce/(25.3s) c'est entre parenthèse/(.) ou entre guillemets/(.) ce que je viens d'écrire/(5.2s) c'est une brève description/(.) que veut dire\ brève/

85. Cl : (2.2s)

86. P : hum\ ((*le professeur a toujours le dos tourné aux élèves, en train d'écrire la consigne*))

87. Cl : (3s)

88. P : ((sans se retourner ni arrêter d'écrire)) QUE VEUT DIRE BREVE\

89. Cl : (3.8s)

90. P : que veut dire brève\ hum\(.) ((*elle regarde les élèves*)) pourtant je vous l'avais dit/(.) en faisant les temps et leur valeur/(.) le passé simple exprime des actions brè::ves/

91. E : madame\ madame\

92. P : oui\

93. E : ça signifie rapide/

94. P : brève veut dire rapide/

95. E : oui/

96. P : brève description/

97. E : oui/

98. P : on vous demande d'imaginer\ (6.6s) ((*le professeur reprend l'écriture de la consigne au tableau*)) et développez/(.)imaginez et développez/(7.6s) la description de la \(13.9s) de la scène/(16.4s) et je m'arrête là/(.) je vous demande de\ d'ima- je vous demande d'imaginer\(.) et de développer la description/

99. Cl : (15.3s)

100. P : ils partirent dans la forêt/ hum\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

101. Cl : (2.5s)

102. P : par exemple si je ne vous avais donné que ces deux phrases/(.) ou bien une seule phrase/(.)je vous demande de développer la description/(.) de continuer d'avantage à ressortir des idées/(.) de façon à obtenir une description qui est UN\ peu détaillée/(.) très détaillée même/(.) trop détaillée même/(1.5s) ça c'est en deux lignes\(.) maintenant je vous demande de pousser votre réflexion jusqu'à avoir huit lignes/(1.5s) sur le comportement de ce peuple baoulé/(.) après l'installation de l'ennemi/(1.5s) chez eux/(1.5s) de l'installation des ennemis/(.) chez eux/(.) hum\ qu'est-ce que vous allez ma-\ vous allez mettre/(.) dans votre texte/(.) pour développer la scène/(

103. Cl : (3.5s)

104. P : hum\(.) réfléchissez un peu\(.) ils partirent dans la forêt/(.) ils laissèrent leurs pagnes/(.) développez/ trouvez d'autres mots pour développer le récit/(1.5s) trouvez d'autres mots pour développer le récit/

105. Cl : (8.6s)

106. P : faites vos imaginations/(.) que votre imagination\(.) fonce vers le réel/(.) ou bien vers l'imaginaire/(1.5s) hum\(.) y a deux imaginations/(.) l'imagination du réel\ et l'imagination développée vers le\

107. E : madame\

108. P : oui\(.) allez-y\ trouvez n'importe quoi/&

109. E : [il partirent dans la forêt/]&

110. P : [qui porte avec le récit/] oui\

111. E : & ((*l'élève consulte le texte*)) ils partirent dans la forêt dense/ avec de grands arbres/

112. P : ils partirent dans la forêt dense/ avec de gros arbres\(.) huhum\

113. E : [les épines\]&

114. P : [forêt dense\] très bien/(.) on présente d'abord la forêt/(1.5s) ((*tout en écrivant au tableau*)) présentation de la forêt/(.) présentation de la forêt/(2.5s) la présentation de la forêt/(1.5s) présentation de la forêt/(1.5s) dense/(.) huhum\

115. E : &avec de grands arbres/

116. P : très bien/(.) de gros arbres/(4s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*)) de gros arbres/(1.5s) avec un feuillage touffu\ comme vous voulez\(.) avec un feuillage touffu \(.) oui\(1.6s) encore\

117. E : &les\(.) les épines arrachaient leurs pagnes/

118. P : feuillage touffu\

119. E : les épines arrachaient leurs pagnes/

120. P : leur\

121. E : les épines/

122. P : les épines\

123. E : arrachaient leurs pagnes/

124. P : les épines\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

125. E : arrachaient/

126. P : les épines arrachaient leurs\(.) pagnes/(.) huhum\

127. E : leur sang coulait/

128. P : leur sang coulait/

129. E : mais ils ne sentaient rien/&

130. P : très bien/ on présente ici\(.) la présentation de la\(.) forêt/(1.5s) hum\(.) en petit a/(1.9s) ((*tout en portant le mention à côté de l'expression*)) donnez\ donnez tous les éléments qu'il faut/(1.8s) donnez tous les éléments qu'il faut/ avant de passer à la deuxième rubrique/(1.5s) donnez tous les éléments qu'il faut/(.) forêt dense\ de gros arbres touf:fus/ (.) qu'est-ce qu'il y a encore/

131. E : &les épines arrachaient leurs pagnes\ leur sang coulait\ mais ils ne sentaient rien/

132. P : non\ non/(.) on est ici à la présentation de la forêt/(.) huhum\(.) après on va présenter les voyageurs\(.) huhum\

133. E : ((*un élève lève la main*))

134. P : oui\ mademoiselle diallo/

135. E : les animaux s'écartaient/

136. P : les animaux qui s'écartaient/(1.7s) ((*tout en écrivant la phrase*)) hum\(.) des animaux CARnivores/(.) hum\(.) hum\(.) des animaux carnivores/

137. Cl : (5.8s)

138. P : oui\(.) trouvez d'autres éléments/(.) d'autres détails/(.) qui entent en ligne de compte/

139. Cl : (2.9s)

140. P : tous les éléments qui sont pour la forêt/(.) y a de gros arbres/ avec de gros animaux\ féroces/ carnivores/(.) ou encore\(.) vite/(.) développez la scène/(.) développez développez/ vite\ rapidement/(.) hum\(.) réfléchissez d'avantage/

141. Cl : (2.5s)

142. P : oui\

143. Cl : (5s)

144. P : huhum\(.) on ne trouve pas\

145. Cl : (3.6s)

146. P : les animaux carnivores/ c'est tout\(.) hum\

147. Cl : (6.7s)

148. E : madame\

149. P : oui\

150. E : le fleuve/

151. P : hum\

152. E : le fleuve/

153. P : le fleu\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

154. E : le fleuve/

155. P : le fleuve/(.) hum\(.) y a le fleuve/(.) oui\(.) et quoi d'autres\

156. Cl : (2.6s)

157. E : ((*bruit d'un élève demandant la parole*))

158. P : oui\ saphie\

159. E : il y a l'ombrage de la forêt

160. P : hum\\

161. E : l'ombrage/

162. P : il y a\

163. E : l'ombrage de la forêt/

164. P : l'ombrage\ de la forêt/(1.5s) qui dit mieux\

165. Cl : (3.3s)

166. P : hum\(.) des animaux carnivores hum\

167. Cl : (4.5s)

168. P : quoi d'autre\(.) faut pas que le professeur fasse le cours à votre place hein \(.) 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\

169. E : ((consultant son texte)) un fleuve dont le cours\(.) se brisait sur d'énormes rochers/

170. P : un fleuve\(.) dont le cours se figeait sur d'énormes rochers/(.) sur d'énormes rochers/(1.5s) quoi d'autre/ qui dit mieux/

171. E : madame\

172. P : oui\ mademoiselle fall/

173. E : à leur passage\ l'hyène ricanait/

174. P : non\(.) n'ayez 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\(.) par exemple si je vous\(.) je viens\(.) je dis\(.) euh/(.) y a le peuples baoulé qui était sur place/(.) à un moment donné/ les ennemis ont fait irruption à l'improviste/(.) et finalement ils étaient voués à la fuite/(1.3s) ils étaient voués de la\ à la fuite/(.) et ils partirent de la\ forêt/(.) et j'ai représenté les deux phrases au tableau comme sup::port/(.) à la description\(1.2s) ((*le professeur souligne les phrases écrites au tableau*)) ça\(.) c'est le support/(.) ça c'est le support/(.) vous allez partir de\(.) support de la description/(2s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*)) vous allez partir de ces deux phrases\(1s) pour\(1.5s) développer\(1.5s) je vous ai dit imaginez/(.) faire l'imagination\(.) c'est créer de toute\(.) pièce/(.) ressortir les idées qu'on a en\(.) tête/(.) c'est ça que je vous demande/(.) hum\(.) imaginez la scène et développez/

175. Cl : (10.3s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

176. 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/

177. Cl : (2.6s)

178. P : pourtant la consigne était bien claire/

179. E : ((*un élève lève la main*))

180. P : oui\

181. E : les mouches/

182. P : les\

183. E : mouches/

184. P : les mouches\(.) oui\(.) qui dit mieux/

185. Cl : (12.4s)

186. P : développez/

187. E : ((*un élève lève la main*))

188. P : oui\

189. E : la poussière se levait/

190. P : la poussière se levait/(.) hum\(.) oui/ mais y a dans certains endroits de la forêt \ où il y a l'absence/ totale de poussière\(.) où il y l'absence totale de bruit\(.) parce que c'est le CAl:me/(.) hum\(.) on ne voit personne/(.) y a l'absence de présence humaine\(1.5s) on FROLE les les/ les grands animaux/(.) c'est la vie silencieuse/(.) un silence totale/(.) ALLEZ/ imaginez et développer la scène/

191. Cl : (7.1s)

192. P : ce n’est pas intéressant hein\

193. Cl : (4.4s)

194. E : ((*un élève lève la main*))

195. P : oui\ mademoiselle\

196. E : les feuilles qui sont mortes/

197. P : hum\

198. E : les feuilles mortes/

199. P : hum\

200. E : les feuilles qui sont mortes/

201. P : très bien/(.) y a des feuilles mortes/(.) y a des feuilles mortes qui\(.) jonchent le sol/(1.9s) des feuilles mortes/(.) on trouve des feuilles mortes/(.) et quoi d'autres\(1.2s) très bien/(1.5s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) des feuilles mortes/(.) qui jonchent le sol/(1.9s) oui\(.) et quoi d'autre\(.) très bien mademoiselle/(.) on est toujours à la description de la forêt/(.) la présentation de la forêt/

202. E : ((*un élève lève la main*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

203. P : oui\(.) oui\

204. E : des arbres qui barrent le chemin/

205. P : des\

206. E : arbres/

207. P : des arbres\

208. E : qui barrent le chemin/

209. P : des arbres qui barrent le chemin\(.) qui dit mieux/(.) des arbres qui barrent le chemin/(.) oui/(.) qui dit mieux/

210. Cl : (4.5s)

211. P : oui\

212. Cl : (2.5)

213. P : oui/

214. E : des animaux morts/

215. P : des animaux\

216. E : morts/

217. P : des cadavres d'animaux décomposés/(1.5s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) des cadavres\(2.8s) des cadavres\(.) qui se décomposent/(1.8s) des cadavres\ qui se décomposent/(.) très bien/(.) on voit des cadavres qui se décomposent/(1.9s) c'est bien \(.) qui\(.) se\(.) dé\(.) com\(.) po::sent/(1.5s) très bien/(.) continuez à faire l'imagination ici \(.) vite/(.) imaginez encore/(1.9s) beaucoup de détails qui entrent en ligne de compte dans la description de la\(.) forêt toujours/

218. Cl : (2.5s)

219. E : ((*un élève lève la main*))

220. P : oui mademoiselle\

221. E : les toiles des araignées/

222. P : hum\

223. E : les toiles des\(.) araignées/

224. P : les\

225. E : les tou\- les toiles des araignées/ toiles d'araignées/

226. P : des toiles des araignées/(.) y a des toiles d'araignées sur\

227. E : arbres/

228. P : hum\(.) des toiles d'araignées\

229. E : sur les arbres/

230. P : des toiles des araignées sur les arbres\(2.5s) (*tout en écrivant l'expression*)) des toiles des araignées où\

231. E : sur les arbres/

232. P : hum\

233. E : (1.4s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

234. P : où est-ce qu'on a l'habitude de voir des toiles d'araignées\

235. E :(3.3s)

236. P : hum\

237. E : sur les passages/

238. P : sur les\

239. E : passages/

240. P : les passages\(.) quels passages\

241. E : (2.3s)

242. P : hum\

243. E : sur les passages/

244. P : y des toiles d'araignées\(.) hum\

245. E : sur les feuilles des arbres/

246. P : sur les\(.) sur les feuilles des arbres\

247. E : oui\

248. P :(3.6s) et quoi d'autre\(.) participez toujours\(.) à l'élaboration des détails/(.) qui entrent en ligne de compte dans la description de la forêt toujours/(1.5s) hum\(.) oui\

249. E : ((*un élève lève la main*))

250. P : oui\

251. E : des singes/

252. P : des\

253. E : singes/

254. P : oui des singes/(.) des singes/ c'est avec les animaux/(.) des singes anthropomorphes/(1.2) qui ont la forme humaine/(1.7s) hum\ et quoi d'autre\

255. Cl : (6.2s)

256. P : vous somnolez/

257. Cl : (3.6s)

258. P : et quoi d'autre\(.) oui mademoiselle\

259. E : abeilles/

260. P : hum\

261. E : des abeilles/

262. P : très bien/ y a les ruches des abeilles/(2s) ((*le professeur écrit la réponse au tableau*)) les ruches\(1.5s) des abeilles/(7.4s) les ruches des abeilles sur les arbres/(.) et quoi d'autres\

263. E : madame\

264. P : oui\ mais c'est bien\

265. E : des sorciers/

266. P : des\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

267. E : sorciers/

268. P : des sorciers\

269. Cl : <((rire des élèves))>

270. P : hum\(.) des sorciers/

271. E : madame\

272. P : des serpents qui sort de leur sommeil/

273. P : des serpents \

274. E : des serpents qui sort de leur sommeil/

275. P : des serpents qui\(.) sortent/ attention à la conjugaison/(1.5) des serpents qui sortent de leur\(.) torpe:ur/(.) hum\(.) et quoi d'autre\(5.1s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) des serpents\(.) qui sortent de leur\(.) torpe:ur/(.) qui entrent ou qui sortent\ qui entrent ou sortent de leur torpeur/(2.1s) qui entrent ou sortent de leur torpeur/(3.1s)

276. E : madame\

277. P : oui\ mais c'est bien\

278. E : les cris des oiseaux/

279. P : (5s) ((continue d'écrire sa phrase au tableau)) hum\(.) oui\

280. E : des oiseaux qui s'égosillent/(1.5s) à tord et à travers/(.) très bien\(.) des oiseaux qui s'égosillent/(.) à tord et à travers(2.7s) ((*elle écrit la phrase au tableau*)) des oiseaux qui s'égosillent/(6.4s) à tord et à travers/(6.3s) voilà/(.) pour la description\(.) pour la présentation de la forêt\(.) on s'arrête là/(2s) ((*tout en écrivant au tableau*)) eh bien en deuxième rubrique vous présentez\(.) les voyageurs/(8.2s) ((*écrit présentation des voyageurs en titre*)) voilà/ c'est la présentation des voyageurs/(.) quel a été leur attitude/(.) leur comportement\(.) à un moment donné\ c'est la fuite/

281. E : madame\

282. E : madame madame\

283. E : madame\

284. P : oui\

285. E : les voyageurs ont été fatigués/

286. P : hum\ fatigués/

287. Cl : ((*les élèves lèvent la main*))

288. P : oui\ saphie\

289. E : ((*lisant un passage du texte*)) il fallait fuir sans trêve/

290. P : sans trêve/(.) hum\(1.5s) ((écrit tout en parlant)) exténués\(5.3s) harassés(6.4s) ils couraient(.) etcétéra/(.) ils étaient exténués et/(.) harassés/(.) hum\(.) et quels sont les autres éléments\(.) hum\(1.5s) au départ vous avez énumérez les éléments qui\(.) oui\

291. E : ((*lisant le texte*)) les épines arrachaient leurs pagnes/

292. P : hum\(.) oui\

293. E : leur sang coulait/

294. P : très bien/(.) y a\(.) les épines qui arrachaient leurs\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

295. E : pagnes/

296. P : leurs pagnes\(.) hum\(.) leur sang coulait/

297. E : ils ne sentaient rien/

298. P : leur sang coulait\(4.1s) leur sang coulait\

299. E : ils ne sentaient rien/

300. P : ils ne\ ils ne sentaient rien/ (1.5s) ne pas\(.) ne pas sentir quelques chose/(1.5s) quel est le qualificatif\(.) quand on ne sent rien/

301. Cl : (3.4s)

302. P : quand on ne sent rien/(.) quand on ne sent pas la fatigue/(1.5s) à cause de l'ennemi qui menace/(.) parce qu'on a peur de s'arrêter/(.) et d'être\(.) d'être victime d'un\(.) quel traitement\(1s) [qu'un ennemi peut exercer\]

303. Cl : [courageuse/]

304. P : non/(.) pas courageuse\

305. Cl : (1.5s)

306. P : ce peuple qui ne sent rien mademoiselle fall/(.) c'est pas courageux/(1s) du verbe sentir/(.) hum\(.) ça vient du verbe sentir/(1.4s) hum\(1.2s) ça vient du verbe sentir/

307. Cl : (8.1s)

308. P : ils étaient insensi:bles/(.) à la fatigue/(1.1s) ils étaient INsensi:bles à la fatigue/ (22.4s) insensibles à la fatigue\ ils couraient toujours/ (1.5s) [développez d'autres éléments/]

309. E : madame\

310. P : oui\

311. E : ((*lisant le texte*)) il fallait fuir sans repos sans arrêt/

312. P : très bien/

313. E : [poursuivis par l'ennemi/]

314. P : [le fuite était\] sa::ns/ rep:os\(.) sa::ns\ arrê::t/(.) et sans trè::ve/(.) voilà/(.) ((*écrit la phrase au tableau*)) ils couraient\(.) toujours\(.) sans repos\(4.2s) sans arrêts\(3s) et sans trè:ve/(4.1s) et sans\(.) trè:ve/(.) sans repos\(.) sans arrêt\(.) et sans trêve/(.) pourquoi selon vous\ ils couraient/(.) hum\(.) on vous a dit que\(.) ((*le professeur lit un passage du texte*)) ils étaient harassés/ exténués/ éreintés/(.) les épines\(.) arrachaient leurs pagnes/(.) ils\(.) laissaient leur chair/(.) mais malgré tout ils continuaient à fui:r/(.) ils n'osaient pas s'arrêter/ (1.5s) pourquoi selon vous\(.) imaginez la scène/(.) pourquoi ils ne veulent pas\(.) fuir/(.) euh/ ils ne pas\(.) ils ne veulent s'arrêter à un moment donné de leur\(.) fuite/(.) pourquoi ils refusent catégoriquement de s'arrêter à un moment donné de leur fuite/

315. Cl : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

316. P : oui\

317. E : parce qu'il y les ennemis derrière/

318. P : parce qu'il y les ennemis derrière/(.) oui y a les/ y a bel et bien\ des ennemis derrière/(.) parce comme on l'a/(.) comme on l'avait annoncé dans l'élément pertur- à l'élément perturbateur\(.) il y a eu l'irruption des\(.) ennemis chez eux/(.) oui\

319. E : parce qu'ils sont talonnés par l'ennemi féroce/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

320. P : ils sont talonnés par l'ennemi féroce/(.) très bien\(.) ils ont bel bien été talonnés par l'ennemi féroce/

321. E : ((*un élève lève la main*))

322. P : oui\

323. E : [(inaud.)]

324. P : [POURQUOI\] ils ne voulaient pas/ ils ne voulaient pas/ ils ne voulaient pas\(.) rester sur place/(.) ils ne voulaient pas\(.) s'arrêter/

325. E : ils étaient peur qu'on les trouve/

326. P : ils étaient\

327. E : peur/

328. P : on ne dit pas ils étaient peur/ [(inaud.)]

329. E : [ils avaient peur/] ils avaient peur qu'on les trouve/

330. P : ils avaient peur\

331. E : qu'on les trouve/

332. P : quand on peur de quelqu'un\ hum\(4.2s) parce que en un certain moment\ ils voulaient trouver\(.)

333. E : refuge/

334. P : ils voulaient trouver un refu\- un refuge ou bien ils voulaient trouver\(.) je ne sais quoi/(.) ils voulaient échapper/(.) hum\(.) en voulant échapper\(.) en voulant échapper à l'ennemi\(.) ils étaient conTRAIN\(.) de\(.) CONtinuer leur fuite\(.) Malgré leur fatigue\ malgré leur\(.) lassitude/(4s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) malgré leur fatigue et leur las- lassitude\(3.2s) mal leur lassitude\(8.2s) ils\(.) continuaient/(.) la fuite/(7.9s) ne serait-ce que pour trouver\(.) REfuge/(1.5s) voilà/(.) on nous a dit que\(.) ((*le professeur relit la consigne*)) vous présentez et vous imaginez\(.) vous inventez et vous imaginez\ la scène de la\(.) description/(.) vous présentez la forêt/ les voyageurs fatigués et souffrant \ mais n'osant pas\(.) s'arrêter/(.) on est en grand deux/(.) ((*le professeur lit la consigne*)) CONSTERNES\ ILS SE REGARDAIENT/(.) CONSternés\(.) ils regardaient/(.) hum\(.)ça c'est un travail que vous devez\(.) que vous devez nécessairement\ faire à la maison/(2.6s) voilà/(.) CONSTERNES\(2.3s) ILS SE REGARDAIENT/(.) trois point de suspension\(.) ET LE LANçA\(.) dans l'eau mugissante/(.) ce passage comporte des dialogues/ imaginez la scène et reconstituez et développer le dialogue/(.) hum\(.) regardez bien/(.) CONSternés \(8.4s) ((le professeur écrit la consigne au tableau)) ILS se regardaient/(7.2s) que remplace ils dans le texte\(.) toujours avec la légende baoulé/

335. CI : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

336. P : oui\

337. E : les fugitifs/

338. P : l:es/ fugitifs\(.) hum\(.) représente les fugitifs/ (1.5s) TROIS point de suspension \ et le lança dans\(.) l'eau\(3.8s) ((*le professeur reprend la copie de la consigne au tableau*)) le lança\(1.5s) dans l'eau mugissante/(8.1s) voilà/(.) consternés\(.) c'est tout le/ c'est tout le/ (1.5s) paragraphe/(.) consternés\(.) ils se regardaient/(.) lorsqu'il étaient/(.) c'est lorsqu'ils étaient au bord de l'eau/(.) hum\(.) avec la parole du sorcier/(.) qui leur prédit que\(.) il faut nécessairement un sacrifice/(.) ils ont offert des bracelets en or\(.) et des bracelets en argent \(.) mais finalement\ le sorcier a repoussé leur ofFRANDE\(.) pour leur dire que moi\(.) j'exige

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\ un sacrifice humain/(.) et c'est\ c'est en ce moment que la reine pokou\(.) avait SOUlevé son bébé de trois six mois\(.) le serra sur son\&

339. E : [cœur/]

340. P : &[cœur/] et le lança dans l'eau\&

341. E : mugissante/

342. P : mugissante/(.) afin que\(.) l'eau s'apaise et que des hippopotames émergent \(.) constituent un pont\(.) pour laisser le peuple baoulé/(.) voilà/(.) maintenant\(.) imaginez à propos de votre\ à propos de votre INvention\(.) vous imaginez et vous développez\(.) la scène\(.) hum\(.) comme vous avez fait avec la scène précédente/(.) et cette fois ci vous allez ressortir vos\(.) PROpres expériences/(.) ALLEZ VITE\(.) IMAGINEZ la scène/

343. Cl : (24s)

344. P : allez-vite\ imaginez la scène/(.) à propre/ à propos de votre\(.) EXpéri:ence/(.) hum\(.) personnelle/(.) ou bien\(.) que vous allez/ que vous avez recueillie\(.) dans la vie\(.) courante/(.) hum\(.) hum\(.) c'est tout\ tout ce qui est possible/(.) VITE\

345. E : ((*un élève lève la main*))

346. P : oui\

347. E : consternés/

348. P : CONsternés/(.) hum\(.) j'ai donné l'explication de ce mot là la fois dernière n'est-ce pas\

349. CL : no:n\

350. P : si je lai donné/(.) CONSTERNES\

351. E : non/

352. P : mais si je l'ai donné en explication hein\

353. E : non/

354. E : non/

355. P : je l'ai bien donné en explication hein\(.) CONSTERNES\(.) ((*lisant la phrase du texte*)) IL TROUVA LE PEUPLE CONSTERNES/(.) ou bien ce n'est pas ça/

356. E : si\

357. P : ((*le professeur continue de chercher le mot dans le texte*)) sur l'autre rive/

358. Cl : ((*bruit des élèves*))

359. P : prosternés/(.) CONSternés ils se regardaient/(.) ((*lit une note infrapaginale*)) c'est en explication/ y a consternés\(.) abattus par\(.) [Cette découverte\]

360. E : [à la vue des vagues/]

361. P : [voilà/](.) consterner\(.) c'est avoir l'attitude\(.) de quelqu'un qui\(.) vénè::re/(.) d'autant plus que\(.) la reine pokou est considérée comme leur dirigeante\(.) ils\(.) lui/(.) le peuple baoulé/ lui doit respect et révéRENCE/(.) raison pour laquelle\ il se\(.) consterne devant\(.) elle/(1.1s) hum\(.) allez-y\(.) imaginez la situation maintenant/(1.3s) imaginez la situation/(.) qu'est-ce qui vient\(.) consternés\ ils se regardèrent/(.) hum\(.) ils étaient au bord d'un fleuve/(.) CONSternés\ ils se regardèrent/(1.6s) était-ce l'eau leur\ leur grande amie\(.) était-ce l'eau leur grande amie etcétéra/(.) hum\(.) regardez bien ce passage/(.) il y a lieu de lire/(1.1s) était-ce l'eau leur grande amie\ qui les faisait\(.) vivre/ naguère vivre/(.) hum\(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

362. Cl : (9.4s)

363. P : ((*reprenant la consigne*)) on vous dit ce passage comporte des dialogues hein \(.) y a un\(.) dialogue/(.) je vous aide encore/(.) ce passage comporte un dialogue/(6.8s) ((le professeur écrit la consigne au tableau)) y a un passage dialogal dans le texte/

364. E : oui/

365. P : ce passage comporte un\(.) dialogue/(.) on vous demande de\(2.6s) comporte des dialogues hein\(.) ((*relisant la consigne*)) au lieu d'un dialogue\ y a des dialogues/(4.1s) ((*le professeur rectifie au tableau*)) imaginez la scène et développez\ le dialogue/(.) très bien/(.) c'est ça qu'on vous demande/(.) imaginez\(3.4s) la scène/(1.5s) et\(.) RECONSTITUEZ \(3.8s) imaginez la scène et reconstituez\(1.5s) imaginez la scène\(.) reconstituez et développez le dialogue/(14.1s) voilà/(.) tout tourne autour de ces trois termes/(.) imaginez la scène\(.) REconstituer\(.) et développer/(3.9s) ((elle soulignes les termes qu'elles vient de citer)) vous imaginez/(.) vous imaginez\(.) vous donnez\(.) tout ce qui peut relever de votre \(.) expérience/(.) qui peut rentre\- qui peut entrer en ligne de compte avec le\(.) dialogue/(1.5s) ICI\(.) vous reconstituez/(.) hum\(.) vous mettez étape par étape\(.) tous les détails étape par étape/(.) et ensuite\(.) vous\(.) développez\(.) vous émettez les grandes idées/(.) les idées maîtresses/(.) qui constituent un véritable\(.) dialogue/

366. Cl : (7.5s)

367. P : le dialogue est noté à quel mot dans ce texte\

368. C : (7.6s)

369. P : hum\

370. Cl : (2s)

371. P : identifiez\(.) identifiez-moi le passage dialogal/

372. Cl : (1.5s)

373. P : hum\(.) le passage où il y a le dialogue/

374. Cl : (3s) ((*les élèves consultent le texte*))

375. P : oui\

376. E : ((*pointe un doigt sur un passage du texte*)) à la ligne\(.) consternés\ ils se regardaient/(.) était-ce cela l'eau qui les faisait vivre naguère\(.) l'eau\ leur grande amie/(.) [qui (inaud.)]&

377. P : [DIALOGUE d'abord/] un passage dialogal/(.) dans\(.) qu'est-ce que\(.) dans dialogal vous avez\

378. E : dialogue/

379. E : un dialogue/

380. E : dialogue/

381. P : vous avez un dialogue/

382. E : oui\

383. P : qu'est-ce qu'un dialogue d'abord/

384. E : un échange/

385. P : oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

386. E : des gens qui se parlent/

387. P : des gens\

388. E : qui se parlent entre eux/

389. P : qui se parlent entre eux/(.) c'est à di:re/(.) hum\

390. E : (inaud.)

391. P : très bien\(.) il y a\ quand il y a dialogue\(.) il y a la présence de deux\&

392. Cl : personnes

393. P : &individus/(.) hum\(.) un interlocuteur et un\

394. E : inter\- e:uh/

395. E : un émetteur/

396. P : un interlocuteur et un\

397. E : émetteur/

398. P : émetteur et interlocuteur/(.) y a la présence de\(.) des deux/(.) l'un émet le passage\ l'autre le\(.) le reçoit/(.) voilà\(.) y a deux/ y a la présence de deux/(1.6s) ((*le professeur écrit au tableau*)) hum\(.) celui qui émet\ et l'autre le\(.) reçoit/(.) et\(.) entre les deux il y a le message qui est\(.) véhiculé/(1.5s) un message qui est véhiculé/(2.3s) ((*le professeur écrit ses explications au tableau*)) y a un message qui est véhiculé/(.) et quel est le message\ et quels qont les deux/(.) hum\

399. Cl : (3.3s)

400. P : quel est l'émetteur\ quel est le récepteur\ et quel est le message\

401. Cl : (3.9s)

402. P : vous avez bien dit qu'il y a le dialogue/ pour le/ pour les deux il y a la présence \ d'un émetteur\ et d'un\(.) récepteur/(.) hum\(.) par le biais d'un message qui est véhiculé/

403. E : ((*un élève lève la main*))

404. P : oui\(.) mademoiselle toujours\

405. E : le\(.) l'émetteur c'est\(.) [le sorcier/]

406. P : no:n\(.) vous ne parlez pas de\(.) je ne me dites pas de co\(.) je demande pas/(.) la définition l'émetteur\ de récepteur\ de message/(.) hum\(.) j'avais voulu tout simplement \(.) m'apeSENT:IR\(.) sur le terme passage dialogal/(.) c'est plus ou moins hein\(.) l'esprit de dialogue suppose la présence de deux êtres/ ou bien\(.) qui laisse\ véhiculer un\(.) message/ (.) et quel est le passage dialogal dans le texte/(.) et le dialogue c'est entre QUI et QUI\

407. Cl : <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

408. P : mademoiselle diollo/

409. E : entre le sorcier et le peuple/

410. P : très bien\(.) entre le sorcier et\

411. Cl : le peuple baoulé/

412. P : entre le sor- le sorcier et le\

413. Cl : peuple baoulé/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

414. P : voilà/(.) il y a un dialogue qui lie\(.) le sorcier et le peuple baoulé/(.) voilà/(.) ((le professeur écrit la phrase au tableau)) dialogue/(1.9s) entre\(1) le sorcier/(.) ET LE PEUPLE BAOULE\(3s) et le peuple baoulé/(2.9s) là j'abrège hein\(.) et le peuple baoulé/(.) très bien/ (.) y a un dialogue entre le\(.) sorcier et le peuple dia- et le peuple baoulé/(.) hum\(.)qui peut \(.) identifier/(.) ce passage/(1.5s) qui peut identifier ce passage\(.) qui est dans le texte/ (.) n'ayez pas les yeux trop rivés sur\ dans le texte/(.) n'ayez pas les yeux toujours rivés dans le texte

415. E : ((*un élève lève la main*))

416. P : oui\ mademoiselle diaïté\

417. E : (2s) ((*l'élève consulte le texte*))

418. P : quel est ce dialogue\

419. E : le sorcier et le peuple baoulé/

420. P : oui\(.) le sorcier et le peuple baoulé/

421. E : ((*lit un passage du texte*)) l'eau est devenue vraiment mauvaise/

422. P : l'eau\(.) est devenue mauVAISE\(.) il\(.) c'est le sorcier qui parle/(.) hum\(.) vers le soir\(.) ils ont dit vers le soir/(.) c'est le vers le soir\ que le peuple baoulé a accédé au bord d'un fleuve/(.) où les\(.) flots des\(.) où les flots montaient jusqu'aux cimes des arbres/ (.) et retombaient/(.) jusque\ montaient jusqu'aux arbres\(.) montaient jusqu'aux cimes des arbres et retombaient/(1.5s) et quelle a été/(.) et quelle a été\ l'attitude du peuple baoulé/(.) qui vient\(.) qui trouve/(.) sur place/(.) des flots qui\(.) remontent jusqu'aux cimes des arbres/ (.) puis retombent/

423. Cl : ((*bruit d'élèves demandant la parole*))

424. P : oui\

425. E : ils étaient étonnés/

426. P : très bien/ ils étaient étonné\ ils étaient apeurés/(.) ils étaient peureux/(.) et en ce moment\(.) LE sorcier va parler avec\(.) avec\

427. E : eux/

428. P : voilà/(.) il leur dit\(.) il leur dit l'eau est\

429. CL : devenue mauvaise/

430. P : très bien/ l'eau est devenue/(.) mauvaise\(.) très bien/ et qu'est-ce qu'il faut pour calmer les eaux maintenant/(.) qu'est-ce faut pour calmer les eaux/

431. C : <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

432. P : il dit\ il dit\ l'eau est devenue\(.) mauvaise\ et il faudra que\(.) qu'on l'apaise\(.) et qu'est-ce qu'il faut pour\(.) l'apaiser/

433. Cl : <((*bruit des élèves demandant la parole*))>

434. P : oui\

435. E : un sacrifice/

436. P : oui\

437. E : un sacrifice humain/

438. P : très bien/(.) non\(.) au départ il demandé\&

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

439. E : un sacrifice/

440. P : il faut qu'il y aie\(.) il faut qu'il y aie\

441. E : des sacrifices/

442. P : il faut qu'il y ait des\(.) sacrifices/(.) il faut qu'il y ait des sacrifices/(.) et quels sont les objets qui ont été donnés en guise de sacrifice/

443. Cl : < ((*bruit des élèves demandant la parole*))>

444. P : oui\

445. E : bracelets

446. P : des bracelets/

447. E : d'or et d'argent/

448. P : d'or\

449. Cl : et d'argent/

450. P : iv- en or et en ivoire/(.) ainsi que d'autres objets/(.) voilà/(.) est-ce que le sorcier \ dans une certaine mesure\ a été satisfait/&

451. E : non\

452. P : &de ces offrandes/

453. Cl : NO:ON/

454. P : non/(.) et qu'est- ce qu'il réclame encore au retour/

455. E : madame\

456. E : madame madame\

457. E : madame madame madame\

458. E : en retour\ il réclame un sacrifice humain/

459. P : le sacrifice\

460. Cl : humain/

461. P : il\(.) réclame le sacrifice\

462. Cl : humain/

463. P : humain/(.) le sacrifice humain/(.) pourquoi\(.) le choix d'un sacrifice humain/ (.) selon vous/(.) imaginez hein\(.) cherchez tout ce que vous voulez/(.) pourquoi le sorcier \(.) n'a pas été du tout\ satisfait/(.) hum\(.) avec euh/(.) des/ des des sacrifices\ en tant que matière vilaines\(.) des\(.) quelques bracelets\ bijoux\ quelques choses/(.) c'est ce qu'on appelle des\(.) matières vilaines\(.) hum\(.)

464. E : madame/

465. P : pourquoi le\&

466. E : madame/

467. E : madame madame/

468. E :madame/

469. P : &sorcier\ n'a-t-il pas été\(.) satisfait\(.) hum\

470. E : madame/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

471. E : madame/

472. P : oui\

473. E : parce que les hippopotames ne sont pas sortis/

474. P : parce que le hippopotames\

475. E : ne sont pas sortis/

476. P : qui dit mieux\(.) oui\(.) imaginez/ mettez tout ce que vous voulez/

477. E : ((*un élève lève la main*))

478. P : oui\

479. E : parce que (inaud.)

480. P : très bien parce que/(.) il y a souvent\(.) dans n'importe quelle société\(.) que ça soit dans la société africaine\(.) dans la tribu baoulé\(.) dans la tribu indo-européenne/ comme la tribu\(.) dans n'importe quelle tribu que vous que vous que vous voulez\(.) il y a le sacrifice humain qui est prédit/(.) qui est\(.) exigé/(.) ne serai-ce que pour apaiser les eaux/(.) ou bien pour\(.) en vue de conjurer le\(.) so:rt/(.) pour la conjuration du sort/(.) pour conjurer le sort\(2.9s) ((*le professeur écrit au tableau*)) pour conjurer le sort\(.) c'est à dire pour s'écarter d'un tel malheur/(.) pour s'écarter d'un tel malheur/(2.3s) d'un tel malheur\(.) y certaines tribus ou bien certains\(.) d'un tel malheur/(.) certaines croyances/(.) c'est à dire certains croyants\(.) on exi:ge\ catégoriquement et formellement\ un sacrifice\(.) humain/ (1.5s) ne serait-ce que pour sauver le peuple en\(.) détresse/(.) n'est-ce pas\

481. E : oui/

482. P : est-ce que vous avez connu\(.) une autre histoire\(.) où ce même sacrifice avait eu\(.) lieu/(.) ne serait-ce que pour venir\(.) le peuple en difficulté/(.) et l'attitude de la reine pokou a été\(.) une ATTITITUDE\(.) TROP TROP TROP\(.) exemPLAIRE/(.) hum\(.) c'est l'exemple d'un bon dirigeant\(1.5s) c'est l'exemple d'un bon dirigeant/(.) ou bien c'est d'une bonne dirigeante/(.) hum\(.) connaissez-vous\ dans l'histoire/(.) ou bien dans la mythologie \(.) ou bien dans la légende/(.) une autre histoire\ qui est similaire\ à celle de la reine pokou/ (.) où\(.) le dirigeant ou le dirigeante est\(.) est condamné à donner sa progénit:ure/(.) en \(.) sacrifice ne serait-ce que pour\(.) sauver\(.) son peuple/(.) hum\(.) vous n'avez jamais connu ni entendu parler de\(.) d'un sacrifice/(.) d'un tel\ sacrifice/(.) vous n'avez jamais eu ce/(.) vous n'avez jamais entendu parler d'un sacrifice/(.)

483. E : dans la religion musulmane/

484. P : de\

485. E : dans la religion musulmane/

486. P : très bien/(.) dans la religion musulmane\ il y a le sacrifice d'Abraham\(.) hum \(.) hum\(.) il était condamné de tuer\&

487. E : son fils/

488. P : il était condamné de tuer son propre\ fils/ ne serait-ce que pour rempli::r\(.) son\ ses droits et obligations\(.) musulmanes/(.) c'est l'heure de la tabaski et on impose forcément que\(.) le bélier soit égorgé/(.) et\(.) et\(.) et on a\(.) et comme\(.) il y a un\(.) comment dirai-je \(.) un envoyé\ un ange \(.) qui était venu pour dire que\(.) ah\ tiens\(.) il faut que tu égorges ton propre fils/(.) il est obligé de le faire\(.) je vais vous donner\(.) aussi je vais vous men \(.) je vais profiter de l'occasion pour vous parler de la légende\(.) la légende d'Iphigénie/ (.) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) Iphigénie/(.) du sacrifice d'Iphigénie en réalité/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

Iphigénie\(1.2s) c'était la fille\(1.3s) d'Agamemnon\(2.1s) Agamemnon/(4s) c'est le chef de l'expédition/(.) c'est le chef de l'expédition de la force grecque/(.) vous avez entendu parler de la guerre de Troie\

489. E : oui\

490. P : la guerre de Troie\

491. E : oui/

492. P : en télévision\ la guerre de Troie\(.) hum\(.) Agamemnon aussi il eu le même so:rt/ que\(.)la reine pokou/(1.5s) Agamemnon avait voulu partir à Troie/(.) c'est un grec/(.) c'est e chef de l'armée grecque/(1s) il avait voulu\(.) s'embarquer à Troie/(.) pour combattre l'ennemi/(.) et en, un certain moment donné\(.) euh/(.) le flotte\ refusait/(.) y'avait de vent favorable/(.) pour\(.) pouvoir s'embarquer ver Troie/(1.7s) il a beau fait/ il a beau fait/(.) il remué monts et merveilles ça refuse/(.) et alors qu'est-ce qu'il faut faire pour obtenir d'Éole \(.) le dieux des vents/(.) Éole\(.) c'est le dieu des vents en grec/(.) moi je suis latiniste grec/ j'ai fait du latin grec/(.) EOLE\(.)((*tout en écrivant le mot au tableau*)) le dieux des vents/(1s) il détient les vents/(.) c'est lui qui détient les vents/(.) c'est le dieu des vents/(.) et Éole n'était PAS\(.) d'accord avec\(.) Agamemnon pour qu'il s'embarque jusqu'en\(.) Troie/(.) les vents ont refusé/(.) et pour pouvoir\(.) prendre le bateau\(.) il faut\(.) que\(.) il y a\(.)

493. E : les vents/

494. P : les vents favorables\ n'est-ce pas\(.) en un certain moment Agamemnon était\(.) étonné/(.) il avait\(.) il était allé\(.) voir un oracle/(.) c'est comme dans la société superstitieuse\(.) quand on des problèmes\(.) on va voir nos marabouts ou le petit charlatan du coin/(.) il était parti consul-\ voir l'oracle de\(.) d'elfe/(1.9s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) ce qu'on appelle l'oracle de d'elfe/(.) l'oracle de d'elfe/(.) il lui a prédit que\(.) pour avoir d'Éole/(.) dieu des vents/(1.2s)pour avoir d'Éole/ dieu des vents\(1.5s) des vents favorables\(.) il faut\(.) le sacrifice d'une vierge/(.) il faut le sacrifice d'une vierge/(.) une fi- une fille vierge\(.) une vierge\(.) c'est une fille qui n'a pas perdu sa virginité/(.) qui n'a entretenu aucun rapport sexuel avec un\(.) homme/(.) il faut qu'il y aie le sacrifice d'une vierge\(.) sacrifice humain d'une vierge/(.) ah/ alors la mort dans l'âme/ qu'est-ce qu'il faut faire/(.) alors qu'il est le CHEF\ de l'expédition\(1.6s) il est le chef de la\(.) de l'armée grecque/(.) il est obligé de donner\(.) sa fille Iphigénie\(.) à la déesse de la\(.) chasse\ appelée\(.) anthémis/ (3s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) c'est la déesse de la\(.) chasse/(.) celle qu'on a appelé la chasseresse par exemple/(1s) hum\(.) à anthémis/(.) et Agamemnon était obligé/ (.) pour venir en aide à son peuple en\(.) détresse/(.) voilà/(.) là c'était une petite parenthèse pour vous donner une\(.) pour donner un\(.) en guise d'intertextualité/ (4.5s) ((le professeur consulte ses documents et lit une consigne)) connaissez-vous un récit\ etcétéra\(.) en titre d'exemple\ résumez-le en cinq étapes/(.) voilà/ nous venons de traiter cette question (20.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) efface-moi cette partie là/(.) avec l'explication et tout ce qui suit/(.) cette partie là hein/

495. E : (30.6s)((*l'élève s'exécute*))

496. P : voilà/(.) en terme de synthèse\(.) pour la description d'abord\(6.8s) nous allons dégager la synthèse ensemble/(.) qu'est-ce qu'une description d'abord/(.) hum\(.) qu'est-ce qu'une description\(.) dans description vous avez quel verbe\

497. Cl : décri::re/

498. P : décrire\(.) très bien/ y a décrire/(.) qu'est-ce qu'on décrit\(.) qu'est-ce qu'on peut décrire\(.) on décrit la porte\ le cahier\ le Bic\(.) ou bien\(.) qu'est-ce qu'on décrit\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

499. E : une personne/

500. P : très bien/ on décrit une personne où\

501. Cl : un animal/

502. Cl : une chose/

503. P : un animal/(.) c'est bien/(.) hum\(1.5) description suppose\(.) c'est une RECIT\ hein\(.) la description est un récit/(3.8s) ((le professeur écrit la phrase au tableau)) où l'on décrit\(4.9s) une personne\(4.9s) ou un animal\(3.9s) ou un animal/ en un moment donné \(8s) voilà/(.)et qu'est-ce qu'il faut ajouter\(.) hum\(.) pour décrire tout court/(.) et quelles sont les composantes de la\(.) les éléments qui composent la description\(.) en description\ quels sont les éléments\(.) qu'il faut\(.) mettre\(.) en valeur/(.) les éléments qu'il faut privilégier/(.) hum\(1.5s) moi je suis en face d'un\(.) je dois\ on me demande de faire la description/(.) des personnes que j'ai connues dans le quartier/(.) ou bien d'un animal commun que mon oncle a élevé dans la\(.) maison/(.) quels sont les détails sur lesquels je dois m'appesantir\(.) pour avoir une bonne\(.) description/

504. E : ((*bruit d'un élève pour intervenir*))

505. P : oui\

506. E : sa taille/

507. P : hum\

508. E : sa taille/

509. P : parler d'abord\

510. E : de sa taille/

511. P : parler d'abord de la\

512. E : taille/

513. P : non\ en premier lieu il faut\(.) parler de\(.) de l'objet/(.) objet de la\(.) l'objet de votre\(2s) ((*le professeur écrit au tableau*)) l'objet de votre\(.) description/(.) que veut dire l'objet de votre description/(1.5s) l'objet/(3.2s) je l'ai fait en faisant le\(.) schéma narratif\(.) avec les fables/(.) surtout les fables hein\(.) rappelez-vous un peu/(.) remuez les méninges/(.) avec la pratique de la rédaction/(.) l'objet de la rédaction/(.) l'objet/(.)

514. E : le but visé/

515. P : TRES BIEN\(.) c'est le but visé\(.) POUR QUOI ON VEUT DECRIRE\(.) C'EST LE BUT VISE/(1.5s) c'est le but visé\(.) POUR QUOI/(.) le but visé/(.) pour quoi je veux faire la description de grand-mère\(.) pour quoi je veux décrire le petit Milou\(.) pourquoi\(.) je veux décrire le petit Médor/(.) qui vécu plus de dix ans avec nous\(.) hum\(.) pourquoi je veux/(.) décrire\(.) le le/(.) le petit Malaw/(.) ou bien le Malaw de lat dior/(.) comme vous voulez/(.) hum\(.) et après l'objet\(.) hum\(.) on a\(.) qu'est-ce qui vient après l'objet/(.) hum\(.) vous devez présenter aussi l'aspect/(1.5s) l'aspect\(.) de votre\(.) description\(.) ((*le professeur écrit au tableau*)) qu'entendez-vous par aspect\

516. Cl : (2.1s)

517. P : qu'entendez-vous par aspect/

518. Cl :(2s)

519. P : quel est l'aspect\ l'aspect de votre description/(.) l'aspect de\(.) l'aspect de la description/(.) hum\(.) les messieurs là vous dormez/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

520. CI : (1.5s)

521. E : madame\

522. P : oui\(.) kéba baldé\

523. E : (4.5s)

524. E : madame\

525. P : oui\

526. E : qualités/

527. P : très bien/(.) dans l'aspect il faut profiter pour\(.) parler des\(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) qualités et des\(.) des qualités\(1.5s) et des défauts/(4.3s) qualités et les défauts/(.) caractère\(1.5s) physique et moral\(5.1s) caractère physique ou moral\(.) oui\(.) et qu'est-ce qui vient après\(.) l'aspect\

528. CI : (2s)

529. P : qu'est-ce qui vient après l'aspect\

530. CI : (2.5s)

531. P : qu'est-ce qui vient après l'aspect\

532. CL : (3s) qu'est-ce qui vient après l'aspect\

533. CI : (1.3s)

534. P : oui\ qu'est-ce qui vient après l'aspect\

535. CI : (2.5s)

536. P : oui\

537. CI : (1.5s)

538. P : après l'aspect\(.) le but de\(.) l'objet de la narration/(.) ou l'aspect\(.) hum\

539. CI : (4.7s)

540. P : hum\

541. CI : (2.2s) vous ne connaissez pas\

542. CI : (4.3s)

543. P : pourquoi je veux décrire le petit Médor\(.) après je vais parler de ses traits/(.) de son obéissance\(.) hum\(.) ou bien du petit perroquet qui est élevé à la maison/(.) hum\

544. CI : (2.2s)

545. P : après il y a la\(.) dimension/(.) y a la dimension de la description\(.) hum(.) y a la dimension de la description\(1.6s) ((*tout en écrivant au tableau*)) y a la dimension de la description\(3.2s) ((*tout en écrivant l'expression*)) qu'entendez-vous par dimension\

546. CI : (10.9s)

547. P : hum\

548. E : décrire\

549. P : hum\ décri::re\(.) donner le caractère physique\ morale\(.) et parfois on parle de caractère intellectuel\ hum\(.) entre parenthèses si on fait la description d'une tierce personne/ hum\(.) vous ne pouvez pas par exemple oublier cette personne\ qui a longtemps/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(.) sur qui vous avez\(.) très longtemps\(.) jeté votre\(.) dévolu\(.) que ça soit un enseignant du primaire\ du secondaire ou du supérieure/

550. E : (inaud.)

551. P : oui\(.) oui\

552. E : les comportements/

553. Cl : les comportements\ par dimension hum\

554. E : ((*un élève lève la main*))

555. P : oui\

556. E : sa forme/

557. P : dimension/(.) la dimension\ c'est\

558. E : la taille/

559. P : la taille/(.) la dimension/ avec dimension vous avez quel verbe\

560. E : (inaud.)

561. P : NO::ON/

562. E : dimensionner/

563. P : dimension\ mesurer/(.) avec mesure\ on a dimension/(2s) ((le professeur écrit au tableau)) donc vous pouvez\ mesurer la dimension/ hum\(.) hum\(.) on peut avoir\(2s) une dimension/(.) on peut avoir\(.à une description simple\ ou bien une\ une de\ une description qui est\

564. E : (inaud.)

565. P : VASTE/(3.s) ((*tout écrivant l'expression au tableau*)) hum\(.) la qualification/(.) y a la qualification/(3s) ((*elle écrit le mot au tableau*)) une description peut être qualifiée \ une description peut être sommaire/(2.5s) ((tout en écrivant la phrase au tableau)) elle peut être\(.) plus détaillée/(.) sans pour autant\ ignorer\(1s) elle peut être détaillée sans ignorer\(.) le moindre détail/(2s) où l'on retrouve\(.) sans ignorer\ le moindre détail/(.) où l'on retrouve tous les éléments/(6.2s) ((*le professeur continue d'écrire*)) et enfin on parle de\(.) de l'appréciation/(1.2s) ((*tout en écrivant le mot au tableau*)) hum\(.) l'appréciation/(.) qui est \(.) c'est ça/(.) APRES\(.) le dialogue/(.) après\ on va parler du dialogue/(1s) ((*s'adresse à un élève*)) efface-moi ça/(.) ((*désigne un coin du tableau*)) efface-moi ça rapidement/

566. E : (2s) ((*l'élève s'exécute*))(.)

567. P : donc\ on peut dire que le dia-\ la description est un récit\(.) où l'on décrit une personne\ ou un animal\(.) en un moment donné\(.) en\(.) en mettant sur place\(.) ou bien en fournissant comme élément\ le but/(.) que vous aviez visé\(.) en profitant de l'occasion/(.) pour livrer/(.) son caractère physique/(.) moral\(.) pour livrer ses défauts et ses qualités/(.) pour présenter\(1.2s) que cette description soit som:maire\(.) minutieuse ou\(.) détaillée/(1.1s) et le dialogue\(.) dans le dialogue/(.) donnez-moi une définition du dialogue/

568. Cl : (3s)

569. P : hum\(.) ((*s'adressant à l'élève qui s'était chargé de lui effacer le tableau*)) ça va\ ça va\ ça va/(.) et pour le dialogue\(.) définition du dialogue/

570. Cl : (2.1s)

571. P : dialogue ça vient du verbe\

570

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

572. CI : dialoguer/

573. P : très bien/ du verbe\

574. CI : [dialoguer/]

575. P : [dialoguer/] (3.4s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) du verbe\ dialoguer/ (4.7s) hum\(.) qui vient du\ d'un terme grec/(.) dia\(1.3s) ((*tout en écrivant le mot au tableau*)) loguérer/(2s) parler entre deux/(2s) on parle entre deux/(1.2s) hum\(.) c'est important de connaître un peu de latin ou du grec/(.) hum\ c'est parler entre deux/(.) S'ENTRETEN:IR \(.) parler entre deux/(.) s'entretenir/(3s) ((*tout en écrivant la phrase*)) dialoguer/(1s) parler entre deux/(4.6s) S'ENTREten:ir/(5.6s) s'accorder/(.) hum\(4.5s) c'est s'accorder hum\(.) quelqu'un donne son avis\(.) hum\(.) les autres la même chose\ ils se disent\(.) ce qu'ils pensaient\ vice versa/(1.5s) voilà/(1.5s) la dialogue\(.) donc\(.) est un\(.) disco::ur/(.) hum \(1.9s) du grec logos/(2s) ((*elle écrit l'expression au tableau*)) le logos c'est un discours/(.) dia\(.) logos/(1s) ((*tout en écrivant l'expression*)) un discours entre deux/(.) c'est un discours \(.) qui s'effectue entre deux personnes/(9.8s) ((le professeur écrit la phrase au tableau)) c'est un discours qui s'effectue entre deux\ personnes/(.) hum\(.) et qui pour\(1.8s) où on donne précisément\(2.6s) ((*tout en écrivant la phrase au tableau*)) question\(1.5s) où donc chaque fois qu'il y a émission d'une question\

576. E : y a réponse/

577. P : il y a\

578. CI : REPONSE/

579. P : très bien/(.) question\(.) par le jeu de question\ réponse/(2s) jeu\(3.1s) ((*elle écrit l'expression au tableau*)) de question\(1.8s) réponse/(1.2s) jeu de question et de\

580. E : réponse/

581. P : réponse/ (5.8s) ((*le professeur consulte ses documents*)) et du point de vue structure du dialogue/(.) du point de vue structure d'un dialogue\(.) qu'est-ce que vous notez \ par rapport à la définition/

582. CI : (3s)

583. P : hum\

584. CI : (2.5s)

585. P : le dialogue n'est pas\ n'est pas organisée de n'importe quelle\(.) façon/

586. CI : (3s)

587. P : hum\(.) du point de vue structure\

588. CI : (2s)

589. P : oui\

590. E : madame\

591. P : oui/

592. E : il y a un sujet/

593. P : très bien/(.) le dialogue est structuré autour d'un thème\(.) autour d'idées/(.) d'arguments/ pour donc résumer\ nous dirons et d'abord par rapport à la description/(2s) en remarque ou en nota bene\ je dirais que pour la description/(.) pour la description\ la plus part du temps\(.) y a un indice/(.) y a un indice/(3.6s) ((elle écrit la phrase le tableau)) pour le temps employé/(2.8s) hum\ pour le temps employé/(1.3s) en se référent toujours\(2s) en

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

se référent du texte/(.) la légende du baoulé/(.) la légende du baoulé/(.) quel est le temps employé pour la description\

594. Cl : (2.4s)

595. P : quel est le temps que l'auteur a employé\ pour faire sa description\

596. Cl : ((bruit des élèves pour intervenir))

597. P : oui\

598. E : l'imparfait et le passé simple/

599. P : très bien/ l'imparfait et le\

600. CL : [passé simple/]

601. P : [passé simple/](.) comme je l'ai dit dans le cours\ l'indicatif valeur et mode \(.) L'IMPARFAIT\ ET LE PASSE SIMPLE\(.) SONT LES TEMPS DU RECIT\ ET DE LA DESCRIPTION/ PAR EXCELLENCE (1.6s) retenez ça/(.) si vous voulez faire une bonne description\(.à U:sez/(.) l'imparfait\ et le passé simple\(.) comme ils sont les\ temps du récit\ par excellence/(.) e:t\ pour le dialogue\ comme je viens de le dire\(;) ça suppose la présence de deux\(.) de deux\(.) ÊTRES/(.) ou bien de deux personnes/(1.2s) hum\(.) c'est le discours entre deux personnes/(1s) par le jeu de question\(.) REpon:se/(2s) ((*elle consulte sa montre*)) et pour le moment on s'arrête là/

6C4

1. Cl : (1mn 39.8s)((*bruits de bousculade et de chahut des élèves qui s'installent*))

2. P : ((*arrivée du professeur qui essaie de rétablir le calme*)) CHU::UT\(6.3s) ((*tape sur la table*)) SILENCE MAIN'NANT HEIN\

3. Cl : ((*les élèvent s'agitent moins mais n'en continuent pas moins de bavarder*))

4. P : ((*s'adressant à un élève*)) va me chercher une éponge dans la salle à côté/(.) tu fais le tour/(.) tu fais le tour rapidement

5. E : ((*l'élève s'exécute*))

6. P : <((*élevant la voix pour couvrir le bavardage des élèves*)) prenez vos bagages/(.) vous avez mieux à faire que de bavarder/(1.9s) prenez vos affaires/

7. Cl : ((*les élèves disposent leurs affaires tout en continuant à bavarder, des retardataires arrivent*))

8. P : ((*le professeur tape sur la table*)) CHU::T\

9. E : (1mn 19s) ((*retour de l'élève envoyé chercher une éponge qui efface le tableau*))

10. P : ((*le professeur passe entre les rangées*))

11. Cl : ((*les élèves ont un texte devant eux et certains lisent*))

12. P : prenez votre texte/(.) il y avait un exercice à faire à la maison/

13. E : oui\

14. P : (28.2s) prenez le texte/(.) et vous prenez la feuille consignes comme support/ (1mn 25.6s) ((*le professeur dispose ses documents de travail sur la table, en prend un qu'elle consulte un moment puis elle aménage le tableau en divisant en trois parties*)) vous vous rappelez les principaux éléments de la consigne/(.) prenez la feuille/(.) qu'est-ce qu'on avait

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

demandé\(1.5s) bon on va faire le travail ensemble/(.) rapidement hein\ (7.9s) ((*elle écrit la mention consigne au tableau*)) chu:t/(.) mademoiselle fall tu lis/ les autre vous vous taisez/

15. E : (4.7s) ((*l'élève cherche la feuille dans ses documents*)) relevez les&

16. P : c'est consigne de lecture ou d'écriture\

17. E : &[relevez les informations\]&

18. E : [consignes de lecture]

19. P : ((tout en copiant la consigne au tableau sous la dictée de l'élève)) hum\

20. E : &qui montrent que les deux personnages\

21. P : (4.9s) relevez les informations\

22. E : qui montrent que les deux personnages se trouvent après une lo:ngue/ séparation/

23. P : (5.1s) que les deux personnages\

24. E : se trouvent\

25. E : c'est pas se trouvent/ se retrouvent/

26. P : [voilà/]

27. E : se REtrouvent/

28. P : voilà/(.) j'ai mis trois point de suspension\ séparation/(.) ((*relisant la consigne*)) relevez les informations qui montrent que les deux personnages se sont trouvés après une lo:ngue/ séparation/(.) vite/(1.5s) j'espère que le travail a été fait à la maison\

29. Cl : OU:I\

30. P : voilà/(.) quelles sont les informations qui montrent que\(.) les deux personnages \(.) grand-mère\ et le jeune homme se sont retrouvés après une lo:ngue\ séparation/

31. Cl : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

32. P : oui\

33. E : ((*lit un passage*)) nous sommes embrassés/

34. P : nous sommes embrassés/(.) huhum\(.) nous sommes embrassés et quoi d'autre\

35. Cl : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

36. E : madame\

37. E : madame\ madame\

38. P : huhum\(.) oui\

39. E : ((*cherche dans le texte*)) nous sommes tombés dans la\ les bras l'un de l'autre/

40. P : nous nous sommes embrassés\ nous sommes tombés dans les bras l'un\&

41. E : de l'autre/

42. P : l'un\ de l'autre/

43. E : ((*un élève lève la main*))

44. P : oui\ mademoiselle ciss\

45. E : ((*lit un passage*)) j'ai mordu ma lèvre\(.) j'ai mordu ma lèvre inférieure [pour\ pour\]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

46. P : MIEUX/ qui dit mieux\

47. E : ((*un élève lève la main*))

48. P : oui\

49. E : ((*lit un passage*)) je me rendis compte à quel point elle avait changé/

50. P : je me rendais compte à quel point il\&

51. E : [elle avait changé/]

52. P : &ELLE avait\] changé/(.) hum\(.) nous prenons d'abord/ les premiers détails\(2s) ((*le professeurs écrit les réponses au tableau*)) nous nous sommes\&

53. Cl : [embrassés\]

54. P : [embrassés/](1.4s) nous nous sommes embrassés\(3.6s) continuez\

55. Cl : nous sommes tombés [dans les bras\ l'un de l'autre/]

56. P : [nous sommes tombés\]

57. Cl : [dans les bras l'un de l'autre/]

58. E : de l'un de l'autre/

59. E : l'un de l'autre/

60. P : da:ns\ les bras\

61. E : l'un de l'autre/

62. E : l'un de l'autre/

63. E : l'un de l'autre/

64. P : l'u:n\ de l'au:tre/Cl: <((*plusieurs élèves parlent en même temps*))>

65. P : et quoi autre\ quoi d'au- quoi d'autre\(.) hum\(.) y a d'autres informations\(.) qui montrent qu'il y a une longue absence/

66. E : madame\

67. E : madame madame\

68. P : qui s'étaient effectuée\(.) hum\(.)

69. E : ((lisant le texte)) rien n'a changé/(.) je\ je ne\(.) je montais lentement les marches de la véranda/

70. P : rien n'a changé/(.) j'ai monté lentement les marches de la véranda/(.) oui il y a un autre détail/(.) d'autres détails/

71. E : madame/

72. P : [oui\]

73. E : [madame\]

74. P : hum\(.) quand vous avez quitté votre pays\(.) votre terroir\(.) après une longue absence\(.) vous venez\ vous rencontrez un être qui vous est cher\(.) la première chose à faire/ vous êtes embrassés l'un de l'autre/(.) mais il y a aussi d'autres éléments qui montrent que la séparation a été longue/(.) hum\

75. Cl : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

76. E : madame mdame madame\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

77. Cl : madame\

78. P : oui\

79. E : ((*lit un passage*)) elle\(.) elle\(.) elle est maintenant/

80. P : NO::N\

81. Cl : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

82. P : oui\

83. E : mon petit/

84. P : TRES BIEN/(.) il\ il dit\

85. E : mon petit/

86. P : elle dit\(.) MON PET:IT/(.) mon petit/(.) MON PET:IT/(3.1s) ((*tout en écrivant la réponse*)) et grand\(.) l'autre va répondre\

87. Cl : [grand-mè:re/]

88. P : [GRAND-ME::RE/](3.9s) ((*elle écrit l'expression*)) que représentent ce\ ces deux bouts de phrases/(.) mon peti:t\(.) grand-mè:re\(.) qu'est-ce que cela représente\(.) mon petit \ grand-mère/(.) c'est\

89. E : madame\

90. E : madame\

91. P : quand on dit\(.) mon peti:t\ elle dit grand-mè:re\

92. E :madame\

93. E : madame madame madame\

94. E : y a un dialogue/

95. P : hum\

96. E : dialogue/

97. P : y a\ y a un dialogue/(.) parce que là\(.) c'est l'esprit de dialogue/(.) hum\(.) il a\(.) elle a parlé en première position\(.) et le jeune a répondu/(.) on est dans le cadre de l'interpellation\ l'apostrophe/(.) mon petit\(.) ELLE l'interpelle par\(.) affection\(.) c'est une interpellation par affection/(5.1s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*)) ce qui symbolise qu'il y a une longue\ absence/(.) hum\(.) quand vous quittez votre terroir\(.) vous passez peut-être\(.) trois mois\ ou deux mois de vacances/(.) chez un parent\ soit à Bignona/ soit à Kaolack/ soit à\(.) comment dirai-je\(.) à Kidira ou bien à\(.) ou bien à koungeul/(.) hum \(.) vous retournez\(.) vous séjournez\(.) seize ans\ par/(.) sinon\(.) vous avez grandi dans un village/ quelconque\(.) soit le village de votre papa/ soit le village de votre maman/(.) et \(.) cinq ans\ dix ans\ huit ans\(.) vous revenez au sein de ce village/(.) la première chose \(.) vous rencontrez soit votre grand-mère\ soit votre grand-père/(.) hum\(.) y a la distance qui fait que\(.) vous avez nourri entre temps\(.) une certaine\(.) affection/(.) y a la distance qui vous a séparé pendant des années\(.) ou bien pendant\(.) des mois/(.) et il est obligé de dire à votre présence\(.) ah Nafi\ ah Modou\(.) et là\(.) vous vous\(.) embrassez/(.) là\(.) c'est l'interpellation par affection/(.) voilà/(.) en petit deux/(.) on va épuiser rapidement la consigne/(.) qu'est-ce qu'on demande ne petit deux/(.) vite/

98. E : ((*lit la consigne*)) quels sont les différents\(.) sentiments qu'éprouve le narrateur/ (.) en entendant\(.) [d'être reçu\(.) par sa grand-mère/]]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

99. P : [très bien/ sentiments\](2.5s) ((*le professeur copie la consigne au tableau*)) sentiments en attendant d'être reçu/(2.4s) sentiments en attendant d'être reçu/(.) quel est le sentiment en attendant d'être reçu\

100. E : ((*un élève lève la main*))

101. P : oui\

102. E : impatient/

103. P : il était impatient\ dans une certaine mesure/(.) et quoi d'autre\(.) hum\(.) hum\(.) ça peut être de l'impatience/(.) il était\(.) trop impatient de revoir\(.) sa grand-mère/(.) QUI le berçait peut-être/(.) hum\(.) oui\

104. E : [madame\]

105. E : [l'inquiétude/]

106. P : l'inquiétude\ qui dit mieux\

107. Cl : ((*bruit d'élèves demandant à intervenir*))

108. P : l'inquiétude/(.) oui\

109. E : content de la voir/

110. P : par exemple/(.) si\ si quelqu'un est en voyage\(.) si vous voyagez/ si vous êtes séparés de quelqu'un pendant deux mois\ dix mois\ huit mois/(.) ou bien c'est votre papa qui a voyagé pendant deux mois/(.) hum\(.) donc\(.) vous êtes venus au Sénégal\(.) hum \(.)quel est le sentiment que vous avez/ en attendant le retour/ en attendant sa présence/(.) ou bien\(.) son installation/(.) quel est le sentiment qui vous anime\

111. Cl : ((*les élèves demandent à intervenir*))

112. P : quel est le sentiment qui vous anime\ hum\

113. E : madame\

114. P : oui\

115. E : la nostalgie/

116. P : TRES BIEN\(.) y a la nostalgie/(.) hum\(.) il était nostalgique/(.) hum\(.) la nostalgie/(4.7s) ((*tout en écrivant le mot*)) du grec nostros algaïr/(.) le mal du retour/(.) avoir le mal du retour/(.) hum\(.) on a la nostalgie/ il a la nostalgie de sa\(.) grand-mère/(.) parce que ça fait des années et des années\(.) qu'il n'a pas revu sa grand-mère/(.) c'est pourquoi il devient nostalgique/(1.5s) hum\(.) en petit b/(.) le sentiment en attendant sa grand-mère/ le sentiment\

117. E : ((*s'appuyant sur la feuille de consigne*)) à la vue de celle-ci/=

118. P : très bien/ le sentiment à la vue de celle-ci/(.) là c'est petit a/ on écrit ici petit a/ (2s) ((*elle porte la mention devant la phrase de consigne qui vient d'être traitée*)) là c'est petit b/(.) le sentiment à la vue de celle-ci/(5.2s) ((*le professeur copie la consigne au tableau*)) quel est le sentiment\(.) hum\(.) il avait la nostalgie de revoir sa grand-mère/(.) maintenant\(.) sa grand-mère\ s'est présentée/(.) ils sont face à face/(.) nez à nez/(.) quel est le sentiment qui anime/(.) le jeune homme/

119. Cl : ((*les élèvent demandent à répondre*))

120. E : la tristesse/

121. P : la\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

122. E : tristesse/

123. P : tristesse/(.) très bien c'est la tristesse/(.) et quelle est l'expression qui montre que\(.) il est animé par la tristesse/(1.5s) c'est bien montré dans le texte/

124. E : madame\

125. E : madame\

126. E : madame\

127. P : quelle est l'expression qui montre que le jeune homme était triste\&

128. E : madame\

129. E : madame madame\

130. E : madame madame madame\

131. P : &de revoir sa grand-mère avec un visage complètement transformé/

132. E : madame\

133. E : madame madame madame\

134. E : madame madame madame\

135. E : madame madame madame\

136. P : oui\

137. E : ((lisant le texte)) j'ai mordu ma lèvre\(.) pour\(.) pour retenir mes larmes/

138. P : très bien/(.) j'ai mordu ma lèv:re inférie::ure/(.) pour\(.) pour reten:ir\ mes LArmes/(.) les larmes\ c'est le symbole de la\(.) [Tristesse/]

139. Cl : [tristesse/]

140. P : hum\() ((*le professeur écrit la réponse au tableau*)) j'ai mordu\(3.1s) ma lèvre inférieure\(6.2s) pour retenir mes larmes/(8.4s) et quel autre sentiment il éprouve\ éprouve le jeune homme/(.) en l'ayant dans ses bras/(.) hum\

141. E : madame\(.) madame madame\

142. P : oui\

143. E : lorsqu'il la tient dans ses bras/

144. P : très bien/(.) le sentiment ressenti\(.) en tenant grand-mère dans ses bras/(6.5s) ((*le professeur écrit la consigne et la réponse au tableau*))hum\

145. Cl : (6.3s)

146. P : quel est le sentiment\ quel est le sentiment\(.) qu'il ressentait\(.) en tenant sa grand-mère dans ses bras/

147. E : ((*un élève la main*))

148. P : oui\ mademoiselle cissé/

149. E : de joie/

150. P : le senti- un sentiment de joie/(.) oui/(.) y a un sentiment de joie/(.) mais autre que la joie/(.) oui\

151. E : il avait l'air tendu/

152. P : il avait l'air tendu/(.) hum\(.) il faut\ y a le mot/(.) y a bien le mot dans le texte/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

153. E :madame\

154. P : oui\ bakel\

155. E : sentiment de bonheur/

156. P : sentiment de\

157. E : bonheur/

158. P : y a le bonheur/ la joie/(.) mais outre que le bonheur et la joie/(.) remuez les méninges/

159. Cl : (4.4s)

160. P : hum\(.) c'est plus profond que la joie/

161. E : ((*un élève lève la main*))

162. P : oui\ dame ndiaye/

163. E : ((*lisant un passage du texte*)) on nous dit qu'il est resté collé contre sa grand-mère/

164. P : no:n\(.) ça c'est la description/

165. Cl : (6s)

166. P : avant de voir grand-mère\(.) il était nostalgique/(1.5s) à la vue de grand-mère \(.) il manifestait la tristesse/(.) vacillant\ il mordit ses lèvres inférieures\ ne serait-ce que pour retenir ses larmes/(.) ayant grand-mère dans ses bras\(.) quel a été le sentiment qui a animé le jeune homme/

167. Cl : ((*des élèves demandent la parole*))

168. P : hum\

169. Cl : ((*bruit insistant des élèves pour intervenir*))

170. P : hum\(.) quand vous embrassez quelqu'un qui vous est très cher\(.) quel est le sentiment qui vous anime\

171. E : tendrement/

172. P : hum\(.)

173. E : tendrement/

174. P : tendrement/(.) voilà/(.) QUEL EST le substantif\(.) qui vient de tendrement/

175. E : tendresse/

176. E : tendresse/

177. P : très bien/ c'est la TEN:dresse/(.) l'affection/(.) voilà/(.) c'est la tendresse/(2.6s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) hum\(.) c'est la tendresse/(2.7s) l'affection/(.) et quelle l'expression qui montre que\(.) y avait une certaine tendresse/(.) il l'entourait d'une certaine tendresse/

178. E : ((*un élève lève la main*))

179. P : oui\

180. E : nous nous sommes tombés de\ des\ [dans les bras]&

181. E : madame madame\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

182. E : madame madame madame\

183. P : ((*lisant le texte*)) grand-mère\(.) ai-je murmuré lentement=

184. P : =non/

185. E : madame madame madame\

186. E : madame madame\

187. E : ((*lisant un passage du texte*)) je tenais grand-mère\ [tendrement dans mes bras/]

188. P : [très bien/(.) je tenais grand-mère tendrement dans mes bras/](3.5) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) je tenais\&

189. E : grand-mère/

190. P : &grand-mère\

191. Cl : tendrement dans mes bras/

192. P : tendrement\

193. P : tendrement dans mes bras/(1.2s) c'est la tendresse/

194. E : hum\

195. P : la tendresse filiale/(.) ou l'affection filiale/(1.6s) la tendresse\(.)je tenais\(3.1s) je tenais grand-mère tendrement dans mes bras/(7.8s) voilà/(.) troisième question de la consigne toujours\

196. E : [à quoi\]

197. E : [à quoi]le narrateur fait-il allusion dans la phrase\(.) rien n'a changé/

198. P : très bien/(.) à quoi\ le narrateur fait-il allusion\ dans la phrase\(.) rien n'a changé/ (10.1s) ((*le professeur écrit la consigne*))

199. E : c'est le petit a/

200. E : madame\

201. P : oui\

202. E : c'est le petit a/

203. P : là j'ai abrégé hein/(.) pour gagner du\(.) le maximum de temps/(1.5) allusion dans la phrase rien n'a changé/

204. Cl : (5.4s)

205. E : il fait allusion à la personne

206. P : il fait allusion à\

207. E : (inaud.)

208. P : il fait allusion à\(.) il fait allusion à la\

209. E : maison/

210. P : très bien/(.) il fait allusion à la maison/(.) pourquoi il dit que rien n'a changé/(1s) il fait allusion à la maison\(1.5s) justifiez votre réponse\(.) oui\

211. E : parce que il y avait que (inaud.)

212. P : parce que\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

213. E : (inaud.)

214. P : parce que il y avait que de vieux\(.) meubles/(.) tout ce qu'il avait laissé\(.) il l'a retrouvé/(.) il fait allusion\(1.5) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) allusion à la maison/(.) hum\(.)la maison/(5.7s) allusion à la maison/(.) elle est devenue\(.) INtacte/(.) ri:en/ n'a changé/(3.6s) même les marches de la véranda/(.) y a ya/(.) il n y eu\(.) pas de retouche\ ni de\(.) réfection/(1.7s) les marches sont demeurées les\(.) mêmes/(.) ce qui\(.) montre que des années et des années\(.) les marches ont été les mêmes/(.) y a pas de retouche ni de\(.) réfection/(.) voilà/(.) qu'est-ce qui suit encore/ vite\

215. E : ((*lit la consigne suivante*)) quels détails\(.) quels détails du texte doit amener à corriger cette impression\

216. P : voilà/(.) quels détails du texte\(3.9s) ((*le professeur écrit la consigne*))

217. E : [doivent amener]

218. P : [doivent vous amener\(.)] à corriger\(.) cette remarque/(.) hum\(.) il dit\(.) rien n'a changé/(.) on vous demande de trouver le détail qui montre\ qui va corriger cette remarque/

219. Cl : (2.8s)

220. P : le détail qui va corriger la remarque faite/ hum\(1.5s) qui va contribuer à dire qu'il y a quelque chose\

221. E : madame madame\

222. P : oui\

223. E : ((*lit un passage*)) elle avait été\(.) elle avait été une\(.) une forte femme/(.) et je me rendais compte combien elle avait changé/

224. P : très bien/(.) elle avait été une une forte femme/(.) hum\(.) c'est la reMARque\ qui corrige\(.) hum\(.) la remarque qui corrige/(7.7s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) elle dit\ il dit en premier temps\(.) rien à changé/(.) et il revient encore pour dire que\(.)elle avait été une une forte femme/(.) et je me rendait compte à quel point elle avait\&

225. Cl : changé/

226. P : &changé/(.) voilà/(.) elle avait été une une forte femme/(12.9s) ((*elle écrit la réponse*)) je me rendait compte\(6.3s) je me rendait compte à quel point elle avait changé/ (10.4s) question suivante/

227. Cl : (6s) ((*les élèves cherchent dans la feuille de consignes*))

228. E : ((*un élève lève la main*))

229. P : mademoiselle fall\ oui\

230. E : à quel temps sont conjugués les verbes dans le texte/

231. P : très bien/(.) à quel temps sont conjugués les verbes dans le texte\(14.7s) ((*le professeur copie la consigne*))

232. Cl : ((*bruit des élèves demandant la parole*))

233. P : oui\

234. P : à l'imparfait\

235. E : au plus que parfait/

236. E : [au plus que parfait/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

237. E : [au plus que parfait/]

238. P : [au plus que parfait\]

239. E : et au passé composé/

240. P : très bien et au passé composé hein\(4s) ((*le professeur écrit les réponses au tableau*)) imparfait\(4.9s) passé composé\(4s) et plus que parfait/(5.5s)oui\(.) qu'est-ce qui suit encore/

241. E : ((*lit la consigne*)) qu'expriment ces temps\

242. P : qu'expriment ces temps\(.) qu'expriment le passé\(.) composé\(.) le plus que parfait\ et le plus\ et le(.)

243. E : l'imparfait/

244. P : et l'imparfait/

245. Cl : ((*bruit des élèves pour intervenir*))

246. P : oui\

247. E : le passé/

248. P : ils expriment le\

249. Cl : passé/

250. P : c'est à dire\(.) sois plus précis/(.) ils expriment le passé/(.) très bien/(.) ils expriment le passé c'est à dire\

251. E : la durée/

252. P : très bien/ expriment le\ ((*tout en écrivant la réponse au tableau*))

253. E : passé/

254. P : passé/(.) la\

255. Cl : durée/

256. P : durée/(.) hum\(.) ils expriment le\(5.1s) ils expriment le passé\(3s) la durée dans le temps/(8.5s) et quoi d'autre\

257. E : une narration/

258. P : POURQUOI\ pourquoi\ pourquoi on\(.) l'auteur a tendance\ à/(.) choisir le passé simple\(.) le passé composé\(.) ou le plus que parfait\(1.1s) pourquoi\ selon vous/(1.3s) en vous référent\(.) à la narration/(.) pourquoi le choix de ces temps\

259. Cl : (2.4s)

260. P : pourquoi il n'a pas choisi le futur/ ni le présent\(.) pourquoi le choix de ces temps\

261. E : ((*un élève la main*))

262. P : oui mademoiselle\

263. E : parce que\(.) parce que ces temps\(.) ces temps servent à\(.) conjuguer le le passé/(.) le temps déjà passé/

264. P : non léna/ on a parlé d'abord du passé/

265. E : ((*bruit d'un élève pour intervenir*))

266. P : oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

267. E : parce que ces temps ont permis d'obtenir la description/

268. P : très bien/(.) c'est les temps du récit et de la\

269. E : description/=

270. P : =les temps du récit et de la description par excellence/(.) hum\(.) ((*le professeur écrit la réponse au tableau*)) temps du récit\(2.9s) c'est le temps du récit et de la description \(6.7s) question suivante\

271. E : ((*lit la consigne*)) numérotez les phrases du texte\(.) et regroupez-les selon qu'elles renvoient\(.) euh/ à une description\ un dialogue\ une narration/

272. P : hum\

273. E : numérotez les phrases du texte\(.) et regroupez-les selon qu'elles renvoient\(.) euh/ à une description\ un dialogue\ une narration/

274. P : très bien/(.) vous numérotez\(.) les phrases du texte\(.) est-ce que vous l'avez fait\

275. E : oui\

276. P : selon qu'elles représentent\(.) un dialogue\(.) une description\(.) ou bien\ une\

277. Cl : narration/

278. P : narration/hum\(.)(1s) je vous avais dit la fois dernière que le dialogue\(.) c'est entre/ c'est\(.) quand il y a la présence de deux\

279. Cl : personnes/

280. P : personnes qui véhiculent des\(.) messages/(1.5s) l'un\ est l'interlocuteur\(.) l'autre\(.) récepteur\(.) pour la narration\ quand l'auteur émet un\(.) récit/(.) quand il raconte un évènement ou une\(.) histoire/(1.5s) et dans le cadre de la description\ on décrit soit une personne ou un\(.) animal/(.) avec tous les aspects qu'il faut/(.) que ça soit l'aspect physique ou\(.) moral\ (1.5s) allez vite\(.) numérotez les phrases/(.) vous me donnerez les numéros/(.) hum\(.) on va démarrer/(.) pour la narration d'abord/(.) hum\(.) quelles sont les li- les lignes qui recoupent la narration\(1s) narration d'abord/(1.7s) ((*le professeur écrit les expressions*)) dialogue deuxième position\(2.5s) et en troisième position on aura\(.) la description\(3.4s) voilà/(.) pour la narration/(.) donnez les lignes/

281. Cl : (6s)

282. P : narration\(.) ça vient du verbe narrer qui veut dire raconter/(.) hum\(.) un évènement ou un fait/(.) dans l'ordre chronologique/

283. Cl : (4.8s)

284. P : ça c'est un travail que vous devez faire à la maison hein\

285. E : oui/

286. E : oui/

287. P : c'est pas en classe que vous devez faire le travail/

288. E : oui/

289. P : vous me faites perdre du temps/

290. E : oui/

291. P : allez vite\(.) ((*S'adressant à un élève*)) redresse-toi/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

292. Cl : (7.2s)

293. P : les lignes qui recoupent la narration/

294. E : madame\

295. P : oui\

296. E : ((*lisant le texte*)) je montais lentement les marches de la véranda/

297. P : huhum/

298. E : et je levais une main tremblante et je frappais à la porte/

299. P : huhum/

300. E : aucun bruit à l'intérieur de la maison/

301. P : très bien/

302. E : je frappais de nouveau et je suis resté là/

303. P : ligne un\ à la ligne\ ((*le professeur écrit le repère*)) huhum\(.) continue/(.) [ça c'est la narration/]

304. E : [(inaud.)] à mes côtés/

305. P : oui\

306. E : j'ai entendu la douce voix de grand-mère/(.) voilà/ on vient/(.) la porte s'est ouverte/(.) elle était là en face de moi/

307. P : <((*le professeur fait un bruit de désapprobation*))> tu as oublié quelque chose/ (.) hum\(.) d'abord\(.) ligne un à la ligne\(.) ((*consulte son texte*)) à la ligne\(.) cinq/

308. E : cinq/

309. P : voilà/ ((*elle complète le repérage au tableau*)) (4.7s) ensuite de quelle ligne à quelle ligne encore/

310. Cl : (18.8s)

311. P : voilà/(.) donnez-moi les lignes qui recou- qui recoupent le dialogue/(.) ce sera vit fait/(.) j'espère que c'est mieux/(1.5s) et ensuite on va faire le départage/(

312. Cl : ((*bruit des élèves pour intervenir*))

313. P : oui\

314. E : dialogue/ ligne\(3s) (((*l'élève lit un passage*)) mon petit\ grand-mère/

315. P : mon petit\ grand-mère/(.) ligne six ligne dix/(.) très bien/(.) ligne six ligne dix/ (2.7s) ((le professeur écrit les repères à côté du mot dialogue)) et quoi d'autre\(.) ligne six ligne dix/(.) ((*tout en consultant son texte*)) ligne onze/(.) mais voilà on vient/(.) ligne six mon petit\(.) ligne dix/ mon petit grand-mère/(.) ligne dix onze/(.) hum\(.) et quelle est l'autre phrase qui recoupe toujours le dialogue\(.) oui\

316. E : grand-mère\ grand-mère\ ai-je murmuré/

317. P : très bien/(.) grand-mère\(.) ai-je murmuré/ (1.5s) ça c'est un\(.) comment on appelle ça\(.) quand on parle toute seule/(1.2s) c'est ce qu'on appelle le\

318. E : murmure/

319. P : le murmure/ le\

320. E : un monologue/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

321. P : le monologue/(.) c'est ce qu'on appelle le monologue/(.) monologuer/(.) c'est parler seul/(.) ce qu'on appelle le monologue/(.) du grec mono et logeïng(.) parler seul/(.)il y a la ligne\(.) vingt neuf/(.) grand-mère ai-je murmuré/(.) c'est un monologue/(.) un discours \ intérieur/(.) où il parle lui seul/(.) voilà/(.) hum\ description maintenant/(.) on va élaborer la description/

322. Cl : ((*bruit des élèves demandant à intervenir*))

323. P : oui\

324. E : ((*l'élève lit un passage*)) elle\ elle avait/(.) elle avait soixante dix neuf ans/

325. P : elle avait\

326. Cl : soixante dix neuf ans/

327. P : elle avait soixante\

328. Cl : dix neuf ans/

329. P : dix neuf ans/(.) c'est ligne\(.) seize/ (3s) ((*le professeur écrit le repère à côté du mot description*)) à quelle ligne\(.) hum\(.) elle ((*citant des passages du texte*)) avait soixante dix neuf ans\ elle avait été une forte femme/(.) maintenant elle devenue\ ma:igre/(1.5s) ses cheveux qui jadis tombaient en couronne\(.) étaient collés sur le\(.) crane/(.) etcétéra/ hum \(.) ses joues étaient\&

330. E : creusées/

331. E : creusées/

332. P : &creusées/(.) etcétéra hum\(.) ça va de la ligne seize à la ligne\

333. Cl: (3.7s)

334. P : la description\(.) hum\

335. E : vingt sept/

336. P : à la ligne\

337. E : vingt sept/

338. P : très bien/ à la ligne vingt sept/ ((*le professeur écrit le repère*)) hum\(.) à la ligne vingt sept/(1s) voilà/(.)et pour\(.) pour la narration maintenant\(.) ligne un à la ligne cinq/(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) vite\

339. Cl : (3.6s)

340. P : ((*elle vérifie dans son texte puis écrit*)) ligne sept à ligne\(.) neuf/(2.5s) et ensuite \(.) ligne douze\ à la ligne\

341. E : quinze/

342. P : quinze/(.) voilà/(4.3s) quelle est l'autre question qui suit\

343. E : ((*lit la consigne*)) à quels moments du récit\ et par quels moyens peut-on insérer des descriptions\ et des dialogues/

344. P : voilà/ ((*répétant la consigne*)) à quels moments du récit\(.) et par quels moyens selon vous\(.) vous allez introdu:ire/(.) des dialogues ou des descriptions/(.) si on vous présente\(.) ou si vous avez à présenter un\(.) récit/(.) à quel moment du récit\ vous allez plonger votre dialogue ou votre\(.) description\(.) et par quel moyen\ vous allez y accéder/

345. Cl : (3.8s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

346. P : quand vous présentez un récit\(.) quel est le moment\(.) opportun/(.) pour introduire des dialogues ou des descriptions/(.) à quel moment du récit vous allez introduire votre description/ ou votre\(.) dialogue/

347. Cl : (2.2s)

348. P : et quels sont les moyens usuels/ les moyens que vous allez utiliser/(.) pour l'usage de ce\ de cette description\(.) ou de ce\(.) dialogue/

349. Cl : (8.7s)

350. P : oui\

351. Cl : (3.5s)

352. P : à quel moment du récit\(.) allez-vous introduire\(.) la description ou le dialogue/ (.) hum\(.) par quel moyen/

353. E : ((*un élève la main*))

354. P : oui mademoiselle sy\

355. E : ((*l'élève lit dans son cahier*)) la description et le dialogue se passent à la vue de sa grand-mère/(.) par des moyens de traits d'union et entre guillemets/=

356. P : =no:n\(.) tu n'as pas compris la question/(.) je d:is/(.) QUA:ND\ VOUS\(.) présentez un récit\(.) hum\(.) A QUEL MOMENT\ du récit allez-vous introduire\ votre description/(1.5s) hum\(.) ou votre dialogue/(.) et par quel moyen tu vas y accéder/

357. Cl : (4.1s)

358. P : et par quel moyen\ tu vas insérer le dialogue/

359. E : (2.5s)

360. P : tu présente un récit\(.) boum\(.) tu va entrer\(.) tu vas faire le dialogue/(.) tu vas introduire le dialogue/(.) à quel moment tu vas introduire le dialogue\ et quels sont moyens usuels/(.) quels sont les moyens que vous utilisez/(.) les moyens ou les méthodes qui vont vous permet:tre/(.) d'introdu:ire ces phrases de dialogues\(.) ou bien ces phrases descripTIVES\(.) la question est précise\ quand même/

361. Cl : (8s)

362. P : à quel moment\(.) à quel moment du récit\

363. E : madame\

364. P : oui\

365. E : (inaud.)

366. P : hum\

367. E : (2.3s)

368. P: à quel moment du récit/(1.6s) début de phrase\(.) fin de phrase\(.) milieu\(.) ou \(.) quel moment du récit vous allez introduire votre dialogue/

369. Cl : (4.1s)

370. P : hum\

371. E : madame\

372. P : oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

373. E : à l'introduction/

374. P : à l'introduction\(.) vite à l'introduction vous plongez votre description\

375. E : no:n/

376. P : est-ce que c'est le même\ c'est le même schéma\

377. Cl : ((*bruit des élève demandant la parole*))

378. P : oui/ pour la narra-\ pour ce texte\(.) oui\

379. E : au milieu/

380. P : au milieu/ hein/

381. E : [du développement/]

382. P : [il choisit le milieu/] (9.3s) ((*elle écrit la réponse de l'élève*)) au milieu du récit\ on introduit\(1.5s) dialogue et description/(9.1s) moyens maintenant\(.) (tout en écrivant ce second volet de la consigne)) quels sont les moyens\(1.3s) par quels moyens mademoiselle \(.) vas-tu introduire ta description\

383. Cl : (6s)

384. P : quels sont les moyens qui vont vous permettre d'introduire votre description\

385. Cl : (4.5s)

386. P : il faut que le récit soit organisé\(.) on ne raconte pas de n'importe quelle\(.) façon \(.) hum\(.) il faut un\ qu'il y ait une certaine\(.) cohérence\(.) pour éviter d'émettre des idées \(.) décousues/(1s) hum\(.) sans tête ni queue/(1.1s) hum\(.) il faut raconter dans l'ordre\ chronologique des faits objets du récit/(.) hum\(.) narrer dans l'ordre chronologique des faits/ (.) hum\(.) vous suivez/(.) hum\(.) il a dit après une longue absence\ il est venu\ il va\(.) voir sa grand-mère/(.) la première chose à faire\(.) est de se présenter/(.) il s'est présenté à la porte/(.) il a frappé à la porte\ il il a attendu\(.) l'arrivée de la grand-mère\(.) qui a ouvert la porte\(.) ensuite\(.) hum\(.) ils ont discuté/(.) ensuite\(.) ils se sont serré dans les bras l'un de l'autre/(.) etcétéra/(.) hum\(.) c'est avec\(.) suite\(.) chronologique\

387. E : oui\

388. P : voilà/(.) on ne raconte pas n'importe comment/(.) il faut savoir organiser les éléments pour pouvoir obtenir un récit\(.) cohérent\

389. Cl : (5.7s)

390. P : quels sont les éléments\(.) les moyens\(1.9s) ((*le professeur écrit le mot*)) les moyens\(1.7s) les moyens qui vont vous permettre\&

391. E : madame\

392. P : oui\

393. E : [(inaud.)]

394. P : [faisons un flash back] faisons un flash back avec le texte\ le voleur/(.) avec le voleur il y a un\(.) y a une description qui est faite/

395. E : oui/

396. P : y a une description qui est faite sur le\&

397. E : voleur\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

398. P : &père de l'enfant/(.) mais qu'est-ce qu'il dit\(.) ((*le professeur cite le texte*)) il a dit j'ai collé mon\(.) oreille/(.) hum\(.) et j'ai entendu papa claquer des dents comme une paire de\(.) castagnettes/(.) donc on peut introduire\(.) la description\(.) ou le dialogue\(.) hum\(.)par le biais d'un\ des verbes (4.3s) ((*tout en écrivant la phrase au tableau*)) par des verbes introducteurs/(.) on peut mettre le dialogue\ par des verbes introducteurs/(1.2s) la plupart du temps\ ce sont des verbes de perception/(1.6s) la plupart du temps\ ce sont des verbes de perception/(.) verbes de perception/(4.2s) dit-il\(2.1s) voir\(1.5s) entendre\(1.5s) apercevoir/(9.3s) ((*elle écrit les expressions*)) pour la description avec le\ le voleur/ il a dit \(.) j'ENtendais papa\(.) claquer des dents\(.) comme une paire de\(.) castagnettes/(.) et là il dit encore\(.) pour la description\(.) hum\(.) qu'est-ce qu'il dit pour la description\

399. Cl : (8.9s)

400. P : ((*le professeur consulte le texte*)) c'est toujours\ c'est toujours\ les verbes de perception\ ou de sensation\(.) il dit\(.) il dit\(.) ((*elle cherche dans son texte puis lit un passage*)) j'avais l'impression de tenir un fagot de\&

401. E : bois/

402. P : de\

403. Cl : bois/

404. P : & de bois SEC/(.) hum\(.) c'est ce qu'on sent\(.) la perception ou\(.) la sensation/(.) on encore\(.) avec les verbes introducteur/ tels que les verbes de perception\(.) des verbes de perception du type voir\(.) entendre\ apercevoir/(.) ou bien\(.) par la présence de ce qu'on appelle des connecTEURS/ l:oGIQUES/(5.4s) ((*elle écrit l'expression*)) par la présence des connecteurs logiques/(.) hum\(.) les connecteurs logiques ce sont des mots\(.) ça peut être des conjonction de coordination\(.) ou de subordination\(.) ou bien des locutions \(.) qui\(.) qui assu::rent/ la transition des paragraphes/ pour leur donner une certaine\(.) cohérence/(1.5s) on peut dire ca:r\ en effet\(.) en outre\(.) au surplus\(.) etcétéra\(.) par des connecteurs logiques/(.) c'est ce qu'on appelle des connecteurs logiques/(.) ((*le professeurs écrit les mots au tableau*)) ca:r/(.) en outre\(1.5s) au surplus\(4.6s) étant donné que/(.) etcétéra hein\(.) ce sont de mots\(.) supposés être des conjonctions de coordination\ de subordination\(.) ou bien de locutions qui assurent la transition entre les\ paragraphes/(.) ne serait-ce que pour créer un certain effet\(.) hum\(.) l'ef- pour un effet de cohérence/(1.5s) ou encore\(1.7s) hum\(.) connecteurs logiques ou encore\(.) quels sont les autres moyens \(.) qui peuvent vous permettre d'introduire des récits\ (4.5s) ((*elle écrit la consigne*)) autres moyens qui peuvent\(.) qui permettent/(.) d'introduire des récits\

405. Cl : (3.7s)

406. P : on peut avoir\(.) des PRETEXTES/(.) hum\(.) on peut avoir des PREtextes/(.) ((*écrit le mot au tableau*)) des prétextes/(5.2s) qui évoquent des faits antérieurs au\(.) récit/(2.3s) prétextes qui évoquent\(2.4s) des faits antérieurs au récit/(.) des faits antérieurs au récit\(.) des faits qui se passent bien avant le\(.) antérieurs au récit/(2s) par exemple ici\(.) avec le texte grand-mère/(.) hum\(.) il évoque\ un fait qui est antérieur au récit/(.) il dit\(.) elle avait été une\(.) elle avait été une\

407. E : forte femme/(.)

408. P : très bien/(.) elle avait été une FORTE\ femme/(.) hum\(.) ce sont des prétextes \(.) qui permettent\(.) à l'auteur\(.) ou au jeune homme\(.) de faire\(.) une certaine\(.) description\(.) en comparant\(.) le passé et\

409. E : le présent/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

410. P : le présent/(1.5s) autrefois\ elle était une forte femme/(.) mais actuellement elle devenue\(.) ma:igre/(.) hum\(.) c'est le poids de l'âge qui pèse sur ses\(.) épaules/ (1.5s) quelle est la question suivante\

411. Cl : (9.3s) ((*le élèves reprennent leurs feuilles de consignes et cherchent la consigne*))

412. P : vous ne savez même plus les consignes/(.) hum\

413. E : quelles leurs fonctions/

414. P : quelles sont leurs\

415. Cl : fonctions/

416. P : très bien/(.) QUELLES SONT LEURS FONCTIONS\ hum\(.) quelle est la fonction\

417. selon vous\(.) d'une description ou d'un dialogue\

418. Cl : (2s

419. P : fonction d'une description ou d'un dialogue dans un récit\

420. Cl : (5.1s)

421. P : pouvez-vous imaginer un récit sans dialogue ni description\

422. E : non/

423. E : non/

424. P : un récit sans dialogue ni description\

425. E : non/

426. P : alors quelle est sa fonction dans un récit donnée\

427. Cl : (4.3s)

428. P: quelle est sa fonction dans un récit donnée\(1.3s) quelle est leur fonction\(1.2s) leur fonction\ et la fonction du dialogue\ et la fonction de la description\(.) dans un\(.) récit/

429. Cl : (1.9s)

430. P : vous me dites que vous ne pouvez pas concevoir un récit\(.) sans description ni dialogue/(.) quelle est alors la fonction d'une description ou d'un dialogue dans un récit\

431. Cl : (5.3s)

432. E : madame/

433. P : oui\

434. E : la description occupe dans la narration un rôle\(.) important/

435. P : est\

436. E : est le cœur d'une narration dans un texte/

437. P : est le cœur\

438. E : d'une rédaction/

439. P : la description est le cœur d'une rédaction/(.) qui dit mieux\(.) la description est le cœur d'une narration/(1.3s) quelle est sa fonction\(.) sa fonction son rôle/(1.6s) qu'est-

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ce qu'il joue à l'intérieur d'un récit\(.) la description/(.) qu'es-ce que cela symbolise\(.) hum \(.) quel est son effet\

440. Cl : (6.6s)

441. P : il sert à\ oui\

442. E : sa fonction c'est de déc- de décrire les personnes et les animaux/

443. P : sa fonction c'est c'est/ c'est de décrire\(.) ça c'est évident\(.) mais\ je deMANde/ le rôle de la description/(.) dans un récit donné/

444. Cl : (4s)

445. P : rôle de la description dans un récit donné/

446. Cl : (4.1s)

447. P : vous me dites que vous ne pouvez pas concevoir un texte\ un récit\(.) sans description ni dialogue quelle\&

448. E : raconte une histoire déjà passée/

449. P : raconte une histoire déjà passée/(.) je demande la fonction/

450. Cl : (2.9s)

451. P : quelle est sa fonction\(.) hum\(.) quelle est son effet/ son rôle/

452. Cl : (3.3s)

453. P : toujours au sein du texte/(.) par exemple regardez dans la texte/(.) si vous avez reconnu tout ce qui est dialogue/(.) si vous avez omis tous les\(.) tous les passages dialogals/(.) hum\(.) et vous vous émettez aussi toutes les phrases descriptives/(.) qu'est-ce\ qu'est-ce qui va rester\(.) et en se fiant sur ça/(.) quelle est la fonction fondamentale\(.) de la description et du dialogue/

454. Cl : (8.6s)

455. P : oui\

456. Cl : (4.6s)

457. E : ils jouent un rôle important/

458. P : ils jouent un rôle important\(.) ça on est d'accord\(.) la description\(.) la description c'est le SEL\(.) dans un récit\(.) la description\ de même que le dialogue/(.) hum \(.)

459. E : [madame\]

460. P : [ça constitue\](.) oui\

461. E : magnifier le sens de la réflexion/

462. P : magnifier le sens\

463. E : de la réflexion/

464. P : de la réflexion/(1.5s) LA DESCRIPTION\ TOUT COMME LE DIALOGUE\ ILS CONFE::RENT/(5.5s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) un vivacité du\ une cerTAINE VIVACITE\(.) au récit/(11.4s) la vivacité c'est\(.) l'intensité/ l'éclat\(.) ce qui fait que le texte est\(.) passion:nant/(.) agréable à li:re\(.) n'est-ce pas\

465. Cl : oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

466. P : avec la description on peut tomber parfois sur des textes qui sont\(.) émouvants \(.) hum\(.) des textes pathétique\(.) où on\ où on\ on\(.) on est obligé\(.) de compatir\(.) avec l'auteur/(.) par exemple en lisant\(.)le texte sur l'orpheline aïwa/(.) le pagne noir/(.) hum \(.) Bernard dédié\ fait une description\(.) de aîwa/(.) hum\(1.5s) avec de jolies passages/(.) tellement émouvants que vous avez\(.) l'intention de\(.) pleurer/(.) hum\(.) c'est pourquoi on dit que la description favorise la vivacité du\(.) récit/(.)phase suivante\ question suivante\

467. E : c'est terminé/

468. P : c'est terminé\

469. E : oui\

470. E : il y a les consignes de production écrite/

471. P : la PROduction écrite maintenant/

472. E : ((*un élève la main*))

473. P : mademoiselle fall\(.) ((*s'adressant à un autre élève*)) trouve-moi une éponge et efface là/(.) on va passer à la production écrite/(.) rapidement/(1.5s)toi/ efface-moi le tableau/

474. E : (21.4s) ((*l'élève s'exécute*))

475. P : ((*lit un consigne*)) deux\(.) consigne de production écrite/

476. Cl : <((*bavardages des élèves*))

477. P : silence et suivez sur votre feuille/(.) donc nous avons deux/(.) consigne de production écrite/(1s) réécrivez le texte en considérant que vous êtes le narrateur/(.) vous devez alors\(.) et là on vous dit\ deux un\(.) donc première sous-question\(.) on vous demande d'apporter toutes les modifications nécessaires au changement de point de vue/ (1.6s) on continue/(.) production écrite deux un\(.) insérez trois paragraphes/(.) un\(.) au début du texte devant servir de situation initiale et de perturbation/(.) au moment que vous considérez le mieux indiqué pour faire intervenir les souvenirs du jeunes hommes/(.) pour servir de dénouement et de situation\(.) finale/(9.5s) ((le professeur copie la consigne au tableau)) insérez/(6.1s) trois paragraphes narratifs\(8.8s) au début du texte/(12.2s) devant serv:ir\(2s) de situation\(1s)initiale(7.8s) et de perturbation/(14.4s) au moment\(3.2s) que vous considérez\(4.9s) comme le mieux indiqué\(9s) pour faire intervenir\(7.5s) les souvenirs du jeunes hommes/(42.3s) voilà/(.) vous insérez\ on vous demande d'écrire\(.) d'insérer trois paragraphes/(3s) le premier\(.) hum\(2s) le premier paragraphe à insérer\(.) doit vous servir de situation initiale et de\&

478. E : perturbation/

479. P : et d'élément\

480. Cl : perturbateur/

481. P : perturbateur/(.) hum\(.) la situation initiale\(.) c'est la première étape du schéma narratif/(.) où il y a la présentation des principaux personnages\(.) et le but\(.) le but visé et les circonstances de\(.) de l'action/(.) et l'élément perturbateur\(.) c'est un\(.) c'est la présence \(.) d'une chose\ qui fait que tout est\(.) bouleversé/(.) tout est sens dessus\(.) dessous/(1.5s) vous inventez/(.) vous produisez des paragraphes\(.) qui vont servir à la fois de situation initiale\(.) et d'éléments\(.) ((le professeur encadre les expressions)) perturbateur/(1.1s) pour la\ pour le premier paragraphe hein\(.) en deuxième paragraphe\(.) hum\(.) vous parlez\ vous considérez\(3.1s) vous parlez d'un paragraphe\(.) qui va résulter des souvenirs du\(.) jeune \(.) homme/(.) et en\(.) troisième paragraphe\(.) ce qui va conduire à la situation\(.) finale/ (1.4s) la situation finale\(.) c'est la dernière étape du\(.) schéma narratif/(1.5s) allez vite\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

482. Cl : ((*bruit des élèves qui se préparent*))

483. P : vite\

484. E : madame j'ai pas compris/

485. P : comment ça tu n'as pas compris/(.) dis plutôt que tu n'as pas suivi/(.) arrêtez de bavarder et mettez-vous au travail/

486. Cl : (3mn 45.6s) ((*les élèves travaillent chacun de son côté*))

487. P : vous imaginez trois petit paragraphes/(.) la première\ situation initiale/

488. Cl : (1mn36.9s) ((*les élèves continuent à travailler en silence*))

489. P : allez vite\

490. Cl : (29.3s) ((*les élèves traitent l'exercice chacun de son côté*))

491. P : qui propose quelque chose/(1.5s) personne\

492. Cl : (6.3s)

493. P : allez\ ça suffit/(.) nous n'avons pas assez de temps/(.) alors on corrige/(.) mademoiselle fall\(.) je vous écoute/

494. E : madame\ j'ai pas compris/

495. P : comment ça j'ai pas compris\(.) on te demande quoi\(.) <((*élevant le voix*))> D'INSERER(.) hum\(.) TROIS PARGRAPHES NARRATIFS/(.) SITUATION INITIALE ET ELEMENT PERTURBATEUR/

496. E : (3.4s)

497. P : pourquoi tu les a pas mis alors\

498. E : j'ai pas fait ça/(.) j'ai fait la description/

499. P : quelqu'un d'autre pour nous proposer son travail\(.) trois paragraphes\ le premier devant présenter la situation initiale\(.) et l'élément perturbateur/

500. E : ((un élève lève la main))

501. E : il y a longtemps\

502. P : faut parler à haute voix/

503. E : il y a longtemps que j'ai quitté mon village natal/(.) [j'ai laissé ma grand-mère\]&

504. P : [il y a longtemps] que j'ai quitté mon village natal/(.) hum\ continue\(.) parle à haute voix mademoiselle\

505. E : &j'ai laissé ma grand-mère derrière moi/

506. P : j'ai laissé ma grand-mère derrière moi/

507. E : elle\(.) elle a souffert\(1.5s) elle souffrait de mon départ/

508. P : elle\

509. E : souffrait\

510. P : elle souffrait de mon\

511. E : départ/

512. P : de mon départ/(.) quel est selon toi l'élément perturbateur/

513. E : (7s) ((l'élève semble réfléchir)) un beau jour\(.) je l'ai\(.) j'ai venu sans prévenir/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

514. P : non/ non non/(.) attendez d'abord/(.) procédons par étape/(.) oui/ je sais que c'est mieux/(.) recommence/

515. E : il longtemps\ j'ai\ re(.) j'ai décidé de partir\ et j'ai quitté mon village natal/

516. P : tu as quitté le village natal/(.) depuis longtemps/(.) hum\(.)

517. E : pour travailler/

518. P : hum\

519. E : pour aller travailler/

520. P : pour travailler/(.) oui\

521. E : et j'ai laissé ma grand-mère seule derrière moi/

522. P : hum/

523. E : elle souffrait de mon départ/

524. P : hum\

525. E : (1.9s)

526. P : tu penses que c'est le départ qui est l'élément\(.) hum\(.) ((le professeur écrit au tableau)) le départ du jeune\ du petit fils\

527. E : du jeune homme/

528. P : du jeune homme\

529. E : oui\

530. P : le départ du jeune homme\(1.5s) est conçu comme élément perturbateur/(3.5s) ((le professeur écrit la phrase)) et pour la situation initiale\

531. E : (7.7s)

532. P : hum\

533. E : grand-mère souffrait/

534. P : ce qui fait que\ grand-mère souffrait/(2.5) hum\(.) ((*tout en écrivant la phrase au tableau*)) grand-mère\(1.5s) a soufFERT/(3.1s) là je suis entièrement d'accord/(.)hum \(.) ils étaient ensemble hein\(.) ils vivaient ensemble/(3.4s) ils vivaient ensemble/(.) très bien hein\(.) ils vivaient ensemble/(.) nous dit mademoiselle diaïté/(.) et aussitôt\ il quitte \(.) l'enceinte familiale/(1.5s) c'est le départ/(.) le grand départ/(.) et ce départ\(5.4s) ((*le professeur dessine un schéma de corrélation entre les expressions grand-mère, départ et perturbation qu'elle encadre et relie par des flèche*)) grand-mè:re/ a du\ souffr:ire/ de ce départ/ parce que c'est ce départ qui va causer leur\(.) SEPARATION/(5.5s) ((*elle écrit le mot puis achève son schéma par des flèches convergeant vers ce dernier*)) et c'est ce départ qui sera conçu comme\(.) élément perturbaTEUR/(.) qui va tout bouleverser/(.) ils étaient ensemble/ ils vivaient dans une même encein- dans une enceinte familiale/(.) il y avait l'amour\ il y avait l'affection/(.) ils mangeaient ensemble/(.)ils dormaient ensemble/(.) et hop\ un jo:ur\(.) le fils est condamné à\(.) quitter le terroir/ ne serait-ce que pour aller à Dakar à l'université\ ou se rendre en France pour continuer ses\&

535. E : [études/]

536. P : [études/](.) et grand-mère est obligée d'être\(.) seule/(.) voilà/(.) c'est la séparation/(.) il y a aussi l'idée de solitude/(.) ((*tout en écrivant en écrivant le mot*)) la solitude va ronger\(.) grand-mère/(.) c'est la solitude/(.) hum\(.) elle est solita:ire/ SEULE\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

et solitaire/(.) elle est solitaire/ hum\(.)c'est la solitude qui la ronge/(.) hum\(.) elle n'a plus un\(.) une à qui elle va se confier entièrement/(.) voilà/(.) elle est seule dans sa demeure/ (1.5s) oui mademoiselle\(.) et quel est le second paragraphe\(1.5s) on vous dit en deux/(.) (*le professeur relit la consigne*)) INSEREZ UN PARAGRAPHE\ AU MOMENT QUE VOUS CONSIDEREZ\ LE MIEUX INDIQUE POUR FAIRE/ IN:TERVENIR\(.) les souvenirs du jeune homme/(1.5s) hum\(.) pour intervenir un paragraphe/(.) la moment le mieux indiqué pour intervenir les souvenirsles souvenirs du jeune homme/

537. Cl : (6.5s)

538. P : oui mademoiselle diaïté toujours/

539. E : (1.7s)

540. P : réfléchis un tout petit peu/

541. E : ((*l'élève prend le texte et un feuille de brouillon*))(9s)

542. P : oui\

543. E : (6.1s)

544. P : on vous dit trois paragraphes/(.) tu as inséré le premier/(.) il reste deux autres/ (.) hum\(.) ((*répétant la consigne*)) situation ini- initiale et souvenir du jeune homme/

545. E : (6s)

546. P : les autres parlez\

547. Cl : (11.2s)

548. P : oui\

549. E : il parle de la véranda/

550. P : il se souvient\(.) il se souvient de la véranda/(.) oui\(.) encore plus\

551. Cl : (12.3s)

552. E : (inaud.)

553. P : mademoiselle\ on me donne des mots comme ça/(.) il faut faire des phrases/ (.) on demande des par- on vous dit des paragraphes/(.) il faut construire des phrases/(.) oui\ bassine\

554. E : j'ai entendu la douce de grand-mère/

555. P : on vous demande un paragraphe jeune homme/(.) production écrite\(.) ce sont des paragraphes que vous imaginez vous mêmes/(.) qui relatent en même temps les souvenirs du jeune homme/(.) en l'insérant là où il doit être/

556. Cl : (12.4s)

557. P : il reste deux paragraphes/(.) allez trouvez vite\

558. Cl : (13.4s)

559. P : inventez tout ce qui est possible/(.) imagination du réel/(.) allez vite\

560. E4 : elle lui (inaud.)

561. P : elle\

562. E : elle lui racontait (inaud.)/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

563. P : elle lui racontait des histoires/(3.5s) elle lui racontait des histoires/(1.5s) qui dit mieux encore hum\

564. Cl : (3.5s)

565. P : il se souvient des histoires qu'elle lui\(.) racontait/(.) et quoi d'autre\(1.2s) il se souvenait\(5.1s) ((tout en écrivant la phrase)) des histoires/(3.2s) qu'elle lui racontait\(.) et quoi d'autre\(1.5s) oui\

566. E : et des conseils qu'elle lui donnait/

567. P : des conseils\(.) hum\(.) des conseils qu'elle lui donnait/ oui\

568. E : elle était souple et élastique/

569. P : hum\

570. E : elle était souple et élastique/

571. P : il\

572. E : (3.9s)

573. P : j'ai pas entendu\

574. E : grand-mère était souple et élastique/

575. P : souffle et élastique/(.) non/(.) je suis au volet souven:irs/ (1.1s) des conseils \(.) hum\(.) il se souvient de sa grand-mère\(.) des conseils\(.) euh/ comment dirai-je/ des histoires qu'elle racontait/ ou bien\ des contes de leuk le lièvre/(.) hum\ à la belle étoile/(.) qu'elle narrait à la belle étoile/(.) des contes de bouki\(.) et de leuk le lièvre/(.) quand il était tout jeune/(1s) et quoi d'autre\

576. Cl : (2.2s) des conseils\(.) hum\&=

577. E : = je me souvenais\=&

578. P : &= de la vie/=

579. E : = madame\

580. P : &= quand tu seras grand\(.) sois sage/(.) une fois que rentré à l'école\(.) travaille durement/(.) po:ur\ être serviable demain/(.) pour occuper un rang\ que te seras digne/(.) [se sois pas impoli à l'égard de tes professeurs/]&

581. E :&[madame\]

582. P : & garde le silence en classe/(.) etcétéra/ hum\(1.3s) ne fais pas du bavardage inutile\(.) ne sois pas\ paresseux/(.) la paresse est un vice qu'il faut combattre mon enfant/ (.) etcétéra/(.)oui\ mademoiselle\

583. E : il se souvient\

584. P : oui\

585. E : ((*lit sur sa feuille de brouillon*)) il se souvient des yeux ri- rou- rieurs de sa grand-mère/

586. P : il se souvenait des yeux\(.) RIEURS/ hum\(.) il se souvenait des yeux rieurs/(.) et quoi d'autre\(.) imaginez imaginiez/(.) vous mettez le texte à l'écart/(.) on dit insérez des paragraphes/(.) hum\(.) ça doit sortir de vous même/(.) insérez des paragraphes/(.) c'est la production écrite/(.) insérez des paragraphes/

587. E : madame\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

588. P : oui\

589. E : des voyages qu'ils effectuaient/

590. P : hum\

591. E : des voyages/

592. P : des\

593. E : voyages/

594. P : voilà/(.) des bouts de\ des petits voyages qu'ils effectuaient ensemble(.) hein/ (2.5s) ((le professeur écrit la phrase au tableau) de petits voyages\(2.5s) de petits voyages \ qu'ils effectuaient ensemble(.) et quoi d'autre\

595. E : madame\

596. P : oui\ mademoiselle\

597. E : à cause de la mort de ses parents\

598. P : quelle mort\

599. E : morts pendant son enfance=

600. P : =parlez des souvenirs hein/ ne faites pas ce qu'on appelle la digression/ faut pas sortir du cadre/(.) faut pas trop s'éloigner du texte/(.) oui\

601. Cl : (1.5s)

602. P : hum\

603. Cl : (2s)

604. P : il se souvient des contes de bouki et de leuk le lièvre à la belle étoile\(.) petits voyages qu'ils effectuaient ensemble/(.) et quoi d'autre\(.) dans le cadre toujours des souvenirs/(.) hum\ dans le cadre toujours des souvenirs/(.) hum\(.) allez vite\(.) quels sont les souvenirs\

605. Cl : (3s)

606. E : ((*un élève lève la main*))

607. P : oui\

608. E : les achats qu'ils faisaient ensemble/

609. P : les\

610. E : les achats/

611. P : les achats/ les voyages et les achats/(.) oui\(.) sory/

612. E : ((*lisant dans son cahier*)) je me souvenais quand on était au champ ou quand je devais m'occuper des animaux/

613. P : très bien/(.) hum\(.) les souveni:rs\ avec les travaux\

614. Cl : [champê:tres/]

615. P : [champêtres\] hum\(.) très biens/(.) ((*le professeurs écrit l'expression au tableau*)) les travaux champêtres/(2s) hum\(.) les travaux champêtres/(1.9s) grand-père détenait derrière la maison\ un petit poTAger/qu'est-ce qu'un potager\(.) elle détenait son petit potager/(.)

616. E : c'est un jardin/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

617. P : c'est un jardin où on cultive\

618. E : des légumes/

619. P : d:es/ lég:umes\ voilà/(1.5s) et parfois\ je l'accompagnais\(.) désherber les plantes/ etcétéra/(1s) hum\(.) c'est pour le désherbage des plantes/(.) hum\(.) je l'accompagnais\ désherber les plantes/(.) ou encore\(.) arroser\ les aubergines/(.) etcétéra \(.) hum\ enlever les mauvaises herbes\

620. E : ((*un élève lève la main*))

621. P : oui\

622. E : je me souvenais de ses longs cheveux/

623. P : de ses longs cheveux/ oui oui\(1.5s) se souvenait de che\ se souvenait de ses longs cheveux/ oui\(.) en dehors du texte\(.) tout cela\ c'est dans le texte/ en dehors du texte \(.) imaginez en dehors du texte/

624. Cl : (3s)

625. P : ((*s'adressant à un élève*)) toi\ tu es en train de dormir/

626. E : non/

627. Cl : <((*rire des élèves*))>

628. P : d'autres souvenir\ imaginez d'autres souvenirs/

629. E : ((*un élève lève la main*))

630. P : oui\ mademoiselle diallo/

631. E : ((*lisant dans son cahier*)) je me souviens quand grand-mère disait dort mon petit/(.) et je me relevais en ri- en riant/(.) et aussi elle disait que\ elle disait\(.) prend exemple de la famille\(.) diop/

632. P : prend l'exemple de la famille\

633. E : diop/

634. P : oui\(.) ça c'est toujours\ c'est dans le cadre des conseils/(.) on l'a élaboré/

635. E : madame\

636. P : c'est dans le cadre des conseils/

637. Cl : ((*bruit d'élèves demandant à intervenir*))

638. P : une fois à l'école\ sois sage/(.) respecte tes\(.) tes professeurs/(.) ne sois pas paresseux/ la paresse est un vice qu'il faut combattre/(.) etc./

639. E : madame/

640. P : hum\(.)il faut travailler durement pour occuper un rang honorable demain/

641. E : madame\

642. P : oui\ qui dit mieux/

643. E : madame\

644. E : madame madame\

645. P : oui\

646. E : je me souviens des jours de marché/ où je ployais sous le poids des provisions/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

647. P : je\

648. E : je ployais sous le poids des provisions/

649. P : je\

650. E : ployais/

651. P : je ployais sous le poids des provisions/(.) au retour du marché\(.) mais ici\ c'est dans le cadre de\(.) ici on parle de\ du jeune homme hein\(1s) hum\(.) c'est les souvenirs du jeune homme/(1.5s) hum\

652. E : oui/

653. P : vite/

654. E : madame madame\

655. P : allez vite/ oui\

656. E : je me souvenais de ses lunettes qu'elle portait/

657. P : de ses lunettes qu'elle portait/ oui/

658. E : elle s'habillait correctement/

659. P : elle s'habillait correctement/(.) ça c'est dans le cadre des\ souvenirs/voilà/(.) en troisième paragraphe maintenant\(.) qu'est-ce que vous pouvez di::re\ pour servir de\(.) d'élément\(.) de situation initiale/(.) de situation finale du moins/(.) n guise de conclusion/

660. Cl : (2s)

661. P : situation finale/(.) c'est la dernière étape du schéma narratif/(1s) qu'est-ce que vous proposez comme paragraphe\(.) en situation finale/(.) rapidement en guise de conclusion/(1s) situation\(.) finale/(.)qui est la dernière étape du schéma narratif/

662. Cl : (2.5s)

663. P : vite/(.) qu'est-ce que vous pouvez dire\(.) quel paragraphe pouvez-vous insérer\

664. Cl : (5s)

665. E : ((*un élève lève la main*))

666. P : oui\

667. E : j'avais une gentille grand-mère/

668. P : hum\

669. E : j'avais une gentille grand-mère/

670. P : j'avais un gentille\

671. E : [grand-mère/]

672. P : [grand-mère/](.) il dit que grand-mère était très gentille/(.) il dit que grand-mère était très gentille/(.) en situation finale/(.) qui dit mieux/

673. E : ((*un élève lève la main*))

674. P : qui dit mieux/

675. E : madame/

676. P : oui\

677. E : vraiment grand-mère était merveilleuse/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

678. P : grand-m- vraiment grand-mère était merveilleuse\

679. E : madame\

680. P : qui dit mieux/(.) oui\

681. E : avec grand-mère\(.) nous n'avions jamais\(1.5) ((*regarde sa copie*)) nous n'avions jamais faim/

682. P : avec grand-mère\

683. E : nous n'avions jamais faim/

684. P : nous n'avions jamais faim/(.) c'est quelqu'un qui\(.) avait toujours l'habitude de nous rassasier/(.) oui\ qui dit mieux/

685. Cl :(1.5s)

686. P : oui\

687. Cl : (4.9s)

688. P : hum\

689. Cl : (2s)

690. P : situation finale/(.) paragraphe en guise de conclusion/

691. E : ((*un élève lève la main*))

692. P : oui\

693. E : ((*lisant dans son cahier*)) je l'ai toujours aimé/ parce qu'elle\(.) a de bonnes choses/

694. P : je l'ai toujours aimé/ parce que\ qu'elle a de bon cœur/(.) qui dit mieux/

695. E : ((*un élève lève la main*))

696. P : oui\

697. E : avec grand-mère\ je n'ai jamais eu peur/

698. P : avec grand-mère je n'ai jamais eu peur/(.) qui dit mieux/

699. E : grand-mère\

700. P : oui\ en deux phrases/

701. E : [grand-mère (inaud.)]&

702. P : [en deux phrases/]

703. E : &il ne pourra jamais oublier se grand-mère/(.)

704. P : hum\

705. E : lorsqu'elle\ parce qu'elle lui faisait du bien/

706. P : il n'arrive jamais à oublier sa grand-mère\ parce qu'elle lui faisait énormément du\(.) bien/(.) hum\ qui dit mieux/

707. Cl : (2.4s)

708. P : il n'oubliera jamais sa grand-mère\ qui lui faisait énormément du bien/(.) qui dit mieux/

709. Cl : (9.6s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

710. P : oui\

711. E : avec grand-mère (inaud.)

712. P : avec grand-mère\

713. E : je (inaud.)

714. P : je\

715. E : (inaud.)

716. P : je me soulageais/(.) avec grand-mère\ je me soulageais/(.) hum\ qui dit mieux encore\(.) en deux phrases/(.) deux phrases cohérentes/(.) et qui résument tout à la fois/

717. Cl : (5.7s)

718. P : oui\

719. E : grand-mère était\ était tellement gentille avec lui que c'est/(.) pourquoi il ne l'a pas oublié durant son absence/

720. P : grand-mère était tellement gentille avec ses petits fils que alors\ il ne l'a pas \ il ne l'a pas/(.) qui dit mieux/

721. Cl : (3.2s)

722. E : ((*un élève lève la main*))

723. P : oui\

724. E : ((*lisant dans son cahier*)) je pensais un jour d'y retourner pour la remercier de tout ce qu'il a fait pour nous\ avec elle j'ai toujours été une bonne\ petite fille/

725. Cl : <((*exclamations, rires et commentaires des élèves*))>

726. P : <((*élevant la voix pour couvrir le bruit des élèves*))> JE PEN-\ JE PENSAIS UN JOUR Y RETOURNER/(1.5s) JE PENSAIS\(.) JE PENSAIS UN JOUR Y RETOURNER/(.) hum\ c'est le jeune homme qui parle hein\(.) ne parlez pas à votre place/(.) vous insérez\(.) je pensais un jour y retourner\ parce que c'est grand\(.) grand-mère\(.) parce qu'elle a été une mère\ qui a été toujours\(.) modèle et exemplaire/

727. E : formidable/

728. P : hum\(1.2s) et on boucle la boucle/

729. E : voilà/

730. Cl : ((*bruit des élèves qui rangent leurs affaires ou qui se bousculent dans les rangées*))

731. P : vous désirez monsieur\(5.5s) ((elle écrit la phrase)) et il répond\ oui: effectivement/(1s) ou oui évidemment/(2.7s) par affection\ il peut répondre\ oui/ évidemment/(1s) oui/ volontiers/(.) etcétéra etcétéra/(1s) ou bien de manière agressive ou \ violent/(.) ET APRES\

732. Cl : (2s)

733. P : lisez vite/

734. Cl : (4.9s)

735. E : je (inaud.)/

736. P : je\(.) non avec des pointillés hein\ c'est avec des pointillés/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

737. C : (1.9s)

738. P : ((*lisant une réplique*)) fiche le camp vite/ les colis sont\ ça\ ça voyage dans le fourgon/(.)je vous ais dis que le fourgon c'est\

739. Cl : [un wagon/]

740. E : [WAGON POUR BAGAGES/]

741. P : [LE WAGON Où ON MET\]

742. Cl : LES BAGA::GES/

743. P : les bagages voilà/(.)fiche le camp les colis ça voyage dans le fourgon/(.) et qu'est-ce qu'il va répondre\

744. Cl : (2.4s)

745. P : mademoiselle diaïté\

746. E : qu'est-ce que j'ai fait\

747. E : pourquoi dans la fourgon/

748. E : vous ne parlez pas comme ça/

749. P : voilà/ il dit\(.) ((*lisant la réplique*)) je vous interdis de me parler [sur ce ton/]

750. Cl : [sur ce ton/]

751. P : hum\(.) et qu'est-ce qu'il va répondre\ ce monsieur/

752. Cl : ((*les élèves lisent en même temps la réplique du texte*)) allez-vous en/

753. P : NO::ON\ vous insérer vos propres dialogues/(.) ne vous fiez pas au texte/

754. E : allez-vous en/

755. E : allez-vous en/

756. E : madame madame\

757. Cl : ((*bruit d'autres élèves demandant à intervenir*))

758. P : les co-\ les colis ça voyage dans le fourgon/(1s) hum\(.) ne me parlez pas sur ce ton/(.) et il va répondre\

759. E : allez-vous en/

760. E : ((*reprenant une réplique du texte*)) je parle comme je veux/

761. P : je parle comme je veux/(.) qui dit mieux/

762. Cl : ((*des élèves lèvent la main*))

763. P : ne me parlez pas sur ce ton/

764. E : qui est-tu pour me donner ces ordres/

765. P : très bien/(.) qui est-tu pour me donner ces ordres/(.) voilà/

766. Cl : <((*rires et chahuts des élèves*))>

767. P : (25s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*))

768. Cl : ((*les élèves continuent à commenter la phrase et à chahuter son auteur*))

769. P : voilà/(.) ((*elle tente de rétablir le calme*)) CHU::UT\(1s) SILENCE/(1.2s) ((s'adressant à un élève particulièrement agité)) TOI LA-BAS/ RESTE TRANQUILLE/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

770. Cl : ((*les élèves se calment*))

771. P : qui est-tu pour me donner ces ordres\(1s) suivant\

772. Cl : (7.2s)

773. P : ne me parle pas sur ce ton/(.) qui es-tu pour me donner ces ordres/

774. Cl : (2.9s)

775. P : huhum\(.) c'est le recto/ on est au verso maintenant hein\

776. Cl : ((*certains élèvent retournent leur feuille*))

777. E : recto verso/

778. P : ((*lisant le texte*)) qui es-tu pour me donner ces ordres/(1s) allez\ pas d'histoires/ (.) descendez/(1s) allez pas d'histoires descendez/(1.3s) qu'es-ce qu'il va répondre\

779. Cl : (7.5s)

780. P : allez\ imaginez vite/

781. E : madame\

782. P : oui\

783. E : ne te mêles pas de notre histoire/

784. p : hum\

785. E : ne te mêles pas de notre histoire/

786. P : ne te mêle\ ne te mêle pas\

787. E : [de notre histoire/]

788. E : [de nos histoires/

789. P : de nos histoires/

790. E : madame\

791. P : qui dit mieux\ oui\

792. E : en tant que avocat\ je ne descends pas de ce train/

793. Cl : <((*rire des élèves*))>

794. E : descendez du train/

795. E : madame\

796. P : oui\

797. E : ce ne sont pas des histoires/ je me défends/

798. P : hum\(.) ce ne sont pas histoires/ je veux descendre/

799. E : oui/(.) je me défends/

800. P : je me défends/(.) qui dit mieux/

801. Cl : (2.6s)

802. P : hum\ qui dit mieux\

803. Cl : (2s)

804. E : madame\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

805. P : (1.8s) il dit\(.) allez pas d'histoires descendez/

806. Cl : (1.6s)

807. P : allez pas d'histoires descendez/

808. E : c'est pour toi le train/

809. P : hum\

810. E : c'est pour toi le train/

811. P : c'est pout toi le train/(.) il répond\(.) c'est pout toi le train\

812. Cl : <((*rire des élèves*))>

813. E : ((*un élève lève la main*))

814. P : là vous parlez comme des sénégalais/(.) c'est pout toi le train/

815. Cl : <((*les élèves continuent de rire*))>

816. E : madame\(.) je ne vais nulle part/

817. P : je ne vais nulle part/ je ne vais nulle part/

818. E : je descends quand je veux/

819. Cl : je descends quand je veux/(.) je ne vais nulle part/

820. E : madame madame madame\

821. P : oui\

822. E : pour quelle raison tu me fais descendre/

823. P : [pour quelle raison\]

824. E : [madame madame madame\]

825. P : chut\(.) pour quelle raison tu me fais descendre\(.) alors que j'ai déjà payé mon billet/(.) voilà/ là c'est compréhensible/(.) pour quelle raison tu me fais descendre\(.) alors que j'ai déjà payé mon billet/

826. E : (inaud.)

827. P : oui\

828. E : (1.9s)

829. P : ((*tout en reprenant le texte*)) ensuite\(1.2s) ((elle lit une réplique)) je suis avocat et citoyen britannique/(.) je ne bougerai pas/(.) je suis avocat et citoyen britannique/(.) je ne bougerai pas/

830. E : madame\

831. P : oui\

832. E : avocat ou pas c'est pas mon problème/ descendez/

833. P : ce n'est pas mon problème descendez/(.) qui dit mieux\

834. E : [c'est ce qu'on va voir/]

835. E : [madame madame\]

836. P : c'est ce qu'on va voir/

837. E : madame/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

838. P : oui\

839. E : j'ai mes droits/

840. P : j'ai mes droits/

841. E : madame\

842. E : madame/

843. P : oui

844. E : qui que tu sois tu descendras/

845. P : n'importe quel avocat que tu soit\ tu descendras/

846. E : madame\

847. Cl : ((*plusieurs élèves interpellent le professeur en même temps*))

848. P : oui\

849. E : [avocat ou pas avocat\]

850. E : [avocat ou pas descendez/]

851. P : avocat ou pas descendez/

852. Cl : ((*plusieurs élèves interpellent le professeur en même temps*))

853. P : oui\

854. E : (2s)

855. Cl : ((*les élèves demandent la parol*e))

856. P : oui\ sérigne\

857. E : ça ne me concernes pas/

858. P : ça ne me concernes pas/(.) ta profession ne me concerne pas/

859. E : madame\

860. E : madame madame\

861. E : madame\

862. P : oui\

863. E : je m'en fiche de ta profession/

864. Cl : <((*exclamation de désapprobation*))>

865. P : je m'en fiche de ta profession/(.) voilà/ que tu sois avocat ou\ ou ou\ un\ ou autre chose\ ce n’est pas mon problème/

866. E : plombier/

867. P : ou plombier/ ce n’est pas mon problème/

868. Cl : <((*rire des élèves*))>

869. P : ((*lisant le texte*)) (1.9s) il se croyait que tout lui est permis/(2s) ça commence bien/(.) je me demande si ça vaut la peine de continuer/

870. Cl : (3.2s)

871. P : ça commence bien/ je me demande si ça vaut la peine de continuer/

872. Cl : (4.7s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

873. E : je t'aurai le prochaine fois/

874. P : hum\

875. E : je t'aurai le prochaine fois/

876. P : je\

877. P : je t'aurai le prochaine fois/

878. P : je saurais la pro-\ la prochaine fois/

879. E : madame tournez la feuille/

880. P : hum\

881. E : madame tournez la feuille/

882. P : je t'aurai la prochaine fois/ est-ce que ça peut aller avec le texte\

883. E : non/

884. P : ça commence bien je me demande si ça vaut la peine de continuer/ trois points de suspension/

885. Cl : (3.1s)

886. P : hum\

887. E : madame/

888. P : les trois points de suspension montrent que le discours est inachevé/(.) qu'est-ce que vous pouvez donner comme réplique\

889. Cl : (7.4s)

890. P : je me demande si ça vaut la peine de continuer/(1s) et\(.) et quelqu'un peut dire\ no::on/(.) ne te décourage pas/ soit courageux/

891. E : ça ira mieux/

892. P : hum\(.) non ne te décourage pas/ ça ira bien/(.) sois courageux/(1.5s) ((lisant le texte)) je reste/(.) je me battrai pour mes frères indiens/(.) je reste/ je me battrai pour mes frères indiens/

893. Cl : ((*vacarme des élèves qui, ayant entendu la sonnerie, commencent à ranger leurs affaires*))

894. P : hum

895. E : oui/

896. P : je reste je me battrai pour mes frères indiens/

897. Cl : ((*des élèvent se chahutent*))

898. E : [indien/]

899. E : [indien/]

900. E : [personne ne me fera changer d'avis/]

901. P : très bien\(.) personne ne me fera changer d'avis/(.) personne ne me fera changer\

902. Cl : d’avis/

903. P : d'avis/(.) je resterai ici et je me battrai pour mes frères [indiens/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

904. E : [indiens]

905. P : et c'est fini pour le texte\ mais aussi pour le cours/((*le professeur commence à ranger ses affaires*))

906. Cl : ((*les élèves se bousculent vers la sortie*))

3. Exemples de séances en 4C

4C1

1. Cl: ((*les élèves accueillent le professeur debout, mais dans un grand bruit*))

2. P: asseyez-vous taisez-vous s'il vous plait/ et prenez vos textes et la feuille de consigne/

3. Cl: Cl: ((*les élèves obéissent et sortent leurs affaires; certains lisent le texte, d'autres écrivent dans leur cahier)*)

4. E: ((*un élève fait des signes au professeur*))

5. P: tu n'as pas de texte\

6. E: ((*l'élève fait un signe négatif de la main*))

7. P: ((*le professeur lui donne un texte*))

8. Cl: ((les élèves continuent à travailler en silence))

9. P: bon/ on vous demande de parler fort\ po:ur'heu\(.) l'enregistrement/(.) donc/ il faut que vous parliez fort\(2.3s) Bon/(1.6) on va procéder/ à la lecture expliquée/(.)je vous l'avais dit la fois passée\(.) vous avez/ vous avez déjà donc reçu les textes/ et vous avez préparé les réponses aux questions soumises/ (+10 s)((le professeur demande à un élève de lui passer sa chaise qui la lui remet))merci\(10s) j'espère que vous avez produit quelque chose/ n'est-ce pas\(.) HEIN\

10. E: oui

11. P: ok/ (1.27.9s)((*le professeur aménage son tableau qu'il divise en trois parties et inscrit dans la partie du milieu le nom de l'activité et les références du texte à lire ouis s'assoit*)) prenez vos textes/on commence d'abord la lecture/

12. Cl: ((*Les élèves s'exécutent; bruit de froissement de feuilles*))

13. P: <((*le professeur lit le texte*))> (4.20. 3s)

14. CL: ((*bruit frottement des doigts pour demander la parole*))

15. P: bon on va faire une petite lecture de quelques élèves/(.) oui quelqu'un\(.) ((*désigne un élève du doigt*)) seynabou ndiaye/

16. E: accident dans les andes\ témoignage/(.) je me souvenais parfaitement des détails de l'accident/(2s)le fairchild\(.) poursuivait sa route\ apparemment sans accroc/ nous volions en pilotage automatique en raison de l'épais brouillard/(2s) je me/(2s) trou-vais/ après\(.) près du hublot/ hublot/(.) au milieu du\ de l'appareil/ avec maria et ma mère/(2s) tout a commencé lorsque l'appareil se pencha spectaculairement d'un côté/(2s) lequel\=

17. P: =plus fort/

18. E: je ne saurais le préciser/ mais ce fut en douceur immédiatement après\(.) j'eus la nette sensation que l'avion était\ avait commencé à descendre\ sur le\(.) à descendre/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

sur le moment\ je pensais qu'on allait atterrir/(.) car\ à cet instant précis\(.) les lumières se sont allumées/(.) tandis que les hauts parleurs diffusaient\(.) l'ordre d'attacher nos ceintures \(.) on no:us/ prévient ensuite\(2s) que nous allions entrer dans une zones de turbulences \(2s) mais qu'il n'y avait de quoi s'inquiéter/

19. P: il n'y avait pas/

20. E: il n'y avait de quoi s'inquiéter/(.) cette annonce à peine faite\(.) je sentis que nous tombions\(2s) dans un trou d'aire\(2s) ce fut comme une secousse/(2s) d'une extrême violence/(.) comme si nous étions aspirés vers le bas/(2s) nous avons du perdre\ PAS mal de mètres d'altitude/ mais je ne pour-rais\(2s) pas bien entendu préciser combien\(.) car je restais le souffle coupé¤<475997>

21. P: très bien/ laye matar\ vas-y\

22. E: ma mère et moi/(2s) nous\(2s) nous nous regardions/(2s) visiblement nerveux/ (2s) ne sachant pas ce qui se passait/(2s) je me souviens que certains passazé commencèrent à faire des plaisanteries/(2s) j'entendis ensuite des applaudissements et des exclamations/(2s) comme au cour d'une fête/(.) mais il s'agissait d'un rire nerveux/(2s) chacun essayant de se cacher sa peur/(2s) presque aussitôt\(2s) je me rendis compte que nous avions tous commencé à prier/(5s) il y eut une courte pause/(2s) puis un autre trou d'air/(2s) on pouvait noter\(2s) au vrombissement des moteurs/ que le pilote exigeait le maximum de l'appareil/(2s) soudain\(2s) je sentis mon cœur s'arrêter\(2s) en voyant par le hublot l'avion frôler/(2s) à quelques mètres\(2s) un énorme pic/(2s) zavais la sensation\ que nous tournions en quelque sorte en rond/(2s) et aussitôt\ nous perçûmes le premier choc sur une aile/(2s) puis le second\ le vrai/(2s) un bruit sec/(2s) comme le bruit d'un appareil photo/ (2s) l'avion se brisa en deux/(2s) dans la panique\(2s) ze vis que la queue de l'appareil/ (2s) se détachait sous le choc et disparaissait de notre vue/(2s) le reste du fuselage\(2s) la première moitié de l'avions/(2s) avec nous dedans/(2s) se mis à dévaler la pente/(2s) telle une luge/¤<562541>

23. P: merci/ c'est bon\

24. E: ((*bruit des élèves demandant la parole dans un frottement de doigts*))

25. P: quelqu'un pour terminer/(2s) oui ?

26. E: une descente incroyable/

27. P: plus fort\

28. E: vertigineuse/ on avait l'impression de patiner sur la montagne/(2s) ou plutôt de voler dans les aires/(2s) d'une main\ j'agrippais ma mère comme je pus/ et\(.) de l'autre \ je m'accrochais de toutes mes forces au siège de devant/(2s) avec la certitude qu'il ne restait plus que quelques secondes à vivre/ que l'inévit-able se produirait d'un instant à l'autre/(2s) que nous allions voler en éclat/(2s) je tremblais de tous mes membres/(2s)une sueur froide dégoulinait sur mes mains\(.) mon visage\ sur mon corps tout entier/(2s) il me semble que plusieurs fois\ je tentais de crier/ mais aucun son ne sortit de ma gorge/ (2s) soit que ma peur ma peur fut trop grande\(2s) soit qu'il me fut impossible de respirer/ le fuselage dévala probablement la pente sur un kilomètre au moins/(2s) puis sa vitesse diminua progressivement/ et il finit par s'immobiliser complètement/¤<623494>

29. P: ok/ très bien/

30. E: ((*bruit des élèves demandant la parole dans un frottement des doigts*))

31. P: ((*bruit de chaises, le professeur se lève*)) donc on va procéder aux questions \ donc à répondre aux questions que nous avons déjà\((2s) dans la deuxième\(2s) sur

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la deuxième feuille/¤<634478>(5s) ((*le professeur prend ladite feuille sur laquelle sont notées des consignes*)) bon on vous avait demandé d'expli\(.) d'expliquer les mots/ les termes et expressions\ suivants/ les andes\ un énorme pic\ le hublot\ le fuselage/ le faircheir poursuivait sa route apparemment sans accros\ voler en pilotage automatique\ entrer dans une zone de turbulence/ tomber dans un trou d'air/ nous avons du mal à prendre de l'altitude/ (2s) est-ce que vous avez des\(.) réponses/

32. E: oui/¤<662806>

33. P: oui/(2s)qui peut nous proposer une réponse par rapport\ qui peut nous donner donc\ des explications\

34. E: ((*bruit des élèves demandant la parole dans un frottement des doigts*))

35. P: oui\ aïcha fall\

36. E: ((*l'élève lit dans son cahier*)) les Andes/(2s)

37. P: Hum\

38. E: chaînes de montagne de l'Amérique du sud/

39. P: hum\

40. E: le hublot/

41. P: bon pour les andes donc\ on va dire tout simplement que nous avons la cordillère des\ andes/ qui se trouve en amérique du\(.) sud/ c'est une chaîne de(.) montagnes/ n'est-ce pas\(2s) oui/

42. E: le hublot/

43. P: hum\

44. E: fenêtre ronde dans la coque d'un navire/

45. P: fenêtre\

46. E: ronde/

47. P: hum\

48. E: dans la coque\

49. P: hum/

50. E: dans la coque d'un navire/

51. P: d'un navire/(2s) et ici dans un avion\ ce sera vitré/ n'est-ce pas\

52. E: oui/

53. P: dans un navire c'est pour permettre\(2s) à l'air d'entrer\ mais dans un avion on ne peut pas permettre à l'air d'entrer/ c'est tout simplement vitré pour avoir de la lumière/(2s)

54. E: oui/

55. P:oui/¤<713655> quelqu'un d'autre donc\ pour le fuselage\

56. E: ((bruit des élèves demandant la parole dans un frottement des doigts))

57. P: oui là-bas\ ((*le professeur désigne un élève du doigt*))

58. E: (l'élève lit ses notes)) le fuselage/

59. P: hum\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

60. E: c'est le revête-\ c'est le revêtement/(2s) d'une partie de l'avion/(2s) comprise entre\(2s) la tête\(2s) et le queue/

61. P: et la queue/

62. E: et la queue/

63. P: en d'autres termes\

64. E: ((*bruit des élèves pour prendre la parole*))

65. P: oui\ diop\

66. E: corps d'un avion où sont fixées les ailes/

67. P: corps\ corps\

68. E: d'un avion/

69. P: d'un avion où sont\

70. E: [les ailes/]

71. Cl: [les ailes/]

72. P: [les ailes/] oui c'est bien/(2s) auquel sont fixées les ailes/ oui un pic\

73. Cl: ((bruit des élèves pour prendre la parole))

74. P: ((*Le professeur fait le même bruit pour interroger un élève*)) comment il s'appelle encore/ oui\

75. E: un grand montagne au sommet pointu/

76. P: une grande montagne au sommet\

77. E: pointu/

78. P: ok/ ensuite quel autre terme\

79. Cl: (10s)

80. P: khadim tu as fait quelque chose\

81. E: oui/

82. P: quel terme\(5s) ou bien une phrase\ une expression\

83. E: (10s)

84. Cl: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

85. P: oui ndeye marie\

86. E: ((*l'élève lit dans son cahier*)) le fairchild continuait sa route\(5s)

87. P: sans accrocs/

88. E: sans accrocs/

89. P: huhum\

90. E: signifie le fairchild continuait sa route d'après les apparences\(2s) sans déchirure/

91. P: sans déchirure\ han han\ oui gueye\

92. E: (l'élève lit ses notes)) le fairchild/(2s) continuait/(2s) sa route\(2s)

93. P: sa route sans accroc/

94. E: sans problème/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

95. P: oui sans problème/ sans difficulté impré-\ imprévue n'est-ce pas/¤<807758> oui \ l'autre terme\ ou expression\ oui kane\

96. E: ((*l'élève lit ses notes*)) en-\(.) entrer dans une zone de turbulence/

97. P: entrer dans une zone de turbulence/ oui\

98. E: c'est entrer dans une zone/(2s) où il y'a risque d'accident/

99. P: il y a risque d'a-\ d'accident/(2s) donc dans une zone d'agitation/ où il y'a du désordre/¤<830122> hahan\ l'autre expression\(2s) oui\ ((le professeur désigne du doigt un élève))

100. E: ((*lisant dans son cahier*)) voler en pilotage automatique/

101. P: voler en pilotage automatique/

102. E: voler sans la participation de la volon-\ de la volonté/

103. P: sans la participation\

104. E: de la volonté/

105. P: de la volonté\(5s) c'est pas très précis hein\

106. Cl: ((*bruit des élèves pour intervenir*))

107. P: oui pape sidya\

108. E: voler sans la participation du pilote/

109. P: du pilote/ donc c'est l'avion qui va exécuter lui-même les opérations qui sont déjà programmées/ hein\ n'est-ce pas\ c'est ce qu'on appelle une\(.) un pilotage automatique/ (2s) ensuite\ d'autres termes\ kane oui\

110. E: nous avons du mal à prendre de l'altitude/

111. P: huhum\

112. E: il nous était difficile de remonter\ de monter plus haut/

113. P: de mont-\(.) de remonter plus\

114. E: haut/

115. P: donc l'avion avait du mal à s'élever dans les\ dans les airs/¤<880110> oui\(2s) ((*le professeur fait un geste du doigt pour accompagner la parole*)) mame diabel\

116. E: ((*l'élève lit ses notes*)) tomber dans un trou d'air/

117. P: hum\

118. E: tomber dans un trou d'air/

119. P: trou d'air oui\

120. E: être entraîné dans un courant atmosphérique/

121. P: dans un\

122. E: courant atmosphérique/

123. P: courant atmosphérique descendant qui\

124. E: oui\

125. E2: qui\

126. P: lorsqu'il rencontre un avion/(2s) il le pousse à

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

127. E2: tomber/

128. P: à quoi\

129. E2: à perdre de l'altitude/

130. P: à perdre de l'altitude\ très bien/¤<906644> oui\

131. E: c'est fini/

132. P: c'est fini\

133. Cl: oui/

134. P: très bien/(.)((*tout en consultant ses documents*)) donc vous avez pu re-\ expliquer les termes que nous avons dans le texte/¤<915874> (2s)((il prend la feuille de consigne)) maintenant est-ce que vous avez relevé les champs lexicaux du crash\ et de la peur/

135. Cl: oui/¤<919636>

136. P: ah han\ le champ lexical du crash\(2s) dans le texte

137. E: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

138. P: oui/

139. E: l'appareil se pencha spectaculairement/

140. P: se pencha spectaculairement/ hum\ l'appareil se pencha spectaculairement/ (+10s) ((*le professeur note au tableau les mots du champ lexical*)) champ lexical du crash/ (2s) nous avons ici l'appareil\(10s) se pencha (2s) spectaculairement\ ahan\ deuxième mot ou expression\

141. E: ((*bruit des élèves pour intervenir*))

142. P: oui\ christian\

143. E: ((*lit ses notes tout en consultant le texte*)) la queue de l'appareil qui se détachait/

144. P: la queue se détachait\ n'est-ce pas/ donc la queue de l'appareil\(10s) on avait ici quel temps\ se\(.) on a dit se détachait ou détacha\

145. E: détachait/

146. P: hum\

147. E: détachait/

148. P: détachait/ huhum\ (2s)lamine oui\

149. E: le hublot de l'avion frôlait à quelques mètres d'un énorme pic/

150. P: C'est l'avion qui frôlait/ il l'a vu à travers le hublot/ mais\ c'est l'avion qui\

151. cl: frôlait/

152. P: l'avion\(.) il a vu l'avion frôler\

153. E: à quelques mètres/

154. P: à quelques mètres\

155. E: d'un énorme pic/

156. P: d'un\(.) pic/

157. Cl: ((*bruit des élèves pour prendre la parole*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

158. P: oui/

159. E: l'avion se brisa en deux/

160. P: l'avion se brisa en\

161. E: deux/

162. P: en deux/

163. Cl: (10.3s

164. E: ((*un élève lève la main*))

165. P: oui\ faye\

166. E: ce fut une secousse d'une extrême violence/

167. P: une secousse\(2s) d'une extrême\

168. E: violence/

169. P: violence/(2.5s) donc\(.) secousse\(3.1s) ((le professeur écrit le mot)) oui\

170. E: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

171. P: oui/

172. E: la queue de l'appareil\(.) se détachait\(.) sous le choc/(.) et disparaissait/

173. P: disparaissait\

174. E: disparaissait\ à notre vue/

175. P: huhum\ donc\ il y'a ici la queue de l'appareil qui s'est détachée/(.) et sous le choc\ donc il y'a eu donc un\(.) un choc/ oui\

176. Cl: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

177. P: oui/

178. E: le fuselage\(.) le fuselage se mit à DEvaler la pente comme une luge/

179. P: huhum\ le fuselage se mit à dévaler la pente\(2s) telle une luge/ (1.9s)¤<1064348> ((tout en consultant ses documents)) c'est bon on a quelques exemples/

180. Cl: ((*bruit des élèves demandant à intervenir*))

181. P: c'est bon/(2s)¤<1069651> et le champ\(2s) lexical de la peur/

182. E: ((*bruit d'élèves désirant intervenir*))

183. P: qui peut nous donner\ le champ lexical de la peur\ ((le professeur écrit l'expression au tableau))

184. E: ((*bruit des élèves demandant à intervenir*))

185. P: ((*associant le geste du doigt à la parole*)) oui\ omar dramé\

186. E: je tremblais de tous mes membres/

187. P: ((*le professeur écrit au tableau les mots donnés par les élèves*)) je tremblais\(.) de tous mes membres\(12.1s) ndella\

188. E: je sens mon coeur s'arrêter/

189. P: je senTIS mon coeur s'arrêter\(8.7s) je sentis mon coeur s'arrêter/ ahan\ oui\

190. E: il m'a semblé\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

191. P: hahan\ allez-y\

192. E: il me semble/(2s) que plusieurs fois je sens\ je tentais de crier/ mais aucune son ne\

193. P: mais aucun\ mais aucun son ne\(.)ne sortit/ donc il ne s'est pas entendu crier lui-même/ oui\

194. E: je m'accrochais de toutes mes forces au=

195. P: =je m'accrochais\(2s) je m'accrochais de toutes mes\(.) forces(5.4s) ensuite\(.) un autre terme\(.) keita\ oui\

196. E: avec la certitude qu'il ne\(2s) qu'il ne nous restais plus que quelques secondes à vivre/

197. P: donc il n'avait sa\(.) donc cela veut dire qu'il n'avait plus confiance n'est-ce pas \ il pensais qu'il allait mourir tout simplement/ oui adja\

198. E: soit que ma peur fut trop grande\

199. P: huhum\

200. E: soit qu'il me fut impossible de respirer/

201. P: ma peur\ il a parlé de sa(.)

202. E: [peur/]

203. P: [de sa peur/](.) le terme est donc employé/(.) oui\ mordius\

204. E: j'agrippais la main de ma mère comme je pus/

205. P: j'agrippais\(4s) ma mère/(3.5s) comme je pus/(5.6) oui\(1.8s) goudiaby\

206. E: une sueur froide dégoulinait sur(mes mains/]

207. P: [une sueur froide/] dégoulinait sur/(2s) sur\

208. E: mes mains\

209. P: une sueur froide qui dégoulinait sur\(.) sur tout son\(.) tout son corps/ n'est-ce pas\ c'est bon/¤<1200207> on a donc un\(2s) on a donc/(5s) ((*le professeur se déplace et consulte ses notes*)) et est-ce que vous avez relevé les passages descrip-\(.) descriptifs\ qu'il y a dans ce texte/(.) huhum\

210. Cl: (5.9s)

211. P: quelle est la nature du texte que nous avons ici/ quel genre de texte avons-nous ici\ oui\

212. E: un texte descriptif/

213. P: ((*se penche vers l'élève pour mieux entendre*)) hum\

214. E: un texte descriptif/

215. P: un texte descriptif\ avons-nous un\ une description ici\ un texte descriptif\

216. Cl: non/

217. P: qu'est-ce-\(.) qu'est-ce que nous avons\ ((*se lève de la table où il était assis et désigne un élève du doigt*)) oui kane\

218. E: une narration/

219. P: une narration\ nous avons ici un\(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

220. E : une narration/

221. P: un REcit\ n'est-ce pas\ c'est un texte narratif que nous avons/ maintenant auquel \(2s) on a ajouté tout simplement des passages descrip-\ tifs/ est-ce que vous avons/ avez pu identifier ces passages descriptifs/ hum\

222. E: oui

223. P: allez-y\ je vous écoute/(.) oui bey\

224. E: il y'avait un épais brouillard/

225. P: il y'avait un épais brouillard/ oui c'est de la description que nous avons ici\ ahan\

226. E: je me trouvais au milieu de la\ auprès du hublot/

227. P: auprès du-\ hublot/ je me trouvais auprès du hublot\ très bien\ huhum\ ((*accompagnant avec un geste du doigt pour désigner un élève*)) oui\

228. E: je me souviens parfaitement des détails de l'accident/

229. P: ça\ c'est de la description\

230. E: non/

231. P: qu'est-ce qu'il a essayé de décrire par là\

232. E: (2.9s)

233. P: quelqu'un d'autre\ oui\

234. E: l'avion se pencha\(2s) spectaculairement/

235. P: se pencha spectaculairement/(.) là aussi nous avons une description/ n'est-ce pas\ on n'était pas là mais on sait comment l'avons a pu\(2s) tout simplement\(2s) oui/

236. E: je vis\(.) je vis que la queue de l'appareil se détachait sous le choc et disparaissait à l'horizon.../

237. P: je vis que la queue de l'appareil disparaissait sous le choc/ ainsi de suite/ toute la phrase\ oui\ nous avons donc des passages descriptifs\ oui/ ((*accompagnant avec un geste du doigt pour interroger un élève*))

238. E: les lumières se sont allumées/

239. P: les lumières se sont allumées\(.) nous avons ici les lumières qu'on nous décrit maintenant\ c'est pourquoi je vous rappelle l'atmosphère/(2s) on nous décrit l'atmosphère/ (2s) nous avons les lumières\ les gestes\ ainsi de suite/(2s) oui\

240. E: nous volions en pilotage automatique\ en raison de l'épais brouillard/

241. P: oui/ de l'épais brouillard/ comme on l'a dit tout à l'heure/ on a dit ça tout à l'heure/ ((*désigne un autre élève du doigt*)) comment il s'appelle encore/ oui\

242. E: djibril ba/

243. P: oui\ pape djiby oui/

244. E: nous tombions dans un trou d'air/

245. P: nous tombions dans un trou d'air/(2s) le trou d'air/(5s) bon/(.) mordius\

246. E: on nous prévint ensuite que nous allions tom-\ entrer dans une zone de turbulence/

247. P: ça/ c'est de la description\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

248. E: non/

249. Cl: ((*bruit des élèves demandant la parole dans un claquement des doigts*)) monsieur\

250. P: ça\ c'est pas de la description/(5s) ((désignant un autre élève du doigt)) comment elle s'appelle\ Binta sine/

251. E1: les hauts parleurs diffusaient l'ordre d'attacher nos ceintures/

252. P: ((*se penchant vers l'élève pour mieux entendre*)) hum\

253. cl: <((*rire des élèves*))>

254. E: les hauts parleurs/

255. P: les hauts parleurs\

256. E: diffusaient l'ordre/(2s) d'attacher nos ceintures/

257. P: diffusaient l'ordre d'attacher les ceintures/ ça/ c'est de la description\

258. Cl: non/

259. P: huhum\

260. E: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

261. E: monsieur/

262. P: oui\

263. E: ce fut une secousse/ d'une extrême violence/

264. P: ce fut une\(.) d'une extrême violence/¤<1374060> oui\ est-ce que vous avez rempli le texte que nous\(.) le tableau que vous avez devant vous/

265. Cl: non/

266. P: hein\

267. E: monsieur si\

268. cl: non/

269. P: qui a\(.) qui a essayé\

270. Cl: (10s)

271. P: qui essayé de remplir le texte que nous\(.) que nous av-\(2s) le tableau que vous avez\

272. Cl: (3.8s)

273. P: on vous a dit\(2s) ((*le professeur reprend ses feuilles et lit la consigne*)) relevez les passages descriptifs et analysez-les suivant\ suivant les items proposés sous forme de tableau/ et vous avez le tableau au verso/ qui a parlé de remplir le tableau\

274. Cl: (5.6s)

275. Cl: ((*quelques élèves lèvent la main*))

276. P: deux ou trois élèves/ trois\ quatre\(5s)¤<1408351> oui\ aïssatou fall\ lis-nous ce que tu as fait/ ((*le professeur descend de la table où il était assis et prend ses documents*))

277. E: la forme elliptique/

278. P: ((*regardant sur la feuille*)) la forme elliptique\ oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

279. E: passage/(.) nous volions\ en passage automatique en raison de l'épais brouillard/

280. P: huhum\

281. E: simple annotation/(2s) je me trouvais près du hublot/(5s)

282. P: huhum\ on t'écoute/(.) continu\ continu/

283. E: séquence complète/

284. P: huhum\ ((*le professeur prend des notes sur ses documents*))

285. E: (2s) l'avion se brisa en deux/(2s) dans la panique\ je sus\(2s) que la queue/(2s) de l'appareil se détachait sous le choc et disparaissait à notre vue/

286. P: la séquence complète\(.) tu reprends\

287. E: l'avion se brisa en deux/

288. P: l'avions se brisa en deux/ ((*le professeur prend des notes sur ses documents*))

289. E: dans la panique\ je vis que la queue de l'appareil se détachait sous le choc et disparaissait à notre vue/

290. P: huhum/ ((*le professeur penché sur ses documents*))

291. E: (2.9s)

292. P: E::T\ les autres rubriques\ tu n'as pas touché à ça\

293. E: (2.2s)

294. P: ok/ c'est bon/ c'est bon quand même/¤<1459319> oui\ euh mame ndia-\ mame gnagna lis ce que tu as mis\ fait/

295. E: forme elliptique/

296. P: huhum\

297. E: passage\(2s) apparemment sans accrocs/

298. P: huhum/

299. E: fonction sans problème/

300. P: (2.3s) fonction\(.) sans problème/(3.1s) ((*le professeur prend note dans ses documents*)) oui continuez/

301. E: (2s) l'inévitable se produirait d'un instant\&=

302. P: =ça/ c'est la\

303. E: hein\

304. P: la deuxième hein\

305. E: [non/ ellip-\]

306. P:[=c'est pour annoté ou bien\]

307. E: elliptique/

308. P: elliptique toujours\

309. E: oui/

310. P: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

311. E: &l'inévitable se produirait d'un instant à l'autre/

312. P: huhum\

313. E: un accident d'une rare violence/

314. P: huhum\ oui\

315. E: simple annotation/

316. P: huhum\

317. E: dans l'air\(2s) dans l'air\ (reste inaudible) jusqu'à l'appareil/

318. P: nous regardions\ jusqu'à l'appareil/(.) oui/ ma mère et moi nous regardions jusqu'à l'appareil/

319. E: fonction\ climat qui règne à l'intérieur de l'appareil/

320. P: huhum\

321. E: tout à commencé\(.) jusqu'à souffle coupé/(2s) fonction\(2s) décrire les circonstances de l'accident/(2s) l'avion se brisa en deux/

322. P: huhum\

323. E: jusqu'à éclat/(2s) fonction/(2s) description de l'accident/

324. P: description de l'accident/(5s)¤<1533341> une troisième\ ou bien la troisième élève c'était qui\(5s)

325. E: khadi sall/

326. P/ khadi sall\

327. E: oui/

328. P: ou bien\ ndeye marie oui\

329. E: j'ai fait la même chose/

330. P: c'est la même chose\

331. E: oui/

332. P: vous avez fait la même chose/(2s)¤<1545336> ok/(1.5s) on a\ vous avez tenté/ c'est bien mais on y reviendra/(2s) à la séance d'écriture n'est-ce pas\ pour le moment donc on prend note/ à la séance d'écriture\ on reviendra tout à l'heure/ on y reviendra là dessus/ (2s) c'est bon\¤<1556092>(10s) ((*le professeur prend ses documents*)) et on nous dit aussi que dans ce texte\ il y a un passage\(2s) ((*le professeur est penché et lit*)) qui renvoie à un dialogue/(2s) est-ce que vous l'avez senti\ est-ce que vous l'avez rep-\ repéré\¤<1571247>

333. Cl: (5s)

334. P: oui/ un passage qui renvoie à un dialogue/

335. Cl: (10s)

336. P: y'a-t-il un passage qui renvoie à un dialogue dans ce texte

337. Cl: oui/¤<1583986>

338. P: oui/

339. Cl ((*bruit d'élèves demandant à intervenir*))

340. P: lequel\ khadi sall\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

341. E: certains passagers(2s)commé-\ commencèrent à faire des/(2s) plaisantèrent/ le discours\&

342. P: des plaisanteries\

343. E: &des plaisanteries/ le discours est direct/

344. P: ((*tendant l'oreille*)) j'ai pas entendu\

345. E: certains passagers/

346. P: huhum\

347. E: commencèrent à faire des plaisanteries/

348. P: huhum\

349. E: le discours est direct/

350. P: le discours est direct ici\

351. E: (3.6s)

352. P: qui a vu l'autre\(.) le passage\ c'est pas ça le passage/(2s) dialogal ici/ kane\

353. E: (2s) on nous prévint ensuite que nous allions entrer/(2s) dans une zone de turbulence/

354. P: huhum\

355. E: mais qu'il n'y avait pas de quoi s'inquiéter/

356. P: ahan\

357. E: (2s)ici on utilisé le discours indirect/

358. P: le discours indirect/(2s)¤<1628096> donc qu'est-ce qui différencie le discours direct des du discours indirect\

359. E: dans le discours\(2s) dans le discours direct\

360. P: huhum\

361. E: les paroles sont fidèlement\(2s) rapportées/

362. P: sont fidèlement rapportés/ par quel moyen\ oui\

363. E: sont fidèlement rapportées/

364. P: ahan\

365. E: et la phrase est souvent introduite\(2s) par une poncté-\ une ponctuation particulière/

366. P: huhum\

367. E: des guillemets\

368. P: oui\

369. E: et des tirets/

370. P: des tiret\ des deux points\ et des guillemets/ c'est bien/ et par contre le discours indirect\

371. E: le discours direct\(.) indirect/ n'interronpu pas la rich-\ la relation/

372. P: huhum\ ((*le professeur tend l'oreille*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

373. E: n'interrompe pas la narration/

374. P: il n'interrompt pas la narration oui/ et comment est-ce qu'il est introduit\ le discours indirect/(2s) par le moyen de quel\(.) par quel moyen/

375. E: par des compléments/(2s) circonstancement/ par des\(2s) on utilise le pronom que/

376. P: le pronom que/ qui introduit quoi\ c'est pas le pronom que/ c'est pas un pronom/ le que que nous avons ici c'est pas un pronom/(1.2s) c'est une conjonction de\

377. CI: coordination/

378. P: de subordination/(2s) et qui introduit quoi\

379. E: une subordonnée/

380. P: une\(.) subordonnée/(2s)¤<1698784> donc\(2s) le discours\(.) indirect\(.) ici est introduite par une\

381. E: subordonnée/

382. P: subordonnée complé\(.) complétive/(.) par contre le discours direct est introduit par un verbe de pensée/ des choses comme ça/ avec des\(.) avec une ponctuation à savoir deux points/ des guillemets ou un tiret/ n'est-ce pas/ donc\(.) le passage que nous avons ici\ c'est un passage normal/(2s) nous avons ici un dialogue que nous avons rapporté/(2s) mais indirectement/ n'est-ce pas\

383. CI: oui/

384. P: très bien/(2s)¤<1726823> ensuite/(5s) ((l*e professeur consulte ses documents et lit une consigne*)) comme question\ vous avez comment justifiez-vous le choix du narrateur\ et quel est son intérêt dans le récit\(2s) qui a tenté de donner des réponses\(2.3s) comment justifiez-vous\(2s)le choix du narrateur et quel est son intérêt dans le récit/

385. CI:(10s)

386. P: qui a tenté\

387. CI: (3.8s)

388. E: ((*un élève lève la main*))

389. P: aïssatou fall\ oui\

390. E: le choix du narrateur\

391. P: huhum\

392. E: c'est/ pour mieux décrire l'évènement\ et montrer son caractère authentique/

393. P: huhum\

394. E: son intérêt\(2s) c'est pour mieux décrire les évènements et les faits\(.) qui se sont déroulés durant cet évènement malheureux/

395. P: durant cet évènement\(.) malheureux/(.)¤<1775320> quelqu'un d'autre\ qui a tenté de\ répondre/ mame gnagna\

396. E: le narrateur a essayé de nous faire vivre l'évènement/

397. P: huhum\(2s) il a essayé de nous faire vivre l'évènement/¤<1785803>(2s) quelqu'un d'autre\(2s) khadi sall\

398. E: il est le seul à pouvoir reconstituer les faits/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

399. P: il est le seul à pouvoir reconstituer les\

400. E: faits/

401. P: les faits\ donc c'est un\(.) témoin oculaire et (inaudible)/ n'est-ce pas\ c'est lui qui a tout vu/(.) et c'est à travers lui que nous aussi nous voyons tout ce qui se passe dans \(.) l'avion/ c'est lui qui nous décrit\(.) l'atmosphère dans l'avion/ n'est-ce pas\(.)¤<1806615> huhum\ quelqu'un d'autre\

402. Cl: (5s)

403. P: c'est seulement ces élèves/ qui ont tenté de faire\

404. C: (3.9s)

405. ¤<1815487>P: est-ce que vous avez dégagé le schéma narratif du récit\

406. ¤<1818679>Cl: non /

407. Cl: oui/

408. P: huhum\

409. Cl: oui/

410. P: allez-y\

411. Cl: (5s)

412. P: qui a essayé de dégager le schéma narratif\

413. Cl: (10s)

414. P: qui a essayé de dégager le schéma narratif\

415. Cl: (5s)

416. E: ((*un élève lève la main*))

417. P: khadi sall\

418. E: le schéma du nar-\ le schéma du narra-\ du récit/(.) tout la chaîne bas de l'avion aux passagers/ surtout ce personnage principal/(.)sa mère\(.) maria/(.) jusqu'à son \(.) atterrissage/(10s)

419. P: oui allez-y\

420. E: (5.6s) c'est fini/

421. P: hein\

422. E: oui/

423. P: c'est fini\

424. E: oui/

425. P: (2s) quelqu'un d'autre <((*rire dur professeur*))> oui kane\

426. E: la situation initiale/

427. P: ahan\

428. E: je me souviens/(.) jusqu'à ma mère/

429. P: jusqu'à ma mère/(.) c'est où encore\ ((*le professeur vérifie dans son texte*)) oui/ situation initiale/(.)huhum/=

430. E: =je me souviens parfaitement des des détails de l'accident/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

431. P: huhum\
432. E: jusqu'à avec maria et ma mère/
433. P: oui\
434. E: l'élément perturbateur\
435. P: ahan/
436. E: tout a commencé/
437. P: huhum\
438. E: jusqu'à\(2.7s) jusqu'à/(.) quand je\(.) je/(.) je restais le le souffle coupé/
439. P: huhum\
440. E: la dynamique de l'action\
441. P: huhum/
442. E: ma mère et moi\(2.5s) jusqu'à voler en éclat/
443. P: (2.9s) jusqu'à voler en éclat\
444. P: oui/
445. P:(2s)oui continuez/
446. E: la situation finale/
447. P: huhum\
448. E: je tremblais\(2.5s) jusqu'à\=
449. P: =jusqu'à la fin\
450. E: oui/¤<1918746>
451. P: qui a proposé autre\(.) autre chose\
452. E: ((*dans un murmure*)) c'est la même chose/
453. P: ((*désignant un élève*)) oui\
454. E: j'ai fait la même chose/
455. P: vous avez fait la même chose vous\ e:t/ mame gnagna\
456. E: situation initiale\
457. P: huhum\
458. E: le fairchilde\(.) jusqu'à ma mère/
459. P: huhum\
460. E: élément perturbateur/(.) tout à commencé\ jusqu'à éclat/
461. P: huhum\
462. E: dynamique d'action\
463. P: huhum/
464. E: d'une main\ jusqu'à\devant/(.) siège de devant/(.) résolution\
465. P: huhum
466. E: sur le moment\(.)jusqu'à(.)il n'y avait pas de quoi s'inquiéter/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

467. P: huhum/

468. E: situation finale\

469. P: huhum/

470. E: le fuselage dévala la pente\(.) jusqu'à complètement/

471. P: (2.2s)jusqu'à la fin/(.) le fuselage [jusqu'à la fin/]

472. E: [jusqu'à la fin/]

473. ¤<1953320>P: huhum\ quelqu'un d'autre\

474. Cl: (6.8s)

475. ¤<1957977>P: e::st/-ce que\ vous vous rappelez de ce que nous avons/ ce que nous devons avoir dans la\(.) situation initiale/ hum\

476. E: oui\

477. P: hum\

478. Cl: (4.2s)

479. P: e:st/-ce que vous vous rappelez ce qu'on doit avoir dans la situation initiale/

480. E: oui/

481. P: hum\ c'est quoi\

482. Cl:(3s)

483. P: c'est le\ le début de l'histoire/

484. E: oui/

485. P: e:t/ le temps qui domi:ne is-\ d'habitude\ c'est(.) l'imparfait\ c'est tout simplement \ un récit/(.) et le temps qui domine dans cette situation\ c'est l'imparfait/(.)¤<1986026> et l'élément parturba:teur/(.) on nous dit que c'est un évènement qui vient interrompre/ perturber/ modifier/(.) l'action/ donc la situation initiale\(.) et souvent\ il est introduit par u:ne/ par un adverbe n'est-ce pas\ et\(.)le temps\(.)qui(.)l'introduit c'est quel temps\

486. E: (2.5)

487. P: quel est le temps qui introduit souvent le\ l'élément perturbateur\

488. E: le passé simple/

489. P: han\

490. E: [le passé composé/]

491. P: [le passé\]

492. E: [composé/]

493. C: [SIMPLE/]

494. P: le passé simple\(.) n'est-ce pas\ c'est le passé simple qui introduit souvent\ l'élément\(.) perturbateur/¤<2016702> et\ est-ce que ce que vous avez dégagé ici a été introduit par le\ le passé simple/ comme élément perturbateur\

495. E: oui/

496. P: hum\

497. E: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

498. P: hum\

499. E: oui/

500. P: où est-ce qu'il est\(.) tout a commencé lorsque l'appareil se pencha spectaculairement\

501. E: (5.4s)

502. P: mame gnagna\ vite/

503. E: (2.2s)la plus part des verbes sont conjugués au passé simple/

504. P: huhum\(1.9s) la plus part des verbes sont conjugués au passé\(.)[simple/]&=

505. E1:=comme l'appareil se pencha/]

506. P: &le passé s-le passé simple\ c'est le temps de référence du récit

507. E2: oui

508. E1: comme l'appareil se pencha\

509. P: huhum/

510. E: je ne saurais\(.) ce fut\(1.5s) je pensais\(2.7s) les lumières se sont allumées/

511. P: mais vous regardez/(.) le passage qui est ici introduit par un\ ad:verbe/(.) pour opérer u:ne/(.) ru::pture/ e:st/ introduit aussi par\ le passé simple/(.) c'est lequel\(.) dans ce texte/

512. E: ((*claquement de doigts par des élèves demandant la parole*))

513. P: oui/

514. E: soudain je sentis mon coeur s'arrêter/

515. P: soudain je sentis\&

516. CI: [mon coeur/]

517. P: &[mon coeur/]\

518. CI: &s'arrêter/

519. P: &s'arrêter\ en voyant par le hublot\ l'avion frôler à quelques mètres/ un énorme pic/(.) dans l'autre/ dans l'autre partie\(.) on nous a pas parlé des chocs/

520. E: oui/

521. P: ce sont tout simplement les si:gnes/ nous avons ici des signes dans la\ première partie(.)dans la/ dans cette première étape/(.) nous avons des si:gnes/(.) qui montrent que l'avion peut être va avoir des problèmes§/(.) mais i:ci\(.) dans cette première partie\ on nous montre effectivement qu'il y a/(.) on nous dit bien entendu qu'il y a/(.)\ qu'il y a choc/

522. E: oui\

523. P: je sentis mon coeur/ soudain je sentis mon coeur s'arrêter ainsi de suite \(.)jusqu'à\ et aussitôt nous perçûmes le premier\(.) choc/(.)vous avez vu le premier choc/ nous avons\(.) nous perçûmes le premier choc sur une aile/(.) n'est-ce pas\¤<2119653> (54:4s)((le professeur reprend ses documents qu'il réordonne, consulte ses notes, relit silencieusement le texte, reprend la feuille de consignes etc.)) bon/(.) donc\ combien de séquences avez-vous noté dans ce\(2.2) dans ce texte\(2.8) combien de séquences\(.) je par-\ je parle pas de parties pour dire que\(.) pour ce qui est du plan/(.) mais de séquences/(.) tout à l'heure vous avez parlé/ vous avez dit qu'il y avait de la narration\ n'est-ce pas\ ensuite

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

vous avez montré qu'il y avait de la\(.) descrip:tion/ et ensuite qu'il y avait du\ dialogue/ on a ici un passage dialogale(.) donc\ en tout nous avons combien de séquences\ nous avons\

524. E: trois [séquence/]

525. P: &[trois séquences/](.)u:ne séquence/(.) narrati::ve\(.) u:ne séquence\ descriti:ve/(.) et une séquence\&

526. Cl: [dialogale/]

527. P: &[dialogale]/ n'est-ce pas\(4.3s)¤<2209541> et i:ci\(.) pour ce qui est de la séquence\(.) narrative/ d'habitude c'est quoi sa fonction\ son rôle/ qu'est-ce que\(.) est-ce \(.) quelle est la fonction de la séquence narrarive\(.) la narration à quoi elle sert\

528. cl: (3.4s)

529. E: ((*un élève lève la main*))

530. P: oui\

531. E: la narration c'est de raconter/

532. P: sert à raconter/(.) tout simplement/ donc des évènements/ c'est tout simplement un récit/(2.4s)¤<2234507> ((*le professeur consulte ses documents*)) et la séquence dialogale\ le dialogue à quoi sert-il\

533. E: ((*bruit de claquement de doigt d'un élève voulant intervenir*))

534. P: oui/

535. E: le dialogue permet de mettre deux personna:ges\(.) en scène

536. P: deux personnages\

537. E: en scène/

538. P: en scène oui/ qui s-\ qui sont en train d'é-\ changer des\ paroles/ et\(.) soit il rapporté\(.) directement ou\&

539. cl: [indirectement/]

540. P: &[indirectement/](.) directement\(.) c'est à dire/(.) fidèlement on rapporte les paroles/(.) avec des guillemets\ des deux points\ des tirets/ et indirectement donc\ avec u:ne \ complétive/ et la séquence descriptive/ la description\

541. Cl:(04.2)

542. E: ((*un élève lève la main*))

543. P: oui yoro\¤<2270673>

544. E: elle permet de déscrire\

545. P: de décrire hein/

546. E: [décrire/]

547. P: [se\ ça vient] du verbe décrire mais on dit la de:scription/ huhum\

548. E: la description de l'appareil/

549. P: la description de l'appareil\ huhum\ qui dit mieux\

550. E: ((*bruit d'élève demandant la parole*))

551. P: baba sané oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

552. E: c'est une scène qui nous permet de décrire ce qui nous\(.) entoure/

553. P: mais si je ne connais pas le verbe décrire\ <((*avec un rire*))>

554. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

555. P: la description/ à quoi sert elle\ oui\ ((*désignant un élève du doigt*))

556. E: elle sert à nous donner un point de vue extérieur/

557. P: un point de vue\(.) ça peut être extérieur comme ça peut être intérieur\ en tout cas un point de vu/ ((*le professeur croit comprendre qu'un élève a levé la main*)) huhum\ quoi\ quoi d'autre\

558. E:(2.8s)

559. P: tu as levé la main\(.)ahan\

560. E: ça permet de vivre à l'intérieur de l'action/

561. P: ((*se penche pour mieux entendre*)) ça nous permet\

562. E: de vivre à l'intérieur de l'action/

563. P: de vi:vre\ à l'intérieur de l'action/(.) c'est à dire/

564. E: (5.5s)

565. P: QUELLE EST LE RÔLE DE LA DESCRIPTION\

566. E: ((*dans un murmure*)) elle sert à monter/

567. P: hum\

568. Cl: (3.4s)

569. E: ((*un élève lève la main*))

570. P: oui\

571. E: elle nous permet de décrire les faits/

572. P: de décrire donc tout simple-\ bon pas de décrire les faits/(.) ça nous permet de mon-\ ça nous montre\(.) la description nous montre le lieu/(.) en parlant peut être quelque fois du\ du temps\ de l'espace\ ainsi de suite/(.) donc la description\ son rôle c'est de\ monter un espace/(.) ça peut être un objet/(.) un lieu/(.) ça peut être même une personne et dans ce cas on va parler peut être de portrait/ n'est-ce pas\

573. Cl: oui

574. P: donc c'est ça la séquence descri-\ tive/ (6.4s) ((*le professeur consulte ses documents*)) tout à l'heure\ on\(.) je l'ai souligné en disant que/(.) c'est à travers/ quelqu'un l'a souligné\(.) que c'est à travers le personnage princi:pal/ que nous\(.) connaissons ce qui se passe\(.) dans l'appareil/(.) à l'intérieur de\ l'appareil/ n'est-ce pas\ et qui est le narrateur\

575. Cl: ((*bruit d'élèves demandant la parole*))

576. P: hum\ ((*se tourne vers l'endroit d'où vient le bruit*)) oui\

577. E: c'est le[personnage/]

578. P: [c'est le personnage/] principal qui est le\

579. Cl: NARRATEUR/

580. P: narrateur/(.) c'est lui(.) qui nous rapporte les faits/(.) les gestes/(.) et qui nous rapporte même le\(.) ce qui se passe dans\ l'avion/(.) donc c'est le personnage principal qui

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

est le\ narrateur/(.) ET\(.) dans ce cas on va dire que nous avons un point de vue\ in:terne/ (.) tout simplement\ parce que la personne qui nous rapporte on peut parler de\(.) point de vue externe\(.) quand la personne qui apporte/ qui rapporte le témoignage/ est extérieure à 'action/(.) mais quand il est im:pliqué ce personnage\(.) ici\(.) comme la cas d'aujourd'hui/(.) on va dire que cest un point de vue\ interne parce qu'il est concerné/(2)vous avez compris\

581. Cl: oui

582. P: hum\

583. Cl: oui/

584. P: ok(16.7s) ((*le professeur consulte ses documents qu'il réorganise*)) et combien de personnages avons-nous dans ce texte\ combien de personnages avons-nous\

585. E: ((*bruit de frottement de doigts d'élèves se proposant à répondre à la question*))

586. P: oui\

587. E1: deux personnages/

588. P: deux/ lesquelles\

589. E1: (3.4s)

590. E2: trois/

591. Cl: ((*bruit d'élèves demandant la parole*)) [trois/]

592. E1: [le narra\]&

593. P/ [trois/ qui et qui\]

594. E1: le narrateur/(.) maria et sa mère maria/

595. Cl: <((*rires de la classe*))>

596. E1: [et sa mère/]

597. E3: [et sa mère/] <((*rires de l'élève*))>

598. P: <((*élevant la voix*))> le personna:ge/ principal maria et sa\(.) [mè::re/]

599. Cl: [sa mère/]

600. P: mais/ il y a d'autres personnages\ c'est un avion\

601. E: ((*bruits des élèves pour prendre la parole*))

602. P: oui\

603. Cl: les autres passagers/

604. P: il y a donc les autres passagers donc/ et\ est-ce qu'ils sont décrits\ ces passagers

605. là\ est-ce qu'ils sont décrits dans ce texte\

606. E: non/

607. Cl: non/

608. P: donc\(.)huhum\

609. E: il y a aussi les membres de l'équipage/

610. P: les membres de l'équipa:ge/ très bien mais ils ne sont pas\(.) dé:crits dans ce \(.) [texte/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

611. Cl:[texte/]

612. P: donc nous avons noté une absence totale sur eux/(.) on n'a pas d'informations sur eux/(.) peut-être quelques part quand tour-\ quand il dit nous avons tous commencé à \ à prier/

613. E: à faire des [plaisanteries/]

614. E:[à faire des plaisanteries/]

615. P: [les plaisanteries/]

616. E: [(inaud.)]

617. P: c'est tout simplement ce passage\(.) qui parle tout simplement des autres passagers/ mais tout le reste est focalisé sur le personna:ge\&

618. Cl: [principal/]

619. p: &[principal/](.) même à un certain moment\ on p:ense que/(.) ((*le professeur reprend son texte*)) les\(.) mari:a n'existaient plus/ que les autres passagers n'existaient plus/ c'est lui\(.) seul/(.) parfois ou\(.) quand par exemple il dit que/(.) ((*le professeur cherche dans le texte*)) je m'agrippais/(2.1)

620. E: (inaud.)=

621. P: =je m'accrochais/ j'agrippais de la main\ j'agrippais ma mère et je m'accrochais de toutes mes forces/ ainsi de suite/ n'est-ce pas\

622. Cl: oui/

623. P: donc on dirait que c'est le seul\(.) personnage qui se trouve dans l'appareil alors qu'il y en a d'autres/ mais on/ il a tout simplement\(.) opéré à u:ne\(.) absence de/(.)il a tout simplement\(2.5s) laissé sous silence les autres passagers\(.) de l'appareil/(1.5s) c'est bon\

624. Cl: oui/

625. P:(5.5s) ((*le professeur consulte ses documents et marche vers le tableau*)) donc on peut noter ceci/ grand un\(.) la situation\ (43.5s) ((le professeur écrit au tableau, prend ses documents et se déplace dans les rangers)

626. Cl: ((*bruit des élèves qui s'apprêtent à prendre les notes dans leur cahiers*))

627. P: donc\ prenez rapidement/

628. C: ((*les élèves copient les mentions portées au tableau dans leur cahier*))

629. P: quelle est la source du texte/ qui l'a écrit\ d'où est-ce qu'on l'a tiré\

630. E: moi monsieur\

631. P: ahan\

632. E:(06.3s) ((bruit d'élèves levant demandant à être interrogés))

633. P: oui yoro\

634. E: le miracle des andes\ témoignage/

635. P: il est tiré\

636. E2: de le miracle des andes/

637. Cl: ((*les élèvent prennent des notes*))

638. P:(07.4s) ((le professeur discute avec quelqu'un)) oui adja\

626

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

639. E: euh l'auteur c'est hector\(.)suané/

640. P: l'au-\ l'auteur c'est/(.) hect:or\(.) sua-\ suanes hum\ il me semble que c'est suanes/(.) hein\(.) comme il est/(.) sud américain/(2.2s) ((*lisant son texte*)) donc hector sua:nes/(2.9s)

641. E: il est tiré de\&=

642. P: =il est tiré de quel ouvrage\

643. E2: le miracle des andes/

644. P: le miracle des andes publié\

645. E: en mille neuf cent soixante treize/

646. P: huhum\

647. E: par la presse pocket/

648. P: les presses pocket/(.) très bien/(.) ok/ vous mettez situation/(2.6s) ce témoign:age\ est extrait de l'oeuvre de hector sua:nes/(.) ce témoignage est extrait de l'oeuvre de hector suanes/

649. Cl:(9.5s) ((*les élèves prennent des notes dans leurs cahiers*))

650. P: je mets ça au tableau\(.) hector suanes ((*le professeur écrit le mot au tableau*))

651. E: ((*bruit des élèves*))

652. P: ou bien vous n'avez pas envie\

653. E: si/

654. P: (4.3s) ((*tout en consultant ses documents*)) ce témoignage est extrait de l'oeuvre de hector suanes/(1.5s) intitulé le mir:acle des an:des\(2.2s) intitulé/(1.3s) le mir:acle des andes/(5.5s)((l*e professeur écrit l'expression au tableau*)) le miracle(3.9s)des an::des\(2.5s) et on souligne(/.) intitulé le miracle des andes/(5.6s) ((*le professeur consulte son texte*)) intitulée accent aigu\ e/ hein\(3.5s) intitulée le miracle des andes/(3.6s) et publiée aux presses pocket\ en dix neuf cent quatre vingt treize/(4.6s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*)) presse pocket/

655. E: publiée/

656. E: presse pocket en mille neuf cent quatre vingt treize/

657. P: (7.8s) en mille neuf cent quatre vingt treize/

658. E: et publiée\

659. P: (10.2s) ((*le professeur consulte ses documents*))

660. E: publiée\

661. P: c'est bon\

662. Cl: oui/

663. Cl: non/

664. P: mais vous avez ça\ ((*montrant la mention dans le texte*)) après le texte/(.) en bas de page vous avez hector suanes/ le mracles des andes/ mille neuf cent\(.) quatre vingt treize/

665. E: publiée\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

666. E: publiée\

667. E: le miracle/

668. E: aux presses pocket/

669. Cl: ((*les élèves se répètent la phrase dicttée par le professeur*))

670. P: (6.3s) ((le professeur écrit au tableau l'étape suivante de l'explication de texte: "idée générale)) publiée aux presses pocket en mille neuf cent\(.) quatre vingt\(.) treize/ (5.4s) grand deux/ idée générale\(18.6s) ((*le professeur consulte ses documents*)) de quoi nous parle-t-on dans ce texte\(.) hum\ oui oumar dramé\

671. E: on nous parle d'un crash d'un avion/

672. P: d'un crash d'avion/ n'est-ce pas\(.) on nous parle ici d'un crash d'avion/(.) vous mettez idée générale\

673. Cl: ((*bruit de froissement de feuilles*))

674. E: monsieur on met\

675. P: (4.9s) dans ce texte\ virgule\(10.8s) on nous retr:ace/ les circonstances d'un crash/(1.9s) survenu dans les andes/(3.5s) on nous retrace les ci:rconstances\ d'un crash/ (2.4s) survenu\(4s) dans les andes/

676. Cl: (10.9s)

677. E: (2.8s)survenu\

678. P: (8.5s) ((*le professeur récupère une feuille qu'il dépose sur sa table, fait signe à quelqu'un au fond de la salle*))

679. E: survenu\

680. E: survenu dans les andes/

681. P: circonstances d'un crash survenu dans les\(.) an:des/(2.7s) avec a majuscule hein\ ça y est là-bas\(.) c'est bon\

682. E: oui/

683. P: et à la ligne/ vous mettez/ grand trois\ et vous mettez le plan/ ((*tout en portant la mention au tableau*))

684. E: (16.4) ((*les élèves écrivent*))

685. P: en combien de parties pouvons-nous diviser ce texte\

686. E: en [trois parties/]

687. E: [trois parties/]

688. E: [trois/]

689. P: hum\

690. E: trois/

691. P: trois\ lesquelles\

692. Cl: (4.5s)

693. P: ha vous l'avez pas fait à la maison\

694. E: si/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

695. E: on l'a fait/

696. E: ((*bruit de claquement de doigts par des élèves demandant la parole*))

697. P: qu'est-ce que c'est que ça/ oui\

698. E1: en deux parties/

699. P: deux partie/ lesquelles\

700. E1: de je me souviens\ [jusqu'à/]&

701. P: [oui du début jusqu'à\]

702. E1: &[(inaud.)]

703. E2: [jusqu'à l'appareil/]

704. P: oui/ jusqu'à l'appareil\

705. E: deuxième partie soudain je\ jusqu'à/ jusqu'à la fin/

706. P: soudain jusqu'à la fin/

707. E: oui/

708. P: oui/ et quels sont les différents titres que vous donnez à ces parties\(.) première part:ie\ vous avez quel titre\

709. E: (5.5s) ((un élève demande la parole))

710. P: oui/

711. E: premiers\ premiers signes du crash/

712. P: les premiers signes du crash/ première partie à partir d'où\(.) du début jusqu'à\

713. E: [jusqu'à l'appareil/]

714. E: [l'appareil/]

715. P: jusqu'à l'appareil/(.) huhum\(.) deuxième partie\

716. E: (inaud.) ((des élèves cherchent à intervenir))

717. P: oui continue/

718. E: l'incident survenu

719. P: l'in:cident survenu/ c'est où\

720. E: de soudain jusqu'à la fin/

721. P: de soudain jusqu'à la fin\((le professeur regarde dans son texte))

722. E: oui/

723. P: ((se tournant vers un autre élève)) tu as fait deux parties aussi\

724. E: oui/

725. P: toi aussi\

726. E: oui/

727. P: oui/ on met trois parties/ ce texte pourrait être divisé en trois parties/(3.2s) ce texte pourrait être divisé en\(.) trois parties/(20.5s) ((*le professeur consulte ses documents*)) première partie\(.) vous allez à la ligne/ vous mettez première part:ie\(.) du début\ jusqu'à \(19.2s) ((le professeur écrit au tableau les limites de la première partie)) du début\ à\(.) vous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ouvrez les guillemets/ le maximum de l'appareil/(2.2s) le pilote exigeait\(2.5s) le maximum de l'appareil/(4.3s) et comme titre nous mettons ce qu'avait dit mame dia-\ mame gnagna\ les premiers signes du\(.)crash/(5.9s) ((*le professeur écrit au tableau le titre de la première partie*)) les premiers signes du crash/

728. Cl: (14.2s) ((*les élèves écrivent dans leurs cahiers*))

729. P: c'est bon\

730. Cl: oui/

731. P: ok/ deuxième partie\ à la ligne vous mettez\(.)deuxième partie/(9.3s) ((*le professeur écrit la mention au tableau et consulte ses documents*)) de soudain\(10.5s) ((*tout en écrivant les références de la deuxième partie au tableau*)) de soudain à\(3.3s) voler en éclat/(10.5s) et dans cette partie\ nous avons ici\(.) le\(.)cho:c/ n'est-ce pas\

732. E: oui\

733. P: donc pour cette partie vous mettez comme intitulé le\ cho:c/ ((*le professeur écrit le titre de la deuxième partie au tableau; puis il consulte ses documents*))((*8.3s*)) et troisième et dernière partie\ vous mettez/ ((*le professeur écrit la mention au tableau*))(7.3s) ((*tout en écrivant au tableau*)) de je tremblais\(.)jusqu'à la fin/(2.5s)¤<3117795> et ici qu'est-ce que nous avons\

734. Cl: 4.2)

735. P: hum\ oui\

736. E: la résolution/

737. P: la résolution\ oui/ ahan\

738. E: la peur/

739. P: hein\

740. E: la peur/

741. P: la p:eur\

742. E: ((*bruit de craquement de doigts d'un élève voulant intervenir*)) les réactions des passagers/

743. P: des réac:tions/ c'est dans le texte/ oui\(2.5s) c'est la dernière partie/(.) qu'est-ce qu'on nous a dit\

744. E: ((*bruit d'un élève demandant la parole*))

745. P: oui\

746. E: la situation finale/

747. P: oui la situation fini-\ finale/(.) mais qu'est-ce qu'on doit dire ici\&

748. E: (inaud.)

749. P: (2.5s) <((*le professeur relit un passage du texte*))> puis sa vitesse diminua progressivement et il finit par s'immobiliser complètement/

750. E: ((*claquement de doigts d'élèves demandant la parole*))

751. P: oui\

752. E: l'atterriss:age/

753. P: l'atterri-\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

754. E: ssage/

755. P: l'atterriss:age/(.) n'est-ce pas\(6.4s) ((*le professeur écrit le titre de la deuxième partie au tableau*)) vous avez ici l'atterri-\

756. E: sage/

757. P: l'atterriss:age/¤<3164532>(15.8s) à la ligne vous mettez grand quatre\(33.8s) ((*le professeur efface puis écrit au tableau*))explication détaillée/

758. Cl: (12.7s) ((*les élèves écrivent dans leur cahier*))

759. P: grand quatre explication détaillée

760. Cl:(8.3s) ((*les élèves continuent à écrire, tandis que le professeur réorganise ses documents*))

761. P: c'est bon\ on peut y aller\

762. E: oui/

763. E: non/

764. P: faites vite\

765. Cl: (12.6s)

766. P: à la ligne\ vous mettez\(.) dans la première partie\(.) virgule/(6.3s) dans la première partie\(.) le narrat:eur/ nous décrit l'atmosphère qui régn:ait dans l'a:vion\ avant le choc/(1.5) le narraTEUR nous DEcrit\(1.6s) L'ATMOSPHERE(8.4s) ((le professeur écrit le mot au tableau)) qui régnait dans l'avion/(3.1s) avant le choc(.) point/(9.6s) cette étape correspond à la situation initiale du schéma narratif/(.) cette ETAPE CORRESPOND\(.) à la situation INITIALE\(.) du schéma narratif\(.) cette étape correspond à la situation initiale\(.) du schéma narraTIF/(4.1s) cette étape correspond à la situation INItiale\ du schéma narratif \ c'est bon\

767. Cl: oui\

768. P: (7.8s) cet étape correspond à la situation initiale du schéma narraTIF \(2.9s) avec l'imparfait de l'indicatif comme temps dominant/(1.9) avec\(.) l'imparfait de l'indicatif/(.) comme temps dominant/(14.7s) avec l'imparfait de l'indicatif comme temps\(.) dominant/(.) vous mettez entre parenthèse\ poursuivait sa route\(.) diffusait\(1.2s) tombions \ s'agissait(4.9s)/

769. E: hum\

770. P: entre parenthèse\ poursuivait sa route\(2.5s) poursuivait\ a\ i\ t/(3.3s) poursuivait sa route\(.) virgule\(.) DIFFUSAIT\(.) deux éf\(.) a\ i\ e\ n\ t\(.) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) les hauts parl:eurs/ diffusaient\(5.6s) TOMbions\(1.2s) nous tombions\(3.4s) eccétéra/(.) et vous fermez la parenthèse/(7.8s)

771. Cl: <((*murmures de quelques élèves s'aidant mutuellement à prendre ce qui leur est dicté*))>

772. P: c'est bon\

773. E: [NO:N/]

774. E: [NO:N/]

775. E: monsieur\ diffusait\

776. P: diffusait virgule\(.) tombions\ nous tombions/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

777. E: [monsieur doucement/]

778. P: nous tombions eccétéra\ et vous fermez la parenthèse/

779. Cl: <((*murmures de quelques élèves s'aidant mutuellement à prendre ce qui leur est dicté*))>

780. P: je vous donne tout simplement quelques exemples/(.) y'en a d'autres hein\

781. E: oui/¤<3343319>

782. P:(5.6s) à la ligne\ vous mettez\(.) une cerTAINE CRHONOLOGIE\ est RESpectée/ dans la\(.)narration/(.) dans la stratégie\ une certaine CRHONOLOGIE\(1.5s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) comme ça/(8.8s)

783. E: huhum/

784. P: une certaine chronologie est respectée dans la stratégie narrative/(6.5s)

785. E: dans la stratégie\

786. P: une certaine chronologie\(1.5s) est respectée\ dans la stratégie narrative/ e \ accent aigu\ e/ dans la stratégie narrative\(.) ((*le professeur consulte le texte*)) entre parenthèse/ tout a commen:cé/(7s) tout a commencé/(5.2s) tout a commencé/(.) virgule \(.) immédiatement après/(.) virgule/ ensuite etcétéra/(10.6s) bon dans la deuxième partie \(5.3s) dans la deuxième partie\(.) virgule\(8.6s) dans la deuxième partie virgule/(8.5) une RUpture est opérée\(6.8s)

787. E: [une rupture\]

788. P: [une rupture est opérée/](.) avec l'emploi de l'adverbe soudain et du passé simple/(6.2s)

789. E: une rupture est opérée\

790. E: une rupture est opérée avec l'emploi/

791. P: avec l'emploi/(.) de l'adverbe soudain/ ET\ du passé simple/(3s)¤<3458366> c'est bon\

792. Cl: OUI/

793. P: vous mettez\(.) cette étape correspond\(.) à l'élément\(.) perturbateur/(1.5s) deux points/(.) cette étape correspond à l'élément\(.) perturbateur/(4.4s)

794. E: élément\

795. E: [perturbateur\]

796. P: c'est dans cette partie\ que nous NOTONS\(.) c'est dans cette partie\(5s) c'est dans cette partie aussi\ que nous notons\(13.4s) ((le professeur consulte ses notes)) c'est dans cette partie aussi que nous notons/(.) une SE:QUENCE DESCRIPTI:VE/ complète\ insérée dans le récit/(.) \une séquence descriptive complète/(8.1s) une SE:quence/(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) DESCRIPTIVE\(2.4)) complète/(4.6) insérée e\ accent aigu\ e/ dans le récit/(10.8s) ((*le professeur consulte ses documents*)) vous y êtes\

797. E: oui/

798. P: c'est bon pour tout le monde\

799. Cl: OU:I/

800. P: on continue\(2.8s)((*tout en consultant ses documents*))ENFIN dans la troisième partie\(3.5) enfin dans la troisième partie\(7.3s) nous NO:TONS les sentiments du narrateur/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(6.3s) sa peur\(.) sa peur/(3.9s) virgule\(4.5s) sa peur ET son incertitude hein\(.) vous mettez/ sa peur et son incertitude/(2.3) sa peur et son incertitude/(8s)((*le professeur écrit le mot incertitude au tableau*)) sa peur ET son incertitude/(2.4) point/ vous allez à la ligne/(2.3) cette étape du récit correspond à la situation finale\(.) cette ETAPE du ré:cit\ CORRES:POND\ à la situation finale/(9.9s) cette étape du récit correspond à la situation finale/(6s) OK\

801. E: OUI/

802. P: vous mettez\(.) car l'avion s'est immobilisé/(7.6s) MEME SI la queue a disparu dans la nature/(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) même si\(.) la queue\(.) a disparu\(.) dans la nature/(3.8s)¤<3642111> je sais que nous n'aurons pas le temps de terminer/

803. E: non/

804. Cl: nous avons cours monsieur\

805. P: je sais/ nous allons nous arrêter là/ nous reviendrons sur le texte après demain \ pour faire la conclusion\(.) avant de passer à l'expression écrite/

806. Cl: ((*bruit des élèves rangeant leurs affaires*))

807. P: j'espère que vous n'avez pas perdu la feuille de consigne\

808. Cl: NO::N/

809. Cl: S::I/

810. P: en tout cas\ vous avez intérêt à préparer les exercices pour la prochaine fois/

4C2

1. Cl: ((*les élèves se lèvent pour accueillir le professeur dans une grande agitation*))

2. P: <((*bruit de renforcement de gorge par lequel le professeur attire alerte les élèves et cherche à ramener le calme*))

3. Cl: ((*le silence se rétablit même si certains élèves n'ont pas encore fini de s'installer*))

4. P: le surveillant général\ vous a re-\ vous a-t-il remis un document\

5. E: oui/

6. P: hum\

7. CL: OUI::I\

8. P: ça y est\

9. Cl: OUI:I\

10. P: prenez-le/

11. Cl: ((*les élèves prennent deux feuilles polycopiées d'un texte et de consigne de lecture*))

12. P: (46 s)((l*e professeur s'assoit et sort de son sac des documents de travail*)) y a-t-il des élèves qui ont compris\ les exercices qu'on vous avait donnés\ le tableau/

13. Cl: ((*bruit des élèves*))non

14. P: hum\

15. Cl: NO:ON\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

16. P: le tableau que vous aviez/(.) est-ce qu'il y a des élèves qui l'ont fait\

17. E: ((*bruit des élèves*))

18. Cl: ((*le professeur prend un fascicule ouvert sur une page de consigne qu'il montre aux élèves à la page voulue*))le tableau là/

19. Cl: ((*dans un grand bruit*)) NO:ON/

20. P: ((*montrant toujours la feuille et pointant du doigt l'exercice en question*)) cet tableau là/

21. Cl: ((*dans un grand bruit*)) NO:ON/

22. P: c'est pas fait\

23. E: NO:on/

24. P:(7mn 4s) ((*le professeur consulte ses documents*)) ET les consignes d'exploitation \(.)réécrivez le texte en adoptant un point de vue extérieur/

25. E: oui/

26. P: c'est déjà fait\

27. E: [oui/]

28. E: [oui/]

29. Cl: [oui/]

30. P: avec les autres réponse qui suivent/[les autres questions qui suivent]

31. Cl: [OU:I/]

32. P: ok/ on va prendre quel:QU'UN\(.) pour aller au tableau et nous monter ce qu'il a fait/ ((*le professeur range un sceau remplie d'eau installé au milieu de l'estrade dans un coin de la classe et aménage le tableau*))

33. Cl: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

34. P: quelqu'un pour nous proposer ce qu'il a fait\(14.6s) ((*le professeur poursuit son aménagement du tableau qu'il divise en trois trois parties, consulte ses documents puis prend son fascicule*))

35. Cl: ((*bruit des élèves qui prennent leurs documents et outils de travail*))

36. P: ((*élevant la voix pour couvrir le bruit de la classe*)) ON VOUS A DEMANDE DE FAIRE DEUX PARAGRAPHES/(.) n'est-ce pas\ de composer deux paragraphes/(.)n'est-ce pas\

37. Cl: OU:I\

38. P: quelqu'un pour nous mettre ce qu'il a fait ici au tableau/

39. Cl: (12.7s) ((*les élèves sont penchés chacun sur son cahier*))

40. P: vous l'avez pas fait\

41. Cl: SI:I\

42. Cl:[NO:ON]

43. Cl: [SI:I]

44. P: qu'est-ce que vous attendez pour lever la main\(.)vous avez peur des caméras\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

45. Cl: <((*rire des élèves*))> OUI::I/

46. Cl: NO::ON/

47. P: <((*avec un rire*))> si vous n'avez pas peur de la caméra\ alors levez la main/ ¤<99287>

48. Cl: ((*des élèves s'exécutent*))

49. P: ((*le professeur désigne un élève en lui remettant un morceau de craie*))

50. E: ((*l'élève se rend au tableau avec un cahier et se met à copier son texte*))

51. P: j'espère que c'est pas long\

52. E: comment\

53. P: les deux paragraphes/

54. E: ((*en consultant ses notes*))le texte je l'ai/(.) j'ai\(.) j'ai recopié le texte\

55. P: du début à la fin\

56. E: heu/ non/(.) enfin j'ai recopié le texte deux fois

57. P: huhum\

58. E: j'ai recopié le texte une première fois/

59. P: huhum\

60. E: pour faire la première partie de la question/

61. E: huhum\

62. E: puis je l'ai recopié une deuxième fois pour faire la deuxième partie/

63. P: tu as cette partie\

64. E: non/ je l'ai fait dans un autre cahier((tout en montrant du doigt sa table où elle a laissé le document en question))

65. P: et dans ce deuxième volet\ tu as recopié en faisant quoi\

66. E: en insérant les deux paragraphes demandés/

67. P: tu nous mets cette partie/(.) les deux autres\¤<194259>

68. E: (29.2s)((*l'élève retourne à sa place prend un autre document lit un instant puis revient au tableau et semble chercher quelque chose*))

69. P: ça y est là/ ((*le professeur lui tend une éponge*))

70. E: (5mn 24 s)((*l'élève efface ce qui avait été porté au tableau puis reprend son travail*))

71. P: ((qui était en train de circuler dans les rangées vérifiant certains cahiers d'élèves se tourne vers le tableau et lit en silence le texte en cours de copie)) mais tu ne fais que recopier le texte\(.) où sont tes modifications\

72. E: mais ça y est là monsieur\

73. P: où\

74. E: ici/(.) sur\(.) e:uh/ dans le cahier/ (.) ((*l'élève tend son cahier et pointe du doigt les notes auxquelles elle fait allusion*)) en bas/ après le passage du texte/ (

75. P: où\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

76. E:ici en bas/(.) à la suite du texte/

77. P: donc après le texte\

78. E: non [je-]&

79. P: tu l'as fait après le texte\

80. E: &non je n'ai pas cité tout le texte

81. P: ahan\

82. E: en\ en recopiant\(.)en regardant sur le(.)le livre

83. P: huhum\

84. E: il y a des choses que j'ai ajoutées/

85. P: huhum\

86. E: comme par exemple ce qu'on nous dit(.)demandé et(.)et(.)

87. Cl: <((*rire des élèves*))>

88. P: huhum

89. E: ((*l'élève se tourne pour faire face à la classe fait un pas vers la première table pour emprunter une feuille de consigne et reprend la consigne à haute voix*)) il fallait imaginer et insérer deux paragraphe descriptifs/

90. P: oui/

91. E: dans le premier\ on nous demande d'imaginer et de [décrire l'atmosphère]

92. P: [oui\]

93. E: dans l'a:vion/

94. P: huhum\

95. E: et hors de l'appareil\(.) avant les premiers signes de l'ac:cident/

96. P: huhum\

97. E: et puis\(.) un paragraphe dans lequel vous imaginez et [décrivez]

98. P: [le premier paragraphe](.)qu'est-ce que tu as mis dans le premier paragraphe\

99. E: oui/

100. P: lis/

101. E: (9.6s) ((*l'élève reprend son cahier et semble chercher le paragraphe et se décide à lire après avoir hésité un instant à prendre le texte*)) tout a commencé(.) lorsque l'appareil(.) se pencha(.) spectaculairement(.) d'un côté/(.)

102. P: huhum

103. E: point(.) lequel/(.) je ne saurais le préciser/(.) mais ce fut une secousse\(.) ce \(.) ce fut d'une douceur/

104. E:((*bruit d'un élève interpellant un autre*))

105. P: huhum\

106. E: après cet incident\ les gens étaient tendus(.)

107. P/ huhum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

108. E: après ici/(.) sur le deuxième paragraphe/&

109. P: &c'est tout ce que tu as mis là-bas\

110. E: sur le premier paragraphe\

111. P: dans le premier paragraphe/ oui\

112. E: &sur le deuxième paragraphe\(2s) ((*l'élève cherche un instant dans cahier puis poursuit sa lecture*)) nous avons du pe:rdre pas mal d'a-\ de mètres d'altitude(.) mais je ne pourrais pas bien entendu\(.) préciser combien\ car je restais le souffle coupé/(.) on était tous(.) nerveux dans l'avion(.)après les premières secousses(.) car on ne savait pas ce qui se passait/(.) je me souviens que certains passagers\(1.5s) commencèrent à faire des plaisanteries\(.) j'entendis ensuite des applaudissements(.) et des exclamations\(.) comme au cours d'une fête\(.) chacun essayant de se cacher sa peur/(1.3s) après\(.) j'ai fait\(.) he:u/ (.) la description du personnage principal/

113. P: huhum\

114. E: ((*l'élève reprend la lecture de sa production*)) j'entendis la voix d'un homme\(.)

115. P: huhum\

116. E: il devait avoir une vingtaine d'années\(.)

117. P: huhum\

118. E: il état assis avec de\(.) de\ d'autres femmes/(.)

119. P: huhum

120. E: l'air visiblement inquiètes/

121. P: ((*le professeur emprunte à un élève un texte qu'il consulte pour mieux suivre le travail de l'élève*)) huhum\

122. E: ils se parlaient à haute voix/(.)et leurs paroles m'ari-arrivaient jusq-m'arrivaient jusqu'aux oreilles/

123. P: ((*le professeur a emprunté à nouveau un texte à un élève et lit tout en écoutant les propositions de l'élève*)) huhum\

124. E: (3.3s) et après\ j'ai fait le DIAlogue/

125. P: huhum\

126. E: l'homme/(.) qui dit\(.) qu'est-ce qui se passe\(.) sa mè:re qui dit que je ne sais pas mais tout le monde est inquiet et j'ai très peur/(.) mariA/(.) ils nous avaient(.) ils nous avaient dit qu'on allait enter dans une zone de turbulence(.) c'est peut être à cause de cela(2.2s) après j'ai repris le texte/

127. P: huhum\

128. E: il y eut une courte pause(1.9s)

129. P: huhum\

130. E: puis un autre trou d'air(.) on pouvait noter au vrombissement des moteurs que le pilote exigeait le maximum de l'appareil/(.) soudain je sentis mon coeur s'arrêter en voyant par le hublot\(.) l'avion frôler à quelques mètres d'un énorme pic/ ((*l'élève dépose son cahier*))

131. P: ((*le professeur qui est revenu au tableau désigne un point du passage que l'élève avait recopié*)) qu'est-ce que tu as ajouté ici\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

132. E: ((*l'élève rejoint le professeur*))

133. P: ((tout en mettant le doigt sur le coin du tableau où l'élève a recopié son paragraphe))ici:(.) sur le premier paragraphe\ qu'est- ce que tu as ajouté\(.) dans le premier paragraphe/(.) qu'est-ce que tu as ajouté au texte

134. E: ((*consulte son cahier*))

135. P: regarde et repère tes passages ici/ au tableau/

136. E: (16.5s)((*prend le temps de lire ce qui a été écrit au tableau puis commence à souligner ses ajouts*))

137. P: ((*Le professeur interrompt le geste de l'élève et reprenant la craie de ses mains choisit de matérialiser la séparation entre les éléments relevant du txte et les ajouts montrés par l'élève avec des crochets*)) jusqu'où\

138. E: (5.5s)((*l'élève reprend la craie et place un crochet fermant après le dernier mot de son texte*))

139. P: ((*Le professeur renforce la séparation en appuyant le crochet*)) le reste n'est pas encore venu\(.) ce que tu as ajouté/

140. E: non

141. P: donc tu sautes et tu nous mets ce que tu as fait ici/ ((*montrant à l'élève un coin vide du tableau*)) ce que tu as fait tu nous le mets ici/(.) ((*il symbolise la consigne en ouvrant et en fermant des crochets*))

142. E: ((*l'élève commence à recopier son texte*))

143. P: ce que tu as insérer tout simplement/

144. E:((*l'élève copie les éléments de réponse au tableau*))

145. P: ((*le professeur fait le tour des rangées pour vérifier le travail des autres élèves ou consulte ses document pendant que l'élève copie son texte*))

146. E: ((*l'élève rejoint sa place une fois son travail terminé*))

147. P: ((*tout en consultant ses documents*)) vous avez tous lu le texte\(.) ce qu'elle a fait\

148. Cl: ou:i/

149. P: votre appréciation\(.) qu'en pensez-vous\(.) est-ce qu'elle a répondu aux questions qui sont posées\(.) est-ce qu'elle a respecté les consignes\

150. Cl: (4.2s)

151. P: hum\

152. Cl: (3.9s)

153. P: alors je vous écoute\ quelles sont vos observations sur le paragraphe produit par votre camarade\

154. E: ((*un élève lève la main*))

155. P: oui\

156. E: elle a adopté un point de vue interne/

157. P: elle a adopté un point de vue intérieur\(.) où par exemple\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

158. E: ici/(.) quand elle dit\(4.5s) ((*l'élève cherche le passage dans le paragraphe recopié au tableau puis se met à lire*)) immédiatement après\(.) j'eus la nette sensation/

159. P: j'eus la nette sensation/(.) il y a la présence DU\(.) pronom personnel je donc la première personne elle EST\(.) impliquée dans LE\

160. E: texte/

161. P: oui/(.) quoi encore\

162. Cl (2.9s)

163. P: [alors qu'on lui] a demandé un point de vue EX-\

164. E: extérieur/=

165. P: =extérieur/(.) c'est quelqu'un qui n'a pas participé A\(.) à l'acciDENT/ et qui doit nous le raconter/ oui\

166. Cl: (4.4s)

167. p: y a-t-il un autre problème\

168. Cl: (11.6s)

169. P: ((*le professeur prend un document et lit la consigne donnée aux élèves*)) réécrivez le TE:xte en adoptant un point de vue extérieur/ en insérant deux paragraphes descriptifs\(.) dont le premier paragraphe\ un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil/(.) avant les premiers signes de l'accident/(.) premier paragraphe\(.) vous devez imaginer et décrire l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil\(.) aVANT\ les prem:iers/ signes de l'accident/

170. Cl: (3.6s)

171. P: avons-nous ce paragraphe\

172. E: ((*un élève lève la main*))

173. P: oui\

174. E: oui/

175. P: hum\

176. E: oui

177. P: oui\

178. E: no:n/(.) non y a pas ce paragraphe/

179. P: y en n'a pas/ le premier paragraphe\(.) où est son premier paragraphe\

180. Cl (1.3s)

181. E:((*un élève lève la main*))

182. P: ndeye marie qu'est-ce qu'un paragraphe\(.) hum\

183. E: (4.2s) un paragraphe/ c'est un\(2.4s) c'est un/(3.4s) c'est un\(.) c'est un\&

184. P: tu parles fort hein\ y a un problème là/

185. E: & c'est un ENSEMBLE de phrases/

186. p: hahan\

187. E: (5.7s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

188. P: un ensemble de phrases oui\

189. E: (3.5s) pour développer une idée/

190. P: combinées pour développer une idée hein/ une intention/ oui/(.) est-ce que tu nous a fait un paragraphe\ hum\

191. E: ((*l'élève fait un signe négatif de la tête et des mains*))

192. p: qu'est-ce que tu as fait\

193. E: j'ai\(.) j'ai ajouté des lignes/(1.2s) parfois\(.) des mots/

194. P: hum\

195. E: (3.9s) moi\(.) le texte\(.) je l'ai écrit deux fois/

196. P: oui/

197. E: j'ai\ j'ai d'abord écrit un texte en ad-\ en adoptant un point de vue extérieur/ après j'ai réécris le texte/(2.3s) pour insérer un par-\ un pa-\ des mots et des lignes/

198. P: e::t/ où est ton premier paragraphe\

199. E: (3s)

200. P: hein\

201. E: je ne l'ai pas fait/

202. P: tu ne l'a pas fait\

203. E: non/

204. p: donc tu es passé à côté\(.) n'est-ce pas\

205. P: (3.1s) qu'est-ce qu'elle nous a fait ici\(.) elle nous a mis tout simplement une\

206. Cl: [phrase]

207. P: [u:ne PHRA:SE\] c'est tout simplement une phrase/(.) mais de paragraphe/(.) tu n'as pas de paragraphe/

208. E: (2s)

209. P: et le deuxième paragraphe\(3.3s) ((*le professeur consulte ses document et relit la consigne*)) un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion A:PRES\(.)les premières secousses/(.) vous n'oublierez pas de faire le portrait du personnage principal/(.) et de deux autres de votre choix/

210. Cl: (6.2s)

211. P: deuxième paragraphe c'est où(.) ((*le professeur relit le texte écrit au tableau par l'élève*)) on était tous nerveux dans l'avion après les premières secousses/(.) car que qu'on ne savait pas ce qui se passait(.)hum\(.)c'est ça\

212. E1: oui/

213. P: êtes vous d'accord\

214. E: non/

215. P: hum\

216. E: non/

217. P: qu'est-ce qui ne va pas\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

218. Cl(4.2s)

219. E: ((*un élève lève la main*))

220. P: oui\

221. E: elle n'a pas dit ce qui s'est passé après l'accident/

222. P: ce qui s'est passé après l'accident/ hum/ deuxièmement\

223. Cl: (5.4s)

224. p: <((*élevant la voix*))> les autres(.) vous n'avez pas fait le TRAVAIL\

225. Cl: (inaud.)

226. P: oui donnez votre point de vue\

227. Cl: (3.1s)

228. P: ou bien vous avez fait la même chose qu'elle\

229. Cl: no:on/

230. P: donc dites ce que vous avez fait/

231. E: ((*bruit de craquement de doigt d'un élève demandant la parole*))

232. P: oui\

233. E: elle n'a pas écrit ce qui s'est passé avant l'accident/

234. P: avant l'accident\(.) c'est le premier paragraphe hein\ ((*le professeur point son doigt vers le coin du tableau où l'élève avait écrit son premier paragraphe*)) on revient là/ (.) sur le premier paragraphe/(1.5s) donc\(.) elle n'a pas mentionné les faits/(.) elle n'a pas parlé des faits qui se sont produits A:VANT les\(.) les premiers signes de l'accident/(.) dans le deuxième paragraphe\

235. Cl: (2.3s)

236. P: qu'est-ce qu'elle n'a pas fait\

237. Cl: (2s)

238. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

239. P: oui\

240. E: elle n'a pas décrit l'atmosphère dans l'avion/

241. P: elle n'a pas dé:crit\(.) l'atmosphère\(.)

242. E: dans l'avion/

243. P: dans l'avion\(.) après les premières\(.)

244. E: [secousse]

245. P: [signes/](.) bon(.) ((*tout en relisant le travail de l'élève portant sur ce deuxième paragraphe*)) elle nous a donné là aussi u:ne\ phrase/ on était tous nerveux dans l'avion a:près\(.) les premières secousses parce qu'on ne savait pas ce qui se passait/ on avait DIT UN\(.) paragraphe et non u:ne\

246. E: phrase/

247. P: une phrase/(.) et dans ce paragraphe aussi(.) qu'est-ce qu'il fallait mettre\

248. Cl: (2.6s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

249. P: lisez la consigne\

250. E: il fallait décrire le héros et\(.) et les autres personnages/

251. P: la description/ donc le portrait des personnages/(.) du personnage principal \(.) et de DEUX\(.) autres personnage hein\ (1.9s) ((*le professeur regarde de plus près la production de l'élève au tableau*)) je ne sais pas qu'est-ce que tu as mis ici\

252. E1: le personnage principal

253. P: ((*le professeur lit la production de l'élève à haute voix*)) le personnage principal/ (.) un homme d'une vingtaine d'années\(.) en chemise BLEUE\(.) se trouvait près du hublot avec deux femmes/(.) l'air visiblement inquiet/(.) ils se parlaient à haute voix et leurs paroles m'arrivaient jusqu'aux oreilles/(.) oui/(.) donc ici\(.) même pour la dé-\ pour le portrait/(.) ça reste hein\

254. E1: oui

255. P: pour le portrait de l'homme/(.) du personnage principal/ ça reste/ qu'est-ce qu'on sait ici comme information\ qu'est-ce qu'on à\(.)`tout simplement son âge et\(.) son habillement\ sa position peut être dans l'appareil/(.) simplement/ on pouvait insister en donnant\(.) d'autres éléMENTS\(.) n'est-ce pas\

256. E: oui

257. P: quand elle dit l'air visiblement inquiet\(.) qu'est-ce qu'elle devait faire\(.) qu'est-ce que vous pouvez faire ici\ l'air visiblement inquiet/

258. Cl: (3.3s)

259. E: ((*un élève lève la main*))

260. P: oui\

261. E: montrer que l'homme est inquiet/

262. P: pour montrer que l'homme est inquiet donc/(.) il y a d'autres signes donc qu'il fallait\(.) qu'il fallait montrer/ n'est-ce pas\ pour montrer que/(.) qu'il était\(.) vraiment inquiet/ (.) les signes\(.) de l'inquiétude/(.) n'est-ce pas\

263. E: oui/

264. P:(4.9s) ensuite\(.) ((*tout en fixant son regard sur le coin du tableau où l'élève à porté le paragraphe qui est analysé*)) elle nous proposé un dialogue entre le personnage principal e:t\

265. E: [maria/]

266. P: [maria/]et sa mère/ ((*le professeur relit le travail de l'élève*)) le personnage principal\(.) qui parle en disant qu'est-ce qui se passe\ sa mère qui lui répond en disant je sais pas\(.) mais tout le monde est inquiet et j'ai peu-\ j'ai très peur/(.) maria prend la parole/ ils nous avaient dit qu'on allait entrer dans une zone de turbulence\(.) c'est peut être à cause de ça/ POINT/

267. Cl: (3s)

268. P: est-ce que le dialogue\ le dialogue est complet ici\

269. Cl: NO:ON\

270. P: Est-ce qu'il est complet\(.) moi je dirais non/(.) il est resté incomplet\ on n'a pas suffisamment d'informations\(.)hein\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

271. E: non/

272. P: (1.9s) qu'est-ce qui ne va pas\(.) qu'est-ce qu'on pouvait mettre\

273. Cl: (1.5s)

274. P: les autres\(.) vous donnez ce que vous avez fait\

275. Cl: (3.4s)

276. E: ((*un élève se propose*))

277. P: oui\ kane\

278. E: je peux lire ce que j'ai fait\

279. P: oui mais(.) tu liras seulement les paragraphes/(.) tu ne vas pas lire tout le texte \(.) ou bien\

280. E: les deux paragraphes\

281. P: oui/ les-\ tout ce qu'on t'a demandé/

282. E: (1.8s) ((*l'élève prend son cahier et se met à lire*)) le fairchild [poursuivait sa route]&

283. P: [plus fort/] plus fort bien\

284. E: & le fairchild poursuivait sa route/(.) apparemment sans accros/(.) il\(.) volait en pilotage automatique à raison de l'épais brouillard/(1.2s) henry se trouvait près du hublot/ (.) séparé de l'allée par sa mère et maria/(.) dans l'avion\(.) l'atmosphère était tranquille/ (.) certains passagers s'étaient endormis\(.) dans leur siège/(.) d'autres veillaient encore/ (.) parmi ceux qui veillaient\(.) certains lisaient des journaux\(.) d'autres\(.) des enfants \(.)jouaient avec leur jeu vidéo(1.9s)&=

285. P: &((*qui suivait la restitution orale en regardant le texte par dessus les épaules d'un autre élève et contrôlait en même temps le reste de la classe intervient pour rappeler à l'ordre deux élèves*)) chuut

286. E: =& les lumières étaient éteint\ étaient éteintes(1.5)&

287. P: huhum/

288. E: &il y a:vait le calme/(2.1s)henry lui\(.) ne dormait pas/(.) il regardait par le hublot(.) à l'extérieur/(.) il faut DI:re\(1.3s) qu'il était difficile de voir/(.) grand chose(.) avec cette brouillard/(.) avec cet épais brouillard/ (1.6s) deuxième paragraphe/(1.6s) tout a commencé lorsque l'appareil se\(.) pencha spectaculairement d'un côté/ immédiatement après\ henry eu la nette sensation/(.) qu'ILS\(.) allaient atterrir car\(.) à cet instant précis \(.) les lumières s'étaient allumées/(1.2s) tandis que les hauts parleurs diffusaient l'ordre d'attacher les ceintures/(.) henry [posa cette question]&

289. P: [parle plus fort\] plus fort/

290. E: & maman\(.) qu'est-ce qui se passe\(.) je ne sais pas mon fils/(1.9s) mais(.) attache ta ceinture/(2.6s) où est maria\(2.4s) maria\(.) oui tata\(.) je suis là/(.) tu as entendu\ attache ta ceinture/ oui(2.4s) on leur prévint ensuite qu'ils allaient/(.) enter dans une zone de turbulence\(.) mais qu'ils avaient beaucoup/(.) qu'ils n'avaient pas de quoi s'inquiéter/(.) cette annonce à peine faite\(1.8s) il senti qu'il tombait/(.) dans un trou d'air/(.) comme si l'avion \(.) était aspiré vers le bas/(1.5s) ce dernier a du perdre pas MAL(.) de mètres d'altitude\(.) à cet instant\(1.4) la panique régnait dans l'avion/(.) l'atmosphère dans l'avion perda toute sa sérénité/(.) et l'affolement s'empara des passagers/(1.5s) ici des enfants pleurent/(.) tous

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

les passagers faisaient des prières/(1.6s) on entendit toutes sortes de prières/(2.5s) ceux qui n'avaient pas eu le le temps d'attacher leur ceinture\ avaient la tête à la place des pieds à cause de la violence de la secousse/(1.9s) le capitaine/(.) un homme de teint marron \(.) un peu clair/(.) essayait de les calmer/(.) il devait avoir un peu- à peu près\(.) quarante ans/(1.7s) avec des cheveux noirs/ avec des cheveux noirs\(2.3s) le nez un peu\(.) bus-\ busqué\(1.8s) les épaules larges\(.) une taille moyenne/(.) habillé d'une uniforme noir\(2.3s) avec\(.) et d'une casquette/(2.4s) il essayait de calmer les passagers/(.) en les disant ceci/ (.) surtout pas de panique/(.) on a la situation en main/(1.7s) restez assis et attachez vos ceintures/(2.3s) le capitaine parlait mais personne ne l'écoutait/(1.5s) il allait au SEcours d'une hôtesse qui\(.) mar:chait dans le couloire lorsqu'à eu\(.) lieu\(.) la secousse/ et elle s'est fait mal à la jambe/(1.2s) l'hôtesse était gran-(1.2s)l'hôtesse avait\(1.5s) à peu près trente ans/(.) environ/(.) une jeune femme belle\ avec des cheveux noirs/(.) et\(.)lisses/(2.4s) un nez aquilain/(1.6s) les lèvres minces/(1.2s) un menton rond&=

291. Cl: <((rire des élèves))>

292. P: huhum\

293. E: =&[elle était habillée d'une uniforme de\(.) couleur noire/

294. Cl: <((un bruit de commentaire des élèves))>

295. E: henry avait été surpris/(.) il avait les(.)[yeux/]=

296. P: [huhm/]

297. E: =[grand ouverts]

298. P: [huhum]

299. E: il était cloué sur(.) son fauteuil par la peur/(2.4s)il tremblait de tous ses membres/ (1.5s) un sueur froide(.) dégoulinait sur ses mains/(.) son visage(.) sur son corps tout entier/ ¤<1504828>

300. P: e:t dans ce texte(.) qui est ton personnage principal\

301. E: henry

302. P: henry

303. E: huhum/

304. P: et tu as fait son portrait\

305. E: si(.) mais c'est insuffisant/

306. P: hein\

307. E: si mais c'est insuffisant/

308. P: c'est insuffisant\(.) qu'est-ce que tu nous a dit sur henri\

309. E: henri lui était inquiet/

310. P: huhum

311. E: il z'avait les [yeux grand-ouvert]&

312. P: [il A:vait]

313. E: &il avait les yeux grand-ouverts grand-ouvert\

314. P: huhum\

315. E: et il était cloué dans son fauteuil\(.) par la peur/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

316. P: huhum\

317. E: il tremblait de tous ses membres/

318. P: huhm/

319. E: une sueur froide dégoulinait sur ses mains/(.) son visage(1.9) sur son corps tout entier\

320. P: c'est fini\

321. E: oui/

322. P: oui/¤<1542939> iCI(.) on a senti que(.) il nous as fait(.) il nous a présen- présenté UN paragraphe dans lequel\(1.2s) il a fait le POR:trait du personnage princiPAL \(1.2s) un paragraphe aussi(.) où\(.) ((*tout en jetant des coups d'oeil aux coins du tableau où le premier élève avait mis ses paragraphes correspondants*)) nous avons\(.) l'atmosphère qui ré:gnait dans l'avion\ avant les premiers\ signes/(.) en disant que tout était calme/ n'est-ce pas\(.) donc on on a senti un certain calme dans l'avion/ tout était calme/(.) déjà/ y a des gens\(.) certains\(.) des\ les enfants étaient en train de jouer\ les grands LI:saient/ leurs journaux\ avec ainsi de suite/(.) donc il nous a présenté l'atmosphère avant les premiers\

323. E: signes

324. P: si:gnes/(1.4s) ensuite un fait nouveau\ tout à commencé/(.) pour donc déclencher/ n'est-ce pas\

325. E: huhum

326. P: après aussi nous avons UN paragraphe/(.) dans lequel où il nous a mis l'atmosphère A:près\ les premières secousses/(.) en disant que/(1.2s) même\(.) on avait MEME perdu de vue maria(.) parce qu'on demandé où est maria

327. CI: oui/

328. P: n'est-ce pas\(1.5s) hum\

329. CI: oui/

330. P: vous avez senti donc ce qu'il a fait\

331. CI: OU:I/

332. P: et qu'est-ce que vous pouvez dire par rapport à ça\

333. E: <((*murmure des élèves*))>

334. P: et le dialogue aussi hein\

335. E: oui

336. P: on a un(.) dialogue\

337. CI: (2.3s)¤<1610391>

338. P: et comment est-ce que tu as fait pour nous\(.) faire cette(.)description\(.) ce passage descriptif\(.) quel moyen as-tu\(.) utilisé quel moyen pour faire ce\(.) passage descriptif\

339. E: (2.2s)

340. P: oui\ on t'écoute\

341. E: le passage descriptif/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

342. P: oui c'est là où tu as mis la description le portrait des(.) personnages de l'atmosphère ainsi de suite(.) ainsi de suite/ par quel moyen\

343. E: (10.6s)

344. P: qu'est-ce que tu a employé\

345. E: (2.2s) ce que j'ai employé ici/

346. P: hum/

347. E: j'ai employé l'adjectif qualificatif/

348. P: des ADJEC:TIFS\(.)qualificatifs/ oui ensuite\(2.9) donc nous avons la présence des adjectifs qualiFI\-catifs oui/ quoi encore\

349. E:(6.6s)

350. P: les autres vous n'avez entendu ce qu'il a dit\ qu'avez-vous retenus\(.) ou bien vous avez oublié\

351. Cl: (5.5s)

352. E: j'ai fait le portrait physique/

353. P: en employant quoi\ oui

354. E: (2.5s) j'ai fait le portrait physique/

355. P: en employant

356. E: j'ai fait le portrait physique\ en employant des adjectifs/

357. P: oui/ tu as employé des adjectifs qualificatifs quelque fois/

358. E: oui/

359. P: ensuite il y a aussi des substantifs\

360. E: oui/

361. P: quand tu dis les yeux (inaud.) (inaud.) (inaud.) avec aussi l'auxiliaire être n'est-ce pas\

362. E: oui/

363. P: et quoi encore\

364. E: (7.2s)

365. P: donc pour la description\(.) on a besoin de(.) certains verbes(2.4s) n'est-ce pas\

366. E: oui/ des verbes d'états/

367. P: hum\

368. E: les verbes d'état/

369. P: il y a un verbe d'état\(.) et des verbes de quoi aussi\

370. cl: (1.9s)

371. P: quand on voit/

372. Cl: (1.6s)

373. E2: les verbes de perception/

374. P: hein\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

375. E: verbe de perception/

376. P: verbe de perception\ n'est-ce pas/(.) qu'est-ce qu'on trouve toujours dans son paragraphe\(.) ensuite\(.) oui\

377. E: il y a des adverbes/

378. P: des ad:VERBES/(.) surtout des adverbes/ quand tu ne- tu nous dit que/(1.7s) près de\ du huBLOT\ ainsi de suite(.) donc on a des\(.) des adverbes pour la description/ et quoi encore\

379. Cl: (2;5s)

380. E: ((*un élève lève la main*))

381. P: emma\

382. E: il avait employé l'imparfait/

383. P: parle fort j'ai pas entendu\

384. E: il avait\(.) il avait\(.) employé l'imparfait/

385. P: il avait employ-\ il a employé l'imparfait de l'indicatif\(.) oui/(.) temps verbal/(.) oui/ (.) l'imparfait de l'indicatif/(.) ahan\¤<1753136> (8.5s) ((*le professeur consulte ses notes*)) kane tu peux me reprendre ton paragraphe dialogal\ ((tout en s'asseyant et en prenant ses documents et un écritoire))

386. E: maman qu'est qui se passe\(.) c'est henri qui parle/(.) maman qu'est-ce qui se passe\(.) je ne sais pas mon fils/(.) mais attache ta ceinture/(.) où est maria\(.) maria\(.) oui tata je suis là/ c'est maria qui parle/(.) tu as entendu/(.) attache ta ceinture/(.) oui tata/

387. P: (15.6s)((le professeur qui était occupé à prendre note se redresse)) hum\ oui \(2.5s) quels sont les moyens employés pour construire le dialogue\

388. E: les moyens\ici\(.) c'est des questions et des réponses/

389. P: hum\

390. E: des questions/(.) dans le dialogue il y a des questions/

391. p: dans le dialogue il y a des questions et des\(.) des réponses/(.) oui il y a quelqu'un qui pose des questions et on lui\(.) ré:pond/¤<1811066>(6.9s) ((*le professeur prend à nouveau des notes puis s'adressant à l'élève ayant fait la première proposition de correction*)) c'est ndeye marie comment encore\

392. E: ndèye mari diop/

393. P: ndeye marie diop/ (11.6s)((le professeur continue d'écrire dans ses documents)) le travail que vous avez fait est(.) il faut savoir que c'est noté\(.) ce qu'on vous demande de faire c'est toujours noté hein\(1.3s) même si je ne vous le dit pas\(.) je mets des notes/ (.) soyez SUrs/(1.3s) autant vous dire\(.) oui/ je dois vous dire que/(.) que la dernière fois aussi\(.) oui/(.) la dernière fois\ c'était pareil/(1.5s) le travail sur le texte était noté/ ¤<1848511>(2.1s) ((*le professeur réorganise ses documents*)) donc qui peut tenter de défINIR un paragraphe\

394. Cl: (2.4s)

395. E 1: ((*un élève lève la main*))

396. P: rapidement/(.)oui\

397. E: une subdivision de phrases/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

398. P: c'est une subdivision\(.) de quoi\

399. E: d'un texte en prose(.) marquée par un\(.) des retraits [à la ligne]&

400. P: &[tu parles/] tu parles fort/(.) parle fort/ parle fort/(.) chu:ut/(.) ((*tapant sur la table pour ramener le silence*)) et les autres\(.) il faut prendre notes/(.) parle fort/

401. E: c'est une subdivision d'un texte [marquée par\]&

402. P: ((*élevant la voix pour couvrir le bruit de fond*)) [c'est une subdivision] d'un texte en\

403. E: prose/

404. P: en prose/(.) c'est à dire un texte qui n'est pas en vers/ hein\(.)vous avez compris \(.)((se tournant vers l'élève et l'invitant à poursuivre)) hein\

405. E1: & marquée par des retours à la lignes/

406. P: marquée par un retour A LA LIGNE\

407. E: au début et à la fin/

408. p: au début et à la fin/(.) dans ce cas on va parler de\ para:graphe/(.) quand vous avez terminé un paragraphe vous allez à la\(.) ligne/ à chaque fois que vous allez à la ligne \ on dit que vous commencez un nouveau\&

409. E: [paragraphe]

410. P: &[paragraphe]/ vous avez compris\ oui\

411. E1: la fin du paragraphe\ marque la fin de l'idée/

412. P: à la fin de chaque para:graphe/ donc à la fin d'un paragraphe\(.) il y a une nouvelle situation qui va\(.) commencer/ c'est une nouvelle idée qu'on va\(.) développer/ vous avez compris\(.) donc euh/(.) pour chaque I:dée\ on fait un\(.)paragraphe/(1.8s) c'est le développement de cette idée qui constitue un\(.) paragraphe/(.) vous avez compris\

413. Cl: oui

414. P: oui/¤<1926345>((tout en consultant ses notes)) ET\ qu'est-ce qu'un paragraphe \ paragraphe descriptif\(3.5s) paragraphe descritif\

415. Cl: ((*craquement de doigts des élèves demandant la parole*))

416. P: oui kane\

417. E2: un paragraphe dans lequel on a des descriptions/

418. P: c'est un paragraphe dans lequel on procède à U:ne\(.) description/(.) tout simplement/(.) on fait u:ne\(.) description dans un paragraphe/(.) c'est comme tout à l'heure quand tu nous as fait\(.) le portrait de l'homme/(.) on va parler de desciption quand il va s'agir de choses/ quand il s'agit de personnes on parle de\(.) portrait/ n'est-ce pas\

419. Cl: oui/

420. P: oui/(.) et comment construire un paragraphe DES:CRIP:TIF\ et par quoi on construit un paragraphe description/(.) est-ce que vous prenez notes\ les autres \

421. Cl: [ou:i/]

422. Cl:[no:n/]

423. P: prenez notes\(1.5s) un paragraphe c'est une subdivision d'un\

424. E: [texte/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

425. P: [TE:XTE/](.) oui\

426. E: on construit un paragraphe descriptif avec des adjectifs\

427. P: on cons:truit/(.)UN PARA:GRAPHE DES:CRIP:TIF avec\(.) des adjecTIFS\&

428. E: des adverbes\

429. P: &DES AD:VERBES/

430. E: des verbes\

431. P: &des VERbes/(.) surtout de perception avec aussi le verbe(.) d'état l'auxiliaire être/

432. E: et des sujets/

433. P: et des sujets/(.) bien entendu/ hein\

434. CI: <((rire de certains élèves))>

435. P: n'est-ce pas \ <((avec un rire))>(1.3s) parfois aussi on peut employer des phrases\(.) nominales sans verbes(2.4s) une chemise bleue ainsi de suite donc SANS verbes/ avec des phrases\(.) nominales/ n'est-ce pas\(3.4s) ((*le professeur consulte à la fois ses documents et les notes portées au tableau*)) comment insérer un paragraphe DES:CRIP:TIF dans un texte\

436. CI: (1.6s)

437. P: kane tu ne- tu nous dit ce que tu as fait/(.) comment est-ce que tu as fait/(.) oui/ comment INSERRER/ un paragraphe descriptif dans un texte/

438. E2 (7.3s)

439. P: ceux qui l'ont fait\(.) qu'est-ce que vous avez-\ comment est-ce que vous avez fait\

440. CI: (4.2s)

441. P: comment insérer un paragraphe DESCRITIF dans un texte\

442. CI: (8.2s)

443. E1: (inaud.)

444. P: rapidement/

445. E: (inaud)

446. P: on vous A donné\(.) tous les éléments dont vous aurez besoin pour(.) faire un paragraphe\(.) descriptif/(.) on vous a dit\(1.7s) d:es\ adjec-\ des adjectifs qualificaTIFS \(.) adverbes/(.) surtout de lieu(.) on vous a parlé de verbes de perception\(.) de l'auxliaire être ausSI\(.) hein\ et de\(.) d'adverbes(2.2s) maintenant comment insérer un paragraphe descriptif dans un texte\

447. CI: (8.8s) oui\

448. E1: cela peut être aux moments suivants du texte/

449. P: huhum\

450. E: au début/

451. P: huhum

452. E: au début/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

453. P: tu parles fort/(.) parles fort/

454. E: &dans le première phrase\&

455. P: huhum\

456. E: &on doit toujours commencer par le nom de\ le nom de la chose\(.) de la personne\&

457. P: donc on va NOMMER la chose\ ou la personne\

458. E: oui/

459. P: oui/

460. E: &qu'on décrit/

461. P: qu'on décrit/ o:ui\ ensuite\(.) donc première phrase on\(.) va nommer la chose ou la personne/(.) dans la première phrase/ ENsuite(.) qu'est-ce qu'on va faire encore\

462. Cl: (4.3s)

463. P: on donne ses CATACTERIS-\&

464. E: [tiques/]

465. P: &[tiques/] tout simplement/(.) quand on décrit quelque chose/ on donne ses(.) CARAC:TERISTQUES\(.) on peut commencer aussi/(.) on peut faire ce qu'on appelle\(.) on peut procéder par une vue générale/ pour arriver à des vue particulières(.) c'est à dire vous nommez la chose/(.) vous parlez de la classe complète/(.) vous dite que la classe EST grande/(.) ensuite\(.) dans la classe on trouve des/(.) on trouve quatre(.) rangées de tables-bancs\(.) un bureau pour le professeur\(.) des lampes qui\(.) ainsi de suite/ ou bien on peut dire\(1.5s) ça c'est/(.) partir du point de vue général jusqu'au particulier/(.) maintenant \(1.4s) L'INverse consisterait à donner les détails donc commencer par les détails\(.) pour ensuite glob-\ globaliser/(.) en disant qu'il y a des fenêtres ici\(.) u:ne deux portes\(.) un toît/(.) quelques rangées\(.) et ça constitue\ ça forme u:ne\(.) salle de\(.) classe pour ensuite donc nommer la\(.) la chose/ enfin de\(.) paragraphe/(.) vous avez compris\(.) n'est-ce pas \(.) hein\(.) avez-vous compris\

466. Cl: [oui]

467. E: [yé:é]

468. P: OUI\ on verra ça tout de suite/¤<2182036>(2.3s) ((*le professeur consulte ses documents*)) à quoi sert une description dans un récit\(.) n'oubliez pas que nous avions un ré:CIT/(.) on nous racontait(.) un EVENE:ment:(.) maintenant dans cet\ dans ce RE:CIT\ on a inser:ré\(.) u:ne\(.) une description\ à quoi ça sert(.) cette description\

469. E2: (un élève lève la main))

470. P: oui\

471. E: de nous mont-\ de nous montrer comment est la personne/(.) de nous montrer ses caractères/ moral\(.) physiques\(.) et\(2.4) de mon-\ ses comportements/ (2.6s)

472. P: oui\(.) continue/

473. E: ça nous se:rt\(.) [ça nous sert à)&

474. P: [A\]

475. E: &[à]nous\ nous\ nous/(.) \à nous montrer UN PEU&

476. P: huhum

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

477. E: (1.8s) à nous montrer un peu la description physique de la personne/

478. P: oui/(.) à quoi sert la description\ tu nous dit que [ça sert à montrer]&

479. E2: [comment est la personne/]

480. P: &comment est la personne\ oui\

481. E2: physiquement ou moralement/

482. P: physiquement ou moralement/(.) quand il s'agit de personne/(.) quand il s'agit de lieu\

483. E: comment est l'endroit/

484. P: comment est l'endroit/ donc c'est\(.) ça sert à présenter le CA:dre(.) hum\(2.5s) l'espace dans lequel(.) se déroule l'évènement\(.) le récit/(.) I:CI\(.) on nous avait dit que c'était dans un avion\(.) on pouvait dire\ un avion a fait un\ crash tout simplement/ mais \(.)on nous a présenTE l'a-\ l'A:vion(.) en disant que les passagers étaient\ ici le personnage principal\ é:TAIT\(.) s'était installé au milieu de l'appareil ainsi de suite(.) vous avez compris\

485. E: oui

486. P: donc ça sert à présenter le cadre donc/(.) n'est-ce pas\

487. CI: oui/

488. P: oui/

489. E: chaque nom doit être suivi d'un adjectif/

490. P: huhum\

491. E: chaque nom doit être suivi d'un adjectif/

492. P: chaque nom doit être suivi\(.) tu parles fort/(.) chaque nom doit être suivi d'un adjectif\(.) ça c'est pour qualifier donc\ pour donner des qualificatifs/(.) oui\

493. CL:(9.5s)

494. P: donc\ ça permet tout simplement de donner des inf-\ des INformations sur\(.) le lieu où l'on est où se passe l'action/(.) tout simplement/(.) n'est-ce pas\

495. E: oui

496. P: donc c'est ça le rôle de\(.) la description/¤<2299056>(2.1) bon nous allons donc devoir libérer nos hotes pour continuer ça rapidement/

4C4

1. P: (30:5) ((*le professeur s'installe et nettoie sa table*))

2. CI: ((des élèves continuent à arriver d'autres cherchent à s'installer))

3. P: (1mn 16.5s) ((il sort ses documents de travail et les consulte un à un) reprenez votre texte/ la chambre hantée/

4. CI: ((les élèves cherchent leur texte dans leurs affaires))

5. E: ((répétant la consigne à l'attention d'un autre)) la chambre hantée

6. E: <((demande des précisions en langue maternelle))>

7. E: la chambre hantée/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

8. P: (5.5s) ((l*e professeur quitte sa chaise et vient s'assoir sur un coin de son bureau*)) bon la fois passée\(.) on avait\(.) essayé de dégager un plan\(1.5) ce qui peut constituer\ un CONTE\ FANTASTIQUE\(.) on avait en premier lieu défini un conte\(.) merveil:leux\(.) ensuite un conte philosophique\ et enfin un conte\&

9. E: [fantastique/]

10. P: &[fantastique/](.) et on avait demandé d'appliquer/(.) ces choses à ce texte/&

11. E: oui/

12. P: &que nous avons\ la chambre hantée/(.) et on a pu faire sortir\ quelques éléments du conte fantastique/(.) et avait dit que pour qu'on aie un conte fantastique\ il fallait qu'on aie quoi\ il faut qu'on aie quoi/ quels son les éléments dont on besoin pour un conte fantastique \(.) les éléments que nous rencontrons dans un conte fantastique\(.)¤<114950>

13. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

14. P: oui\

15. E: la surnaturalité/

16. P: la\

17. E: la(.) la surna-(.) la surnaturalité/

18. P: la surnaturalité/ ce qui est surnatur:el/oui\

19. E: susciter la peur chez le lecteur/=

20. P:= il faut qu'on ressente\ de la peur/(.)dans le\(.) conte fantastique\(.) oui\

21. E: décors irréel/

22. P: huhum\

23. E: un déCORS IRREEL/

24. P: j'ai pas entendu\

25. E: LE DECORS EST IRREEL/

26. P: le DECORS EST IRREEL/(.) il faut donc qu'on aie un dé- décors irréel/ oui\

27. E: [la personnification/]&

28. P: [donc c'est l'espace/] oui\

29. E: &la personnification des animaux/=

30. P:= LA PERSONNIFICATION des animaux et des choses/ oui\

31. E: les dates ne sont précises/=

32. P: LES DATES ne sont pas précises/ ça c'est(.) le temps\(.) huhum\ oui\

33. E: époque lointaine/

34. P: E:poque LOINtaine/ oui\ c'est que\(.) ce qu'il dit/ oui\

35. E: ((*entrée d'un élève qui se présente au professeur*))

36. E: l'espace et le décors/

37. P: l'espace et le déc:ors/(.) huhum\

38. E: la disposition du tex:te/ un style d'abord descriptif\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

39. P: (1.9s) <((échange avec l'élève arrivé en retard dans un murmure et par des signes))

40. E: ((*l'élève est autorisé à regagner sa place*))

41. P: hum\

42. E: et ensuite qui se termine par un s-\ style narratif/

43. P: j'ai pas entendu/

44. E: la disposition du texte\

45. P: ou:i/ comment elle est\ cette disposition/

46. E: un style d'abord descriptif\&

47. P: [huhum]

48. E: &[et ensuite] qui se termine par un styles narratif/

49. P: donc nous avons ici un mélange/(.) il y a des séquences descriptives et des séquences\(.) narra:TIVES/(.) n'est-ce pas/(.) séquences narratives\ parce que tout simplement\ c'est un REcit/ et\(.) séquences descrip:TIVES\(.) on doit nous(.) dé- déCRIRE le déCORS\ le paysage\ tout ce que vous avez/ n'est-ce pas\(.) ensuite quel autre éléments\

50. Cl: ((*bruit des élèves demandant intervenir*))

51. P: ((joignant le geste à la parole)) oui mordius\

52. E: il faut qu'on aie des interjections onomatopées/

53. P: des interjections\ des Onomatopées\(.) parfois/ de temps en temps/

54. E: [oui/]

55. P: [oui/](.) ahan\

56. E1: [présentation de choses]&

57. E2: [aventure imaginaire]

58. E1:&étranges et surnaturelles/

59. P: j'ai pas entendu/ fadel\

60. E1: présentation de choses(.) étranges et surnaturelles/

61. P: des CHO:SES éTRRAN:ges et surnaturelles/(.) oui\

62. E2: aventure imaginaire

63. P: HUM\

64. E: aventure imaginaire/

65. P: une aventure imaginaire\ donc c'est de l'ima:ginaire/ oui\(1.9) quelqu'un d'autre \ oui\

66. E: obstacle et monde moderne/

67. P: hum\

68. E: obstacle et monde moderne/

69. P: obstacle\

70. E: monde moderne/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

71. P: ET mon:de\(.) moderne\

72. E: oui/

73. P: j'ai pas comp-\ j'ai pas compris ta phrase/(1.8s) tu construit une phrase/

74. E: ((*l'élève cherche dans ses notes, puis se met à lire*)) il y a des obstacles/

75. P: ahan\

76. E: un monde moderne/ la personnification des animaux/=

77. P: =oui/ il y a donc des obstacles\(.) un obstacle et un monde\ moderne/(.) la personnification des choses\ des animaux\ oui\(.) quoi encore\

78. E: c'est fini/

79. P: (2.3s) oui\

80. E: l'époque/

81. P: l'époque\(.) oui\ on a(.) on l'a dit tout à l'heure/

82. E: il faut d'abord distinguer les partie\&

83. P: oui\ allez-y\continue

84. E: &on a trois parties dans ce texte/(1.2)[les pénibles\]&

85. P: [non je veux\(.)] ja parle du conte fantastique d'abord/ allez-y

86. E: (2.6s)

87. P: oui\ ndeye astou\

88. E: les personnages qui sont souvent fictifs ou imaginaires/

89. P: des person:nages fictifs ou imaginaires/ oui\

90. E: des personnages seuls/ exclus ou fragiles/

91. P: huhm\

92. E: des personnages qui sont seuls/(.) exclus ou fragiles/

93. P: des personnages seuls\

94. E: exclus\ ou fragiles/

95. P: exclus ou\

96. E: [fragiles/]

97. P: [fragiles/](.) huhum/

98. E: un lieu hanté comme le titre/

99. P: un lieu hanté/ oui\(.) comme dans la chamb- comme le titre oui/

100. E: ((*l'élève lit des notes de son cahier*)) il faudra faire attention aux objets\(.) général \(.) bref/(.) roman plus développé/

101. P: j'ai pas entendu/

102. E: il faut faire attention\

103. p: huhum\

104. E: ((*lisant toujours ses notes*)) aux objets\(.) général\(.) généralement bref/ roman plus développé/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

105. P: ((2.6s) ((*le professeur quitte le coin de son bureau où il s'était assis et marche vers l'élève*)) la formulation/ il faut faire attention à quoi\

106. E: (2.5s)((*regarde ses notes*)) aux objets\

107. P: huhum\

108. E: généralement brefs/

109. P: aux objets généralement brefs/ huhum\

110. E: roman plus développé/

111. P: donc c'est à dire que c'est le roman qui est plus développé peut-être\ c'est ce que tu veux dire\

112. E1: oui/

113. P: huhm\ c'est ce que tu veux dire\

114. E: oui/

115. P: le roman est plus développé que le conte fantastique\

116. E: oui/

117. P: ou bien\

118. E: oui/

119. P: hein monsieur sène\ (4.6s) ((*le professeur se rapproche de ses documents et prend le texte qu'il consulte un moment*)) ET ICI NOTRE TEXTE\(.) nous avons un texte maintenant/(.) n'est-ce pas\(.) la chambre hantée/ on l'avait vu la fois passée/¤<348059> est-ce qu'on a besoin encore d'une lecture\

120. CI: NO:ON/

121. P: hein\

122. E: non/

123. E: si/ si/

124. P: ah allez-y si vous y tenez tant/(.) quelqu'un kane\ pour lire le premier paragraphe/ (.) deux(.) les deux premiers / ((*le professeur s'assoit pour suivre la lecture*))

125. E: l'année dernière je fus invité ainsi que deux de mes camarades d'ateliers/ arogo (inaud.) et pedros gogn- gogni- gognoli&

126. P: huhum/

127. E: &à passer quelques jours\(.) dans une terre au fond de la Normandie/(.) le temps/(.) qui/(.) à notre départ promettait d'être superbe\ s'avisait de changer tout à coup/&

128. P: s'avisa/

129. E: s'avisa de changer tout à coup/(.) et il tomba tant de pluie\(.) que les\(.) que le chemin où nous marchions était comme\(.) le lit d'un torrent/(.) nous enfoncions dans la bourbe jusqu'aux genoux/(1.2s) une couche épaisse de ter:re(.) grâce/(.) s'était attachée\ aux semelles de nos bottes/(.) et par sa pesanteur\(.) ra- ralentissait tellement nos pas/(.) que nous(.) n'arrivâmes au lieu(.) de notre destination qu'une heure après\(.) le coucher du soleil/(1.1) nous étions harassés/(.) aussi\(.) notre hôte\(.) voyant les efforts que nous(.) que nous faisions pour contenir nos bâillements/(.) et tenir les yeux ouverts\(.) aussitôt que nous eûmes soupé\(.) nous fit conduire chacun dans notre chambre/(1.9s) la mienne était vaste/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(1.2s)je sentis/(1.2s) en y entrant\(.) comme un frisson de fièvre/(1.3s) car il me sembla que j'entrais dans un nouveau monde

130. P: [très bien/]

131. E: [dans un monde nouveau/]

132. P: merci/ ndeye marie\

133. E: en effet\ l'on aurait pu\&

134. P: plus fort/

135. E: en effet\(.) l'on aurait pu se croire au temps de la régence/(.) à voir les dessus des portes de boucher représentant les quatre saisons\(.) les meubles surchargés d'ornements de rocaille/(.) du plus mauvais goût/(.) et le pruneaux de(.) glaces(.) sculptés\ lourdement/(1.2s) rien n'était dérangé(1.2s) la toilette couverte de boites à(.) peignes/(.) de coupes à poudrer\(?) paraissait avoir servi la veille/(1.5s) deux ou trois robes de couleurs changeantes/(.) un éventail semé de paillettes d'argent\ jonchaient le par- le parquet bien ciré/(1.9) et à mon grand étonnement\(.) une tabatière restée ouverte sur la cheminée\ était pleine de tabac encore frais/(2.3s) je ne remarquais ces choses lorsque(.) que le domestique \ déposant son bougeoir sur la table de nuit(.)\ m'eut souhaité un bon somme/(1.9s) et\(.) je l'avoue\(.) je commençais à trembler comme la feuille/(1.2s) je me déshabillais promptement \(1.7s) je me couchais et\(.) pour en finir avec ces sottes frayeurs\(.) je fermais bientôt les yeux en me tournant du côté de la muraille/(2.2s) mais il me fut impossible de rester dans cette position/(1.6s) le lit s'agitait sous moi comme une vague\(.) mes paupières se retiraient violemment en arrière\(.) force me fut de me retourner et de f- et de voir/

136. P: merci/ quelqu'un d'autre/

137. Cl: ((*bruit des élèves pour être interrogés*))

138. P: oui diable/

139. E: le feu qui s'allumait jetait(.) des reflets(.) rougeâtres dans l'appartement/ de sorte qu'on pouvait\(.) sans peine distinguer\ les personnages de la tapisseries et les\(.) les figures des portraits enfumés pendus à la muraille/(1.3s) c'étaient les\(.) ailles/(.) de notre hôte/ [d:es cavaliers]&

140. P: [les aïeux/ les aïeux/]

141. E: &les ailles de notre hôte/(.)des cavaliers bardés de fer/(.) des conseillers en pé:ruques/(.) et de belles dames vis- et de belles dames visage\&

142. P: au visage/

143. E: &au visage fardé/(.) et au cheveux poudrés à blanc/(1.5) tenant u:ne\(.) rose\(.) à la main/(1.6s) tout à coup/ le(.) feu(.) pris un étrange degré(.) d'activité/(1.2s) une lu:eur/ (1.1s) bala:farde\(.) illumina la chambre/(1.2s) et je vis clairement\(.) ce que j'avais pris pour \(.) de belles peintures\(.) était\(.) la réalité/(1.2s) car les prunelles\(.) de ces êtres encadrés remuaient/(2.1s) elles esquintillaient\&

144. E1: [scintillaient]

145. P: [scintillaient]

146. E2:[scintillaient]

147. E: scintillaient d'une façon singulière/(1.6s) leurs lèvres s'ouvraient et se fermaient comme des lèvres de gens qui parlent/(.) mais je n'entendais(.) rien(.) que le tic tac\(.) de la pendule/(.) et\ et le sifflement\(.) de la (inaud.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

148. Cl: ((*bruit des élèves demandant à intervenir*))

149. P: ((*désigne un élève du doigt puis se déplace pour récupérer un morceau d'éponge que lui tend un autre élève et se rassoit*))

150. E: une terreur insurmon- insurmontable s'empara de moi/(1.5s) mes cheveux se hérissèrent sur mon front/(.) mes dents s'entrechoquèrent\ à se briser/(.) une sueur froide inonda tout mon corps/(.) la pendule sonna onze heures/(.) le virement du dernier coup retentit longtemps/(.) et\(.) lorsqu'il (inaud.) tout à coup\ les bougies s'allumèrent toutes seules/(.) le soufflet\(.) sans qu'aucun être visible lui imprimât la moindre secousse \(.) soufflait le feu/(1.5s) en râlant comme un vieillard asthmatique\(1.2s) pendant que les pincettes fourgonnaient\(.) dans les tisons\(.) et la pelle relavait les cendres/(1.2s) en:suite \ une cafetière se jeta au bas(.) d'une table(.) où elle étaient posée et se dirigea\(.) clopin-clopant\(.)vers le foyer\ où elle se plaça\ entre les tisons/(1.6s) quelques instants après\(.) les fauteuils commencèrent à s'ébranler/(.) et\(.) agitant leurs pieds tortueux\(.) de manière surprenante\(1.8s) vinrent se ranger du côté de la cheminée/

151. P: (4.5s) ((le professeur était occupé à consulter ses fiches)) O:K/ merci maintenant que le texte est lu\(.) que vous vous êtes rafraîchi la mémoire\ on reprend/(.) APRES AVOIR lu le texte la dernière fois\(.) on avait passé à la pratique/(.) n'est-ce pas\

152. E: oui/

153. P: on avait dégagé un certain nombres d'élé:MENTS\ qu'on avait essayé de retrouver dans le texte lui-même/

154. E: oui/

155. P: n'est-ce pas\(.) donc/(.) pour cela on avait défini le CA:dre\(.)¤<704066> où se déroulait le récit/(1.6) le cadre du texte\ c'est où\

156. Cl: (3.2s)

157. P: le CA:DRE/

158. Cl: (1.9s

159. P: le lieu/

160. Cl: (2.7s)

161. P: où se déroulait cette(.) cette histoire/ le récit/

162. E: (un élève lève la main))

163. P: oui diable/

164. E: dans une chambre/

165. P: dans u:ne [CHA::BRE]

166. E: [chambre]

167. Cl: [chambre]

168. P: et on avait dit une chambre\&

169. CL: [HAN::TEE/]

170. P: [HAN::TEE/] donc le titre tout simplement annonçait quelque chose/(1.6) une chambre hantée/ n'est-ce pas\(1.2s)¤<729959> ENSUITE qui étaient les person:nages\(.) quels sont les personnages que nous avons\

171. Cl: (2.6s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

172. E: ((*un élève se manifeste*))

173. P: oui mordius\

174. E: les personnages que nous avons sont\

175. P: ahan\

176. E: arigo/ (inaud.)/

177. P: uhum\

178. E: et pédrino (inaud.)/

179. P: huhum\(.) on deux personnages\

180. Cl: NO:ON/

181. P: combien de personnages\

182. E1: trois/

183. P: plus de deux

184. Cl: [trois/]

185. P: plus de trois même/

186. E: le domestique\&

187. E2: ((*dans un murmure))* [la]

188. P: [il faut me citer les personnages rapidement] oui\

189. E3: arigo (inaud.) pédro (inaud.) et l'au- et l'auteur/

190. P: l'auteur\

191. Cl: [LE NARRA:TEUR/]

192. P: le narrateur/ oui\(.) qui encore

193. E: &le domestique/

194. P: le domestique\(.) qui encore/

195. E4: l'hôte/

196. P: l'hôte\(.) qui encore/

197. E5: les éléments surnaturels/

198. P:les éléments surnaturels\ n'est-ce pas/(.) donc nous avons beaucoup de personnages/(1.2s) ((*le professeur consulte ses documents*)) MAIS on sent que\(.) il n'y a qu'une seule personne\(.) un seul personnage qui est concerné\ c'est le\

199. Cl:[NARRA:TEUR/]

200. P: il était TOUT SEUL\ dans u:ne chambre\(.) en train de nous faire le récit/(.) donc la description des lieux\(.) ainsi de suite/(.) tout ce que nous avons/(1.2s) ET on avait noté aussi une certaine progression/(.) une certaine chronologie/(2.3s) il avait commencé par nous dire/(.) l'année dernière\(.) quelque chose comme ça(.) ensuite(1.7s)((le professeur cherche le passage dans le texte qu'il lit)) le temps qui\ à notre départ promettait\(.) d'être superbe/(.) donc il n'y avait rien/(.) il n'y avait aucun problème/(1.2) ((*poursuivant la lecture du texte*)) ensuite il tomba tant de pluie\(.) que les chemins\(.) creux où nous marchions étaient comme un lit de(.)\ comme le lit d'un\(.) torrent\(.) nous enfoncions dans la bour:be\ jus- qu'aux genoux/(2.7ss) une couche épaisse de terre grâce était attachée aux semelles

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

de nos bottes et\ p-\ par sa pesanteur nous ralentissait\(.) ralentissait tellement nos pas que nous n'arrivâmes au lieu de no:tre(.) destination qu'une heure après le coucher du soleil/(.) donc il y a un retard qui a été\(.) occasionné par\&

201. E: la pluie/

202. P: &par la pluie/(.) n'est-ce pas/

203. E: oui/

204. P: à\ à leur départ/ il n'y avait de puie\ tout était ok normal sans problème/(.) ENsuite \(.) il y a une pluie qui va tomber\(.) qui va occasionner donc UN retard\(.) donc l'auteur était en train de\(.) le narrateur est ici\ en train de nous\(.) préparer/(.) qu'il y a quelque chose qui va se\&

205. CI: [passer]

206. P: &[passer/](.) E:Nsuite\(1.5s) dans\(.) il est entré\ dans une chambre/(.) il dit que/(.) la SI:ENE\(.) était vaste\(.) donc sa chambre à lui\(.) je ((l*e professeur lit la phrase*)) je sentis en y entrant comme un frisson de\(.) FI::EVRE/(.) donc\ il y quelque chose qui commence/(.)¤<872829> qu'est-ce qui se passe\

207. CI: (1.8s) ((les élèves consultent le texte))

208. P: hein\(.) on annonce quelque chose/(.) il entre dans une grande chambre\(.) ENSUITE\

209. E: il sentit un frisson/

210. P: il sentit\ une frisson/(.) qu'est-ce qu'on va essayer de nous annoncer ici/(.) qu'est-ce qu'on nous annonce\

211. E: ((*un élève lève la main*))

212. P: oui\

213. E: on nous annonce qu'un malheur arrive/

214. P: qu'un malheur va arriver/(.) qu'il y aura\(.) un évènement qui va susciter quoi \(.) qui va provoquer quoi\

215. E: la peur/

216. E: [le peur/]

217. CI: [la peur/]

218. P: LA PE:UR/(1.1s) n'est-ce pas\(.) on a ici donc\(.) pour ce qui est du champ sémantique\ de la peur/(.) nous avons ici\ un frisson de fièvre/(1.5s) ((*le professeur consulte ses documents puis lit un passage)*) car il me sembla que tout à fait\ que j'entrais\ [dans un monde nouveau/]

219. CI: [dans un monde nouveau/]

220. P: donc il y a quelque chose de\(.) nouveau/(.) n'est-ce pas/

221. CI: oui/

222. P: (6.5s) ((le professeur remet de l'ordre dans ses documents puis en choisit un qu'il consulte pendant un instant)) SI\ on\(.) on ne\(.) on\(.) on nous\(.) on vous demande aussi d'a-\(.) de dégager\(.) le champ sémantique de la peur/(.) il y a d'autres termes\(.) qui vont ent-\(.) qui vont entrer\(.) qui sont liés à la peur/(.) que\(.) quels sont ces termes\ que nous avons dans ce texte/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

223. E: ((*un élève lève la main*))

224. P: (2.3s) ((le professeur regarde la classe et semble attendre que d'autres lèvent la main))

225. Cl: ((*les élèves sont de plus en nombreux à lever la main mais la grande majorité continue à chercher dans le texte*))

226. E: monsieur\

227. P: mordius oui/

228. E1: ((*lit des passages du texte*)) deux ou trois cou-\ robes de couleurs changeantes/

229. P: j'ai\(.) j'ai pas entendu\

230. E1: ((*relit le passage*)) deux ou trois couleurs\(.) de robes changeantes/

231. P: ((*tout en cherchant dans le texte*)) c'est où\(.) quelle ligne\

232. E1: (2s) ((*l'élève compte les lignes*))

233. E2: [quinze/]

234. E1: [quinze/]

235. E3: seize/

236. E1: seize/

237. P: seize\

238. E1: oui/

239. P: ((*relit le passage*)) deux ou trois robes de couleurs changeantes/

240. E: oui/

241. P: BON\(.) ça\(.) c'e:st/(.) c'est vrai qu:e/(.) peut être que ça peut susciter la peur(.) mais ça fait partie de\(.) d:u/ champ sémantique de la PEUR\

242. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

243. P: qu'est-ce qu'on peut dire de ce\(.) de ce:s/ expressions là\

244. Cl: (3.3s)

245. P: hum\

246. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

247. P: oui/

248. E: ce sont des choses surnaturelles/

249. P: ce sont des choses\ [surnaturelles/]

250. E: [extraordinaires/]

251. P: d'ailleurs\(.) c'est ce qui susci-\(.) ce qui fera le nom\(.) de conte\

252. E: [fantastique/]

253. P: [de conte\ fantastique/](.) il y a:a/ des robes qui sont là\ en train de changer de couleur/

254. E: ((*un élève demande à être interrogé*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

255. P: oui\

256. E: je tremblais comme une feuille/

257. P: ((*tout en consultant le texte*)) je tremblais comme une\(.) comme la feuille/(.) huhum\(.) ((l*it la phrase du texte*)) je commençais à trembler comme la feuille/

258. Cl: ((*des élèves lèvent la main))*

259. P: ahan\(.) oui\

260. E: une sueur froide dégoulinait sur mon corps/

261. P: c'est où\ ((*tout en cherchant le passage dans son texte*))

262. E: trente deux/

263. P: où\

264. E: ligne trente deux/

265. P: hum\

266. E: trente deux/

267. P: trente\(.) deux/ (1.5s)((*lit le passage après qu'il l'a trouvé*)) une sueur froide inonda tout mon corps/(.) oui/

268. Cl: ((*bruit des élèves demandant à participer*))

269. P: ((*désigne un élève du doigt*)) ahan\

270. E1: ((*lit un passage*)) une terreur insurmontable\(.) s'empara de moi/

271. P: une\

272. E1: ((*reprend le passage*)) terreur insurmontable\(.) s'empara de moi/

273. P: une terreur insurmontable/ s'empara de moi/

274. Cl: ((*bruit des élèves demandant à participer*))

275. E1: mes cheveux se hérissèrent sur mon front/

276. P: mes cheveux se hérissèrent sur mon front/

277. E1: mes dents s'entrechoquèrent\(.) à se briser/

278. P: mes dents s'entrechoquèrent\ à se\(.) à se briser/

279. Cl: ((*des élèves demandent à intervenir*))

280. E1: un sueur froide inonda tout mon corps/

281. P: très bien/

282. E: ((*un élève lève la main*))

283. P: oui\ ndèye astou\

284. E: (1.s) ((*lit un passage*)) les bougies s'allumèrent toutes seules/

285. P: les bougies\(.) les bougies s'allumèrent [toutes seules/]

286. E: [no::on/]

287. P: ça c'est\(.) toutes seules c'est une\

288. E: c'est un\(.) des\(.) [éléments extraordinaires/]

289. Cl: [éléments surnaturels/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

290. P: ce sont des éléments surnatu-\

291. E: [éléments surnaturels/]

292. P: [éléments surnaturels/]

293. Cl: ((*bruit des élèves pour intervenir*))

294. P: oui\(.) ahan\

295. E: comme un frisson\

296. P: oui/

297. E: car il me sembla que j'entrais dans un monde nouveau/

298. P: j'ai pas entendu\

299. E: comme un frisson\(.) de fièvre/&

300. P: oui\

301. E: &(1.3s) car il me sembla\(.) [que j'entrais dans un monde nouveau/]

302. P: [que j'entrais dans un monde\]

303. E: [nouveau/]

304. P: [nouveau/](.) oui/(.) ça aussi on l'a déjà dit\

305. E: ((*un élève lève la main*))

306. P: et quoi encore\(.) oui/

307. E: ((*lisant le passage avec le doigt en curseur*)) mes paupières se retirèrent violemment en arrière/

308. P: (2s) ((*qui consultait alors ses documents*)) mes paupières\

309. E: se retirèrent violemment en arrière/

310. P: se retirèrent violemment en\

311. E: en arrière/

312. P: arrière/(.) oui\ ensuite\

313. Cl: (5.3s) ((*les élèves cherchent dans le texte*))

314. P: ((*lit un passage*)) pour en finir avec ces sottes fraye::urs\(.) je fermais bientôt les mes pau-\(.) les yeux\(.) en prenant\(.) ainsi de suite/ (2.1s) ((*le professeur se lève et vint s'asseoir à nouveau sur le rebord du bureau en tirant le texte à ses côtés*)) DONC\(.) on a \(.) on avait défini donc\(.) le ca:dre\(.) le récit\(.) l'histoire\(.) les personnages concernés\(.) le décors\(.)tout ce que vous voulez/(.) N'EST-CE PAS\

315. Cl: oui/

316. P: ET\ à partir du texte\(.) on vous avez demandé de\(.) proposer un canevas\(1.3s) de canevas de construction d'un schéma\(.) d'un\(.) je sais plus comment ça s'appelle/(.) d'un conte\

317. E: fantastique/

318. P: fantastique/ (1.2s) ce que vous avez/(.) vous l'AVEZ FAIT\

319. Cl: oui/

320. E: oui/ c'est fait/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

321. P: on avait dit que le canevas\ c'était tout simplement un plan\(.) donc vous dégagez les éléments dont on a besoin pour\(.) construire(.) un\(.) conte fantastique/(1.6s) quelqu'un au tableau pour nous proposer son\(.) plan/

322. Cl: (19.2s) ((*certains élèves échangent entre eux quand d'autres consultent leurs cahiers lorsque deux ou trois lèvent la main*))

323. P: QUELQU'UN\(.) RAPIDEMENT LEVEZ LA MAIN\

324. Cl: ((*les élèves sont plus nombreux à se proposer à répondre à la demande du professeur*))

325. P: (2s) ((*jette un regard circulaire dans la salle*)) ou bien vous ne l'avez pas fait\

326. E: S::I/

327. E: si/

328. P: ah bon\(.) qu'est-ce que vous attendez donc\(.) pour lever la main\

329. Cl: <((*discussion entre quelques élèves quand d'autres gardent toujours la main levée*))

330. P: (3.1s) deux élèves/(1.2s) SUR CENT\

331. Cl: <((*rire de quelques élèves accompagné de claquement de doigt pour signaler son désir de participer*))>

332. P: TROIS ET DEMI/

333. Cl: ((*quelques doigts viennent s'ajouter à ceux qui se sont déjà signalés*))

334. P: QUATRE/(1.9s) QUATRE\

335. Cl: ((*les élèves ont toujours la main levée*))

336. P: (18.4s) *((le professeur regarde les élèves et semble attendre qu'ils soient plus nombreux à se manifester*))

337. Cl: ((*des mains se baissent quand certains élèves font du bruit pour attirer l'attention*))

338. P: ((*se tournant vers une des tables de devant où les occupants ne se manifestent pas*)) et ici\

339. Cl: (7.1s) ((*les deux élèves ciblés restent impassibles*))

340. P: salimata\ tu as fait quelque chose/

341. E: hum\

342. P: tu as fais quelques choses\

343. E: oui/

344. P: han\

345. E: j'ai fait un plan en me servant du texte/

346. P: c'est pourquoi je t'interroge\(1.2s) au tableau/¤<1165704>

347. E: (6m58s) ((*l'élève prend son cahier porte au tableau sa proposition de réponse et retourne se rassoire. Le professeur profite de cet instant pour vérifier le travail des autres en consultant les cahiers*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

348. P: bon/(.) on lit rapidement ce qu'on nous a proposé\(.) et ensuite on va essayer d'apporter des correctifs/(1.2s) vous avez compris\(.) on va essayer de compléter/(1.5s) dans un conte fantastique\(.) en premier lieu\(.) on donne un temps et un lieu précis/ (2.3s) par exemple\(.) l'année dernière\(2.3s) ((*le professeur souligne l'expression*)) lieu/(.) dans une chambre hanté:e\(1.2s) on a aussi des éléments surnaturels\(.) des espaces\(.) le décors\(1.6s) et puis\(.) la personnification des cho::ses/(.) par exemple\(.) des\(.) des bougies qui s'allumèrent toutes seules\(1.2s) une cafetière qui se mit en marche clopin-clopant\(1.2s) et se plaça entre les\(.) tisons/(1.1s) il y a aussi la peur\(.) mes cheveux se hérissèrent sur mon front\(1.2s) mes dents s'entrechoquèrent\ à se briser\(.) et\(.) sueur froide qui me montait le long du corps/(1.3s) ce que nous avons aussi\(1.6s) ici\(1.2s) ((*le professeur souligne d'autres expressions puis s'assoie à nouveau sur le rebord de la table*)) ce qu'on nous a proposé\(.) vous l'avez remarqué\(.) c'est que ces éléments là\(.) sont puisés directement du\

349. E: [texte/]

350. P: [du texte/](.) donc elle\(.) elle a essayé de faire ressortir ses éléments\(.) à\ à partir du\

351. Cl: [texte/]

352. P: [du texte/] ses exemples elle les a puisés/(.) du texte\(1.6s) maintenant ce qu'on voudrait\(.) et c'est ce qu'on vous demandait de faire\(.) c'est\(.) de proposer un plan\(.) qi va permettre à n'importe qui de produire\(.) un conte\(.) fantastique/(1.6s) on ne\(.) ce que vous avez ici\(.) cela suppose que le conte fantastique ne peut se faire que dans une chambre hantée/(.) vous avez compris\(1.3s) alors que c'est pas ça/(.) on peut avoir un AUtre\ lieu/ (.) donc l'espace\ le décors\(.) peuvent parfaitement changer/

353. Cl: oui/

354. P: l'histoire aussi peu changer/(.) les personnages\(.) l'époque\(.) le temps\(.) tout cela va changer/(1.2s) donc\(.) c'est pourquoi je vous avais demandé de produire/ UN PLAN\(.) qu'il\(.) qui puisse permettre de construire\(.) de faire un conte fantastique/(.) un plan passe partout/(.) n'est-ce pas\(2.3s) vous l'avez\(.) chacun peut\(.) à partir de ce plan\ construire\(.) u-\ un conte fantastique/(.) et les histoires ne seront pas les mêmes/

355. Cl: oui/

356. P: il y aura autant d'histoires\ que d'élèves\ présents dans la classe/

357. Cl: oui/

358. P: vous avez compris\

359. Cl: oui/

360. P: donc on va\(.) essayer d'apporter des correctifs ici/ ((*le professeur désigne la proposition reproduite au tableau*)) LES EXEMPLES/ c'est bien/(.) parce que cela montre \(.) qu'elle a au moins compris le texte/(1.9s) maintenant\ on va essayer de dégager donc \(.) de faire un peu la synthèse de ce qu'elle a donné ici\(.) et\(.) ensuite\ de compléter/(1.1s) à partir de ce que vous avez fait/(.) vous avez peut être dégagé des éléments qu'elle n'a pas fait ressortir/

361. Cl: oui/

362. P: vous avez compris\

363. Cl: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

364. P: c'est ce qu'on va faire/(.) DONC\(.) pour un conte fantastique\(8.5s) ((*le professeur efface une partie du tableau et inscrit l'expression*)) on a besoin de quoi\(.) qu'est-ce qu'elle a mit\(.)

365. E: le lieu/

366. P: le\

367. E: lieu/

368. P: d'u:n lieu/ (2.7s) ((le professeur écrit la réponse au tableau en dressant un liste)) EN:suite\

369. E: le temps/

370. E: d'un temps/

371. P: huhum\(.) d'un temps(.) ((*tout en portant ce second élément au tableau*)) donc d'une époque/(3s) ((*le professeur ouvre un accolade devant les deux premiers mots de sa liste et place à l'intérieur les éléments qu'il énonce*)) lieu ici\ c'est l'espace\(2.2s) ((*le mot est aligné sur le mot lieu*)) le temps ici\ c'e:st/ l'époque\(.) ((*le professeur écrit le mot en l'alignant sur temps*)) la période\(.) et après\

372. Cl: (2.2s)

373. P: ET EN:SUITE\

374. Cl: ((plusieurs élèves parlent en même temps))

375. P: hein\

376. E: personnification des choses/

377. P: personnification des choses\(3.2s) ((*le professeur porte le numéro d'ordre correspondant à cette troisième réponse mais hésite puis s'abstient d'écrire l'expression employée par l'élève)*) donc\(.) présence\(1.9s) présence de quoi\

378. E: du surnaturel/

379. P: hum\

380. E: ((*un élève lève la main*))

381. P: huhum\

382. E: d'éléments surnaturels/

383. P: donc\ présence\(4.9s) ((*écrivant en même temps l'expression sous le numéro trois*)) d'éléments surnaturels/(7.5s) avec aussi\(1.3s) ((*tout en écrivant cettr expression sous le numéro quatre*)) la personnification des choses\(11s) quoi encore/

384. E: la peur/

385. P: hum\

386. Cl: LA PEUR/

387. P: donc\(.) quelque chose qui va susciter la\

388. E: [peur/]

389. E: [peur/]

390. E: [peur/]

391. P: la pe::ur/(1.8s) ((*le mot est écrit dans la suite de la liste*)) EN:suite\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

392. E: le décors/

393. P: hum\

394. E: le décors/

395. p: le décors/(.) oui\ avec l'espace\ bon/(1.7s) je vais quand même ajouter ça/(.) le décors\(2.7s) ((*le professeur écrit le mot dans le même alignement que lieu et espace*)) huhum\

396. Cl: (2s)

397. P: vous avez les faits/(.) vous donnez les éléments que vous avez\(.) recensés\

398. E: des personnages fictifs/

399. P: hum\

400. E: des personnages fictifs ou imaginaires/

401. P: des personnages\

402. E: fictifs\

403. P: fictifs\ ou imaginaires\(12.4s) ((*le professeur écrit la réponse au sixième rang*)) personnages fictifs\ imaginaires\

404. E: ((*un élève lève la main*))

405. P: oui adia\

406. E: des obstacles insurmontables/

407. P: des obstacles\(.) oui mais avant les obstacles\ je veux qu'on me dise quelque chose/(.) si vous reprenez le texte qu'observez-vous avant les obstacles/

408. E: ((*un élève lève la main*))

409. E: (INAUD.)

410. P: autre chose\ oui\

411. E: des phénomènes étranges/

412. P: des phénomènes étranges\ oui\

413. E: des choses réelles/

414. P: hum\

415. E: le texte ne doit pas parler de choses réelles/

416. P: ne doit pas être\

417. E: réel/

418. P: RE:EL/(.) donc on doit rencontrer/ l'irRE:EL\(2.4s) ((*le professeur écrit le mot au septième rang de sa liste*)) ensuite\

419. E: ((*un élève lève la main*))

420. P: oui\

421. E: le sujet/(1.7s) un sujet portant sur un question donnée/

422. P: le sujet\

423. E: ((*fait un signe affirmatif de la tête*)) oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

424. P: c'est à dire un thème\

425. E: oui/

426. P: n'est-ce pas\(.) UN\(1.3s) ((*en même temps qu'il écrit le mot en huitième position*)) THEME\(3.4s) donc\(.) ce sera l'histoire/(7.8s) ((*le mot est mis dans une parenthèse et aligné sur le mot thème*)) oui\

427. E: les anticipations/

428. P: hum\

429. E: les anticipations/

430. P: anticipations/(1.9s) sur les évènements\

431. E: oui/

432. P: huhum\(.) ((*tout en écrivant la réponse sur une autre partie du tableau où les numéros d'ordre sont remplacées par des tirets*)) anticipation\(4.9s) ahan\(.) quel autre élément\

433. Cl: ((*bruit des élèves demandant la parole*))

434. P: jean-louis\

435. E: narration à la première personne/

436. P: une narration à la première personne\(.) donc de la \(4.9s) ((*le professeur écrit la réponse*)) narration\(.) à la première personne\(8.3s)

437. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

438. P: oui\

439. E: des formules rituelles d'ouverture/

440. P: j'ai pas entendu/

441. E: des formules\

442. P: ahan\

443. E: rituelles d'ouverture/

444. P: il y a des formules rituelles d'ouverture\(1.9s) pour les contes hein\(9.8s) ((*tout en écrivant la réponse*)) comme\¤<2028541>

445. Cl: (3.9s)

446. P:quand il faut commencer un conte/

447. E: il était une fois/

448. P: il était une fois/(.) donc\(.) avec ces formules rituelles d'ouverture/ ça va prendre en compte\ le lieu\(.) e:t/

449. Cl: [le temps/]

450. P: [le temps/](.) à partir de ces formules\ on aura\(.) le lieu\ et le temps/(.) il était une fois/ dans un village lointain\ ou dans une contrée lointaine\(.) ainsi de suite/(.) vous avez compris\

451. E: ((*un élève lève la main*))

452. P: oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

453. E: les sent-\ les sentiments des personnages/

454. P: les sentiments des personnages/(.) ça c'est quoi\¤<2058282>

455. E: la peur/

456. P: non non non/(.) donner les sentiments des personnages/ c'est faire quoi\

457. Cl: (2.6s)

458. P: on a parlé des personnages/

459. EE: ((*un élève étranger à la classe tape à la porte*))

460. P: (15s) ((*le professeur reçoit l'élève avec lequel il discute*)) oui\ on reprend/

461. Cl: (2.4s)

462. E: ((*un élève lève la main*))

463. P: oui\ allez-y\

464. E: parler de leur point de vue/

465. P: parler de leur point de vue\ c'est faire quoi\

466. E1: ((*un élève lève la main*))

467. P: oui\

468. E1: décrire\

469. P: de\

470. E2: décrire/

471. E1: décrire les personnages/

472. P: décrire les personnages/(.) c'est à dire faire leur\

473. Cl: LEUR DESCRIPTION/

474. P: leur description\(.) mais quoi leur\

475. E: portrait/

476. Cl: PORTRAIT/

477. P: leur portrait/(.) ok/(.)¤<2086870> donc nous avons ici les personna-\ le portrait des\(1.3s) ((*tout en écrivant la réponse)) des personnages\(6.3s) portrait des personnages/*

478. *Cl: ((des élèves lèvent la main*))

479. P: oui\

480. E: les actes/

481. P: les AC:tes/(1.9s) oui/ les actions\(.) oui\

482. E: les caractères purement imaginaires/

483. P: hum\

484. E: les caractères\

485. P: huhum\

486. E: purement imaginaires/

487. P: on va rencontrer l'imaginaire\(.) ((*tout en montrant le première liste*)) on l'a dit tout à l'heure\(.) oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

488. E: la mise en évidence de l'irruption de l'irrationnel/

489. P: mise en évidence de l'irruption d:e\(.) l'irrationnel/(.)¤<2121021> bon\(.) ce sont des termes que j'ai vais\(.) que je\(.) dont je vais vous donner la signification tout à l' heure/ (.) la dernière heure\(.) je vais vous donner une compilation de mots avec leur signification/ (.) l'irrationnel\(.) le rationnel\(.) l'irréel\(.) réel\(.) ainsi de suite/(.)¤<2130159> donc\ il y aura l'irrationnel\(3.5s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*)) quoi encore\

490. E: ((*un élève demande la parole*))

491. P: oui\

492. E: l'hésitation/

493. P: han\

494. E: l'hésitation/¤<2140055>

495. P: l'hésiTATI::ON/(.) qu'est-ce qui va hésiter\

496. E: (1.9s) ((*réfléchit un instant*)) le narrateur/

497. P: le narrateur\

498. E: oui/

499. P: l'hésitation\(.) c'est point fondamental\

500. E: oui/

501. E: no:on/

502. P: c'est quelque chose qu'on rencontre souvent\(.) qu'est-ce que\(.) monsieur sène \(.) aidez-moi un peu/(.) l'hésitation/

503. Cl: (3.2s)¤<2157496>

504. P: quoi encore\

505. E: ((*un élève se manifeste*))

506. P: oui\

507. E: temps privilégié\ le passé/

508. P: hum\

509. P: le temps privilégié\ c'est le passé/(.) l'histoire est au passé\(3.s)((le professeur écrit la réponse au tableau)) huhum\

510. Cl: ((*des élèves claquent des doigts pour attirer l'attention du professeur*))

511. P: ahan\ ((*désignant un élève du doigt*))

512. E: donner les détails du lieu/

513. P: hum\

514. E: donner les détails du cadre/

515. P: donc donner des détails\(.) c'est faire la description/(.)¤<2189572> quand vous parlez donc de l'espace\(.) il faut nous donner TOUS\ les détails\(.) que vous percevez/ (1.3s) et\(.) la fois passé j'avais dit dit que c'était comme un caméra/(.) quand vous faites la description\

516. E: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

517. P: vous pouvez faire une\(.) description/(.) globale\(1.2s) ou bien entrer\(.) commencer par les détails/(.) ce que vous voyez en premier lieu\(.) donc il y a une certaine progression\(1.6s) vous dites que vous avez vu ceci\(.) ensuite il y a d'autres éléments qui vont venir\(.) ensuite\(.) et enfin\(.) ainsi de suite/(.) est-ce que vous avez compris\

518. Cl: (2.9s)

519. P: hum\

520. E: oui/

521. P: c'est ce qu'on vous demande\(.) donc\ ou faites la description de cette manière \(.) ou bien\(.) donner le paysage globalement\ et dire que c'est ce que nous avons\(.) et puis \(.) continuer/(.) mais c'est préférable de donner beaucoup de détails\(.) parce que c'est le \(.) c'est le fantastique que l'on recherche ici/(.) n'est-ce pas\(.)¤<2230237> ENsuite/(.) quel autre élément\

522. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

523. P: oui\

524. E: élément perturbateur/

525. P: un élément perturbateur/(.) comme nous sommes dans le cadre du récit\(.) dès lors qu'il y a une situation initiale\(.) il y a un élément perturbateur/(.) oui\

526. E: la nature/

527. P: huhum\(.) la nature toujours/(.) le paysage\ le décors\(.) huhum\(.) ndoye\

528. E: les interjections et onomatopées/

529. P: les interjections\(.) les onomatopées\(.) ainsi de suite\(.) c'est pas obligatoire\ mais/(.) on peut les avoir/(.) ce serait mieux ainsi/(.) huhum\

530. E: création d'un monde merveilleux et fantaisiste/

531. P: créativité\

532. E: d'un livre pour la fantaisie/

533. P: d'un livre pour\

534. E: la fantaisie/

535. P: à la fantaisie/(.) oui\(.) la fantaisie oui/(.) ahan\

536. Cl: (2.9s)

537. E: ((*un élève lève la main*))

538. P: oui\

539. E: le comportement des personnages/

540. P: le comportement des personnages/(.) ce sera toujours\(.) l:e/ portrait\(.) comment ils sont\ ce qu'ils font\ ainsi de suite/

541. E: ((*un élève lève la main*))

542. P: oui\ kane\

543. E: les compar-\ comparaisons\(.) et personnifications/

544. P: oui/(.) parfois donc\ il y a des figure de style qu'on appelle donc\(.) la comparaison\(6s)((*le professeur écrit les mots qu'il cite sur un même alignement*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

545. ou bien la métaphore\(1.5s) la personnification\(2s) qui plus fréquente/(3.2s) ensuite\

546. E: ((*un élève lève la main*))

547. P: oui\

548. E: ((*l'élève lit une note de son cahier*)) il commence à débattre sur ces parties qu'il a données à chacun un titre/

549. P: j'ai pas entendu/ parle fort/

550. E: il commence à débattre sur ces parties qu'il a données à chacun un titre/

551. P: il commence à\

552. E: débattre/

553. P: huhum\

554. E: sur ces parties qu'il a données à chacune un titre/

555. P: sur des parties\ [qu'il a données\]

556. E: [qu'il a données à chacune un titre/]

557. P: mais toi\ tu en fais l'exploitation du texte/

558. E: oui/

559. P: oui/ mais je parle d::e/(.) de manière générale/ tout simplement le plan/(.) ça\ c'est le texte/(.) dont tu parles/

560. E: ((*un élève lève la main*))

561. P: oui\

562. E: évènement banal\ qui se transforme par des situations inattendues/

563. P: oui/(.) ton camarade l'a dit tout à l'heure hein\(.) [en nous parlant de\]

564. E: [le personnage\] qui parle est solitaire

565. P: le personnage qui parle/(.) c'est à dire\(.) c'est le narrateur hein\

566. E: oui/

567. P: le personnage\ le narrateur\(3s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) il est souvent seul\(1.3s) ou bien\(2.8s) mais avec\ peut-être avec des pers-\ des éléments surnaturels/(.) n'est-ce pas\

568. E: ((*bruit d'un élève demandant à intervenir*))

569. P: oui\

570. E: le caractère des personnages/

571. P: hum\

572. E: le caractère des personnages/

573. P: caractère des personnages/(.) toujours\ c'est le portrait/

574. E: ((*un élève lève la main*))

575. P: oui\

576. E: aventure imaginaire/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

577. P: hum\

578. E: aventure imaginaire/

579. P: han\

580. E: aventure imaginaire/

581. P: aventure imaginaire/(.) oui\ le récit que tu donnes/(.) ce sera imaginaire/ (8.8s) ((*le professeur écrit l'expression récit imaginaire sur le même alignement que la note numéro huit*))

582. E: ((*un élève lève la main*))

583. P: oui\ mordius\

584. E: des adverbes et des exclamations pour exprimer la peur/

585. P: de adverbes\ des exclamations\ des expressions qui indiquent la peur\(.) ce sera ce qu'on appelle le champ\

586. E: de manifestation de la peur/

587. P: le champ\

588. Cl: <((*rire des élèves*))>

589. E: lexical

590. Cl: <((*les élèves continuent de rire*))>

591. P: ((*le professeur commence à écrire la réponse*))

592. E: ((*élevant la voix pour couvrir le bruit*)) LE CHAMP LEXICAL DE LA PEUR/

593. P: le champ lexical de la peur/ hein\(.) n'est-ce pas\(.) oui/

594. Cl: (3.2s)

595. P: (3.7s)((le professeur consulte ses documents)) DONC\(.) pour reprendre rapidement ce qu'on a dit\ sur ces éléments\(.) pour d'abord/ pour donc\(.) un conte fantastique\(1.4s) il faut que le texte/(.) si j:e/(.) je me réfère à ce que vous avez dit tout à l'heure\(.) ((*le professeur s'assoit*)) il faut que le texte est\(.) soit écrit à la première personne/ n'est-ce pas\

596. Cl: (1.6s) ((*les élèves sont occupés tout au long de la synthèse du professeur qui à consulter ses notes et à écrire dans son cahier qui à chercher des mots dans le dictionnaire et la majeur partie à suivre les explications sans prendre de notes*))

597. P: ((*tout en consultant les notes au tableau*)) mais il faut savoir aussi qu'elle introduit le doute\(.) l'histoire il\(.) elle introduit le doute\(1.1s) sur la crédibilité\ c'est à dire \(.) sur la crédibilité des faits que propose le\(.) narrateur/(.) est-ce que l'histoire que nous avons ici est réelle\(.) ou bien irréelle/

598. E: irréelle/

599. E: irréelle/

600. P: han\

601. Cl: irréelle/

602. P: irréelle/(.) mais donc il faut qu'on ait des élément qui nous montrent que ça\(.) ce-\ c'est pas vrai/(.) c'est pas réelle/(1.2s) n'est-ce pas\

603. Cl: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

604. P: ENSUITE\(1.1s) ((*le professeur poursuit sa synthèse en pointant du doigt les mots expressions et phrases qu'il commente*)) il y aura une atmosphère particulière/(2.8s) ((*il reprend le texte et cherche un passage*)) quand\(.) l'atmosphère particulière\ c'est à dire/ c'est à partir de temps\(1.1s) il y a certains éléments météorologiques\(.) on a parlé par exemple dans notre texte/

605. E: de la pluie/

606. P: de la pluie\(.) mais il y a d'au-\ d'autres éléments/(1.5s) il y a le décors \(.) l'époque\(.) hum\(1.3s) il y a l'état physique et psychologique du narrateur\(.) donc c'est le personnage principal\(.) qui va pe-\ parler\ donc/(.) son état physique\ son état psychologique\(.) a-t-il eu peur\ est-il nerveux\ il est grand\ il est petit\ il es de quelle taille \(.) ainsi de suite/(.) ça aussi\ c'est toujours le portrait/(1.2s) c'est ce qu'on appelle portrait physique\ ou\(.) moral/(2.6s) ENsuite\ il y a ce qu'on appelle\(.) les phénomènes anormaux/ (1.2s) il y a des fantômes\(.) des objets animés\(1.2s) comme on l'a vu tout à l'heure/(4s) qui seront perçus par le narrateur/(.) parce que ce sera le narrateur qui va se positionner\ et qui va nous\(.) nous les décrire/(3.5s) ensuite\ on a besoin du champ\

607. E: [lexical/]

608. P: [lexical de la peur/](.) le peur surtout/(1.9s) n'est-ce pas\(.) donc c'est un texte qui doit susciter la peur/(4.1s) il y aura le suspens\(.) et\ la fantaisie aussi/(7s) ((*le professeur consulte ses documents*)) pour ce qui est du récit ici\(.) il y a une certaine progression/ (.) parfois il y trois éléments qui sont\(.) présents/(1.2s) du schéma narratif\ trois étapes du schéma narratif\(.) à avoir\(.) une situation initiale\ éléments perturbateur\ et\(.) et des péripéties/(.) pour retrouver une\(.) situation finale/(.) n'est-ce pas\(1.4s) donc quand vous produisez cotre texte\ à vous de choisir/(.) vous êtes libre de faire ce que vous voulez/(1.8s) l'essentiel\ c'est de respecter ceci/(.) ((*montrant le liste des éléments inscrits au tableau*)) de nous proposer un lieu/(.) à vous de choisir le lieu/(.) vous n'êtes pas obligés de choisir une chambre/(2s) vous pouvez choisir une forêt\(.) quelque part\(.) n'importe où que vous voulez/(.) la date aussi/(.) le temps\ l'époque/(.) à vous de choisir\(.) hier soir\ aujourd'hui\ il y a mille ans\ tout ce que vous voulez/(1.1s) n'est-ce pas\

609. E: oui/

610. P: E::T/ une histoire\(.) avec des personnages/(.) donc le surnaturel va exister\(.) pour ce qui est de l'histoire/ il faut qu'elle suscite de la peur\(.) il faut qu'elle soit imaginaire \ cette histoire(.) un thème qui sera TRAITE\(.) les différents protagonistes\ les différents personnages concernés\(9s) (consulte à la fois le tableau et ses documents)) tout à l'heure aussi\(.) vous avez parlé de l'hésitation/(.) l'hésitation se sera au niveau du\(.) du lecteur et non du narrateur/(.) celui qui lit le texte/(.) qui lit votre conte/(.) ou bien l'auditeur/ qui l'écoute/ (.) il va sûrement hésiter parce qu'il va\(.) il y a une certaine progression/(.) il va entendre des histoires\(.) il hésite/(.) est-ce que ça c'est vrai\(.) ça c'est pas vrai\ qu'est-ce qui va se produire ensuite\(.) est-ce que ça c'est vraisemblable\(.) c'est pas vraisemblable/(1.3s) vous avez compris ces éléments là/ donc\ l'hésitation c'est au niveau du lecteur/(.) par rapport au lecteur\ ou bien à\(.) l'auditeur/(1.3s) DONC\(.) grosso modo/(.) c'est\(.) ce dont a besoin pour faire un conte\(.) fantastique/(2s) je le rappelle\ et je cesserai de le\(.) je ne cesserai de le répéter\(.) donc IL FAUT\(.) pour un conte fantastique\(.) vous avez vos\(.) VOUS\(.) vous êtes libres de choisir votre propre histoire/(1.2s) ((*brandissant le texte*)) çA\(.) c'était tout simplement un prétexte/ donc que nous avons ici/(.) UN EXE:MPLE\ de conte fantastique/ (.) l'AUTEUR\ a chois son\(.) sa propre histoire\(.) son propre décors\(.) sa propre époque \(.) ses propres personnages/(1.8s) si vous voyez le texte/ dans le texte là\on choisit des

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

gravures/(.) des tapisseries/(.) ainsi de suite/(.) mais VOUS\(.) vous êtes choisis\ vous êtes libres de choisir autre chose/(.) des murs qui parlent si vous voulez/(.)

611. CI: <((exclamation d'étonnement et de scepticisme de quelques élèves))

612. P: hein/(1.4s) ou bien des arbres qui marchent\ des tables qui se disputent si vous voulez/

613. CI: <((rire des élèves))>

614. P: ainsi de suite\(.) à vous de\(.) d'imaginer/(.) donc vous êtes libres/(.) on a vu que ce qui est imaginaire est\(.) invraisemblable/(.) il va falloir créer/(.) vous avez compris\

615. CI: oui/

616. P: donc ce qu'on ne\ ce qu'on vous demandera de faire/(. je pense que vous êtes en train de corriger hein\

617. E: oui/

618. E: non/

619. P: c'est ce qui est dit tantôt/(.) et ce qu'on vous demande/ ce qu'on vous demandera de faire\ c'est que\(.) pour la composition hein\(1.7s) on vous do-\ on vous demandera d'imaginer un conte fantastique\

620. CI: <((bruit de surprise et de désapprobation des élèves))>

621. P: HAN\

622. CI: ((*les élèves manifestent leur désaccord*))

623. P: ((*élevant la voix pour couvrir le bruit des élèves*)) VOUS ETES EN MESURE DE FAIRE\(.) LES ELEMENTS SONT LA/(.) IMAGINEZ UNE HISTOIRE/

624. CL: ((*les élèves continuent de protester*))

625. P: TOUT LE MONDE SAIT MENT:IR/

626. E: sauf moi/

627. E: moi non plus/

628. CI: <((*rire des élèves*))>

629. P: TOUT LE MONDE SAIT INVENTER DES CHOSES QUI N'EXISTE PAS/

630. E: pas moi/

631. E: sauf moi/

632. P: DONC C'EST TOUT CE QU'ON VOUS DEMANDE DE FAIRE/(.) DONC VOUS PRENEZ RAPIDEMENT çA/(.) ((*le professeur désigne les éléments listés au tableau*))

633. CI: ((*les élèves prennent des notes*))

634. P: ((*tout en quittant sa chaise*)) et voilà maintenant\(.)donc nous voilà au terme de la leçon/(.) ou bien de tout\(.) de tout cela\(.) donc on va\(.) tout simplement remercier nos hôtes\ qui sont là/(.) je pense que c'est la dernière leçon hein\ monsieur sène\(.) le dernière leçon filmée/(1.2s) donc on va dire au revoir aux caméras et aux caméramans/

4. Exemples de séances en 4L

4L1

674

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1. P: (1.42s)((*le professeur fixe les élèves attendant que le calme s'installe*)) bon voilà papis/(2.4s) tu ne parleras que quand tu seras dehors (2.5s) S'il TE PLAIT/(1.44s) ((*le professeur prépare ses outils de travail le temps qu'un élève, proposé à cette tâche, aie terminé d'effacer le tableau*))

2. E: ça y est monsieur

3. P: merci(1mn.34s) ((*le professeur sort ses documents de travail, consulte une sorte fascicule et porte au tableau les mentions suivantes: accident dans les Andes. Témoignages. H. Suanes: Le Miracle des Andes. I) Situation*)) dépêchez-vous\(25.8s) le titre du texte\ c'est accident\ dans les andes/(10.4) ((*il laisse encore quelques temps aux élèves pour recopier les éléments au tableau*)) la question:on\ je vous fais la découvrir un peu/(.) j'ai pas demandé qui a eu un accident\ mais qui\(.) parmi vous a FAILLI avoir un accident/

4. E: huhum\

5. P: qui a FRÔLE un accident/

6. E: ((*deux ou trois élèves lèvent la main*))

7. P: très bien/ maintenant quel sentiment\(1.2s) vous avez du avoir/(.) quel sentiment vous a habité\(1.5s) à ce moment là ou bien quel sentiment vous a habité à ce moment là\

8. Cl: ((*les mêmes élèves lèvent la main*))

9. P: oui\

10. E: la peur/

11. P: parlez fort s'il vous plaît/(.) parlez fort parce que/(.) ces messieurs là\ ces messieurs qui sont nos invités veulent enregistrer/(.) si vous ne parlez pas fort\ c'est pas la peine de parler/(.) donc ceux qui ne parlent pas fort sont priés de ne PAS\ lever la main/(.) alors/ et FAITES DES PHRASES s'il vous plaît/mademoiselle djigo/

12. E: j'ai ressentis de la peur/

13. P: vous éprouvé de la peur/ e::t/ ndiaye rébéca\

14. E: la peur aussi/

15. P: j'ai dit faites des phrases/

16. E: j'ai ressentit de la peur/

17. P: qui d'autre a::a/ FAILLI\(.) oui mademoiselle::u/ faye\

18. E: j'ai pas eu peur/(.) je suis juste\(.) j'ai juste eu\(.) c'était\(.) un peu\(.) je n'ai eu aucun sentiment de peur/(.) j'ai pas eu peur/

19. P: pourquoi tu n'as pas eu peur\

20. E: ((*l'élève répond par un haussement des épaules*)) je ne sais pas/

21. P: <((*avec un rire*))> elle a eu un accident\ elle a pas eu peur\(.) et elle ne sait pas pourquoi elle n'a pas eu peur/(;) elle peut pas expliquer pourquoi elle a pas eu peur/ (.) BIEN/(1.2s)alors e::uh(4.5s) ((le professeur consulte ses documents)) EST-ce que vous connaissez les ANDES\

22. Cl:(3.1s)

23. P:qui peut\(.) parlez-moi des andes/(.) oui/ mademoiselle gueye\

24. E: les andes/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

25. P: oui/

26. E: c'est une chaîne de montagnes/

27. P: une chaîne de montagnes qui se trouve où\

28. E: en Amérique du sud/

29. P: très bien/(.) d'ailleurs on l'appelle l:a/ CORDILLIERE DES ANDES/(.) donc c'est une chaîne de montagne\(.) n'est-ce pas\(.) et donc eu::h\(3.1s) alors euh\(.) on nous dit ((l*isant le titre du texte*)) accident dans les andes\ témoignage/(1.4s) qu'est-ce qu'un témoignage\

30. Cl: (3.5s)

31. E: ((*un élève lève la main*))

32. P: oui\

33. E: un témoignage\ c'est quand une personne raconte un fait qui est arrivé/

34. P: oui/(.) est-ce que\(.) on peut donner un autre\(.) un mot qui lui est synonyme de témoignage/

35. Cl: (5s)

36. E: monsieur\

37. E: ((*entrée d'un élève arrivé en retard*))

38. P: dépêchez-vous mademoiselle diop\ et essayez-vous\(.) oui\ ah elle ne savait qu'on a changé de salle/(.) oui monsieur sarr/

39. E: un témoignage c'est un récit d'une anecdote qui a=

40. P: =j'ai dit U:N MOT/ synonyme/(.) monsieur sarr/(.) donnez-moi UN MOT\ s'il vous plaît/(.) ça peut être UN\ mot composé(.) oui\

41. E: rapport/

42. P: j'ai dit U:N MOT\=

43. E: =RAPPORT/

44. P: rapport\ oui/(.) mais il y a mieux/

45. E: monsieur\

46. P: oui\

47. E: récit/

48. P: y a mieux que récit/ <((*rire du professeur*))> c'est un récit bien sûr/ c'est récit hein \ c'est un récit\(.) il a la forme d'un récit\(.) d'ailleurs c'est un récit/(.) mais il y'a un autre mot qu'on aurait pu\ trouver/(.) pour he::u\(.) oui\

49. E1: ren-\ rendre compte/

50. P: ah TRES BIEN/(.) quel\ quel est le bon mot/

51. E1: rend compte/

52. E2: [COMPTE RENDU/]

53. E: [compte rendu/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

54. P: COMPTE RENDU/(.) tr:ès bein kane/(.) très bien/(2.2s) une fois le peulh dame le pion au sérère/(.) donc waly diouf tu a:s\(1.6s) un à zéro/(2.3s) eu::h(4.4s) donc nous mettons\(.) bien/(.) EU::H\(4.3s) situation\(.) le texte\(1.9s) est le compte rendu\(.) des circonstances\ d'UN\ accident/(17.9s) ((*le professeur écrit la mention au tableau*)) donc compte rendu des circonstances d'un accident/(.) dépêchez-vous et vous suivez/(.)nous lisons rapidement/(7.5s) vous suivez dans le livre\ <((*le professeur lit le texte*))> (4.08.8s) voilà/(.) alors/ QUELLE\ impreSSION\ vous fait ce texte

55. Cl: (5s)

56. P: comment vous l'avez/(.) VECUE\ cette\(.) LECTU:RE\

57. Cl: (2.3s)

58. P: quelle impression vous avez eu\(.) quelle sensation\(.) vous a donné\(.) la\(.) lectu:re/(.) de ce texte/

59. Cl: (3.3s)

60. P: personne n'a rien éprouvé\

61. Cl: (1.2s)

62. P: EXTRA:ordinnaire/

63. E: SI/

64. P: SI\(.) alors levez la main\

65. E: ((*un élève lève la main*))

66. P: oui\ mademoiselle biaye\(.) rébecca\

67. E: un sen-\ [sentiment\]

68. P: [parlez fort\ j'ai dit/]

69. E: un sent-\ en se concentrant sur la lecture/ j'avais l'impression d'être/(.) en face des faits/

70. P: vous avez l'impression d'être/ en face des faits\(1.6s) elle avait l'air d'être en face des faits/(.) est-ce que\(.) quelqu'un d'autre n'a pas vécu une impression plus FORTE que celle-là\(.) plus forte QUE\ d'être en face des faits/(.) oui\ mademoise::lle\ baldé\

71. E: en éc-\(.) en écoutant la lecture\(.) c'est comme si on était dans l'avion/

72. P: c'est comme si vous étiez dans\(.) L'AVION/(1.2s) c'est comme si elle était dans l'avion/ (3.2s)((*le professeur consulte ses documents*))

73. P: alors/ qu'est-ce qu'on donne comme idée générale\(.)

74. Cl: ((*un élève arrivé en retard tape à la porte*))

75. P: dépêchez-vous a-\ awa ndiaye/ entrez/(.)dépêchez-vous/(1.2s) on a changé de salle\(.) vous avez d:u/ chercher\

76. E: (6.3s) ((*l'élève s'installe*))

77. P: quelle est l'idée\(.) générale/(.) de\(.) ce texte\

78. E: monsieur\(1.5s) monsieur\

79. P: OUI\(.) levez la main\(.) je vous vois pas sarr\ je vous vois pas/(.) il faut lever la main ((accompagnant son discours d'un geste démonstratif)) oubi::en\(.) oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

80. E: euh\ le texte parle\(.) euh/ de\ d'une pe:ur\ éprouvée par des passag:ers/ d'un avion\(2.9s) en crash/(1.5s) en accident/

81. P: oui/(.) c'est à dire\ ce que tu as dit\(1.5s) c'est bien\(.) ma:is/ la façon dont tu l'as dit\(.) c'est plutôt UN résumé/(.) qu'une idée générale/(.) oui monsieur ndiaye\

82. E: le texte parle du crash d'un avion/

83. P: tu n'as pas entendu ce que j'ai dit à\(.) pape demba sarr\(.) sinon vous écoutez \(1.5s) si vous dites ce texte parle de\ vous êtes en train de faire un compte rendu\ oubien un résumé\(1.5s) ((*s'adressant au premier élève*)) répète ce que tu as dit\ on va corriger\

84. E: le texte parle de la peur éprouvée par les passagers d'un avion en crasch/

85. P: (2.5s) en CRASH/(1.9s) oui\(.) la PE::UR\(.) éprouvée\(.) dans un avion\

86. CL: (1.2s)

87. P: dans une avion\

88. E: en crash/

89. P: en CRASH\(.) le-\ pas en crash/(.) le-\ l'avion\(.) il fait un crash/(.) il n'est pas en crash/(.) mais quand\(.) quand l'avion a/(.) quand l'avion est en train d::e/(1.2s) de tomber/ (.) n'est-ce pas\(.) quand les gens\(.) quand\ quand\(.) on perd le contrôle\(.) on dit souvent que l'avion est en\(.) il y a un mot qu'on utilise/(.) celui qui trouve ce mot là\ là\(.) il a::a/(.)

90. E: [chute libre/]

91. P: [il a::a\](.) quelque chose/(.) papis niang\

92. E: chute libre/

93. P: non/ non/(.) oui\

94. E: (inaud)

95. P: no-\ PARLEZ FO:RT/ j'ai dit/(.) et faites des phrases/(2.5s) QUAND\ soit le bateau \(.) n'est plus contrôlé\(.) ou l'avion n'est plus contrôlé\(.) et les gens il sont en train d:e\(.) tous les gens\ ils sont en train de de de nommer\(.) euh\ les sérère sont sont en train de nommer rog sène\(.)

96. Cl: <((*rire des élèves*))>

97. P: les\ euh\ le toucouleurs euh\() cheikh tidiane\(.) les autres\ sérigne bamba\(.) oui\

98. E: l'avion est en pilotage automatique/

99. P: c'est pas(.) ce n'est pas ça\(.) oui\

100. E: l'avion est en déroute\

101. P: <((*le professeur fait un bruit exprimant le regret d'un échec de justesse*))> aï:aï:aï/(.) bon\(.) c'est vrai que c'est un mot difficile/(.) celui qui le trouve a\ aura l:es/ TRO:IS POINTS\ du vendredi/

102. CL: <((*rire de certains élèves; réaction de surprise d'autre*))>

103. P: TROIS POINTS du vendredi\(.) vous avez vu\(.) la barre est haute hien\(.)TROIS POINTS du vendredi/(.) tout de suite/(.) oui\

104. E: l'avion est en perte d'altitude/

105. P: NON/(.) c'est pas\(.) bon/ d'accord\(.) je(.) j-\ je garde mes points\

106. E: non monsieur/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

107. P: je garde mes points/

108. E: ah non\

109. P: JE GARDE MES POINTS/ ((*écrivant les mots et expressions au tableau au fur et mesure qu'il les prononce; les élèves copient dans les cahiers*)) idée générale\(4.5s) la PE::UR\(.) éprouvée\(6.2s)&

110. E: ((*entrée d'un élève arrivé en retard et qui remet un billet au professeur*))

111. P: passez diagne massar ça va\(.) &par les passagers\(5.5s) d'un avion\(4.9s)en PERDITION\(.) vous ne connaissiez pas ce mot là\

112. E: S:I/

113. Cl: S:I/

114. P: (2.1s) si vous m'aviez dit NON j:e\(.) je\(.) je vous aurez pas pris vos points/ mais\(.) vous connaissiez ce mot là\(.) vous avez perdu trois points comme ça\(.) c'est fini hien\(.) vendredi prochain y aura pas de points/

115. E: [si/]

116. E: [si/]

117. E:[mais monsieur]

118. P: [ah non/(.) ah non/(.)] a::h/ non non/(.) soyez sérieux/ le contrat c'est quoi\

119. E: vous ne nous avez pas permis de négocier/

120. P: no:n/ non non/(.) ça c'est\(.) c'est à moi maintenant les trois points/(.) vendredi y aura pas de points/

121. E: <((*dans un murmure*))> c'est pas juste/

122. E: vous nous avez surpris/

123. P: le contrat c'est tous les vendredi\(.) trois points/(.) AU moins/(.) j'ai mis ces points par anticipation\ vous ne les avez pas pris\(.) je garde mes points

124. E: <((*bruit de protestation*))>

125. P: vendredi/(.) l'autre vendredi/(.) vous serez obligés d'attendre dans DIX JOURS/ (.) c'est donc si dieu le veut\(.) que certains\(.) he:u/ récolteront\(.) ces points là/(.) BIEN\(.) ((le professeur consulte ses documents)) ALORS\(.) main'ant nous avons dit que\(.) nous avons\(.) un compte rendu\(.) n'est-ce pas\(.) donc nous avons un RECIT\(.) ce::la/ va de soi n'est-ce pas\(.) c'e:st/ je crois demba sarr ou waly diouf\(.) ALIOU SARR/(.) excusez-moi/ (.) je confonds/(.) parce qu'il y trop de sarr ici/(1.6) j'ai demandé que certains sarr aillent en quatrième b et en quatrième c/(.) tous les sarr sont euh\(.) restés en quatrième\

126. CL: a/

127. P: en quatrième a/(2.5s) demba sarr/(.) Alors/(.) donc eu:h(.) SI nous voulons faire le plan\(1.5s) comment allons-nous procéder\(6.4s) ((l*e professeur écrit le mot au tableau*)) dans un RECIT\(.) quand on fait le plan\(.) comment procède-t-on\

128. CL: (2.8s)

129. E: ((*un élève lève la main*))

130. P: oui mademoiselle ndiaye\

131. E: on(.) on divise le plan en parties/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

132. P: atTEN:tion\ le plan\(.) c'est déjà la\(.) déjà la division en parties/(2.9s) mais nous avons un récit\(.) oui\

133. E: on prend par\ s-\ séquence/

134. P: TR::ES BI::EN\ ndoye/(.)parce que nous avons un\(.) un compte rendu\(.) on prend par séquENCES\(1.6s) alors\(.) combien de séquences il y a dans ce texte\(.) hein \ nous avons donc des séquences/(.) donc c'est des séquences qu'il y a dans ce texte/(.) nous mettons le mot de\(.) de ndoye/(1.2) ndoye\ si tu me donnes d'autres réponses comme ça\(.) peut-être que des trois points du vendredi\ tu pourras en récupérer\ UN/(.) parce que ça\(.) les points\(.) je les vends très chers hein\

135. Cl: <((*bruit de protestation de certains élèves*))>

136. P: qu'est-ce que vous croyez\(.) que mes points\ je les donne comme ça\(.) les points\ c'est très cher hein\(.) hein abdoulaye\ les points c'est très cher hien\(.) si vous en voulez\(.) il faut vrai::ment\ carburer pour avoir ces points/(.) du vendredi/(.) puis que ces points là sont à moi maintenant\ je les vends très cher/(.) je vous ai posé une question très simple\(.) vous n'avez pas pu attraper votre chance\(.) maintenant\(.) les questions seront tr::ès/ ((il fait un geste suggérant la dureté) serrées pour que ces points là vous puissiez les reprendre/(1.6s) alors/ quel\(.) combien de séquences\ il y a dans ce texte/(1.2s) et nous allons donner à cha:que\ à chaque séquence\(.) biensûre un titre/

137. Cl:(2.3s)

138. P: je répète la question\(.) combien de séquences il y a dans ce texte\

139. Cl: (2.5s)

140. E: ((*un élève lève la main*))

141. P: ou:i\ mademoiselle fatou\(.) bintou\(.) gueye/(.) cette fois\ j'ai pas confondu/

142. E: trois/

143. P: c'est pas ça qu'on vous a dit/ parlez fort\ faites des phrase\(.) je vous ai dit que nous avons des [INVITES\(.)

144. E: [dans ce texte\]

145. P: [I:LS VEU:lent\] qu'on parle fort/]

146. E: [dans ce texte\ nous avons trois séquences/]

147. P: TRES BIEN\(.) il y a dans ce texte TROIS séquences/(2.3s) alors/ est-ce que tu peux nous donner\(.) les séquences/

148. E: ((*un élève est en train de jouer avec un objet*))

149. P: ((*s'adressant à cet élève*)) qu'est-ce que tu fais là\

150. E: (2.5s)

151. P: [ça\ c'est/ c'est la 6ème b/ là/]

152. E: de je\ à\(1.9s) le souffle coupé\

153. P: ((*le professeur consulte le texte par dessus l'épaule d'un autre élève*)) à\(.) le souffle coupé\

154. E: oui/

155. P: oui/ la première séquence\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

156. E: la deuxième\ de ma mère\ à\(1.4s) voler en éc-\ euh/(.) à appareil photo/

157. P: oui\

158. E: e:t/ la troisième\(.) de l'avion\ à complètement/

159. P: est-ce que les élèves sont d'AC:CORD\(.) avec ce découpage de fatou bintou guèye/

160. E: n:on/

161. P: qui a dit non\(.) il fallait lever la main/ souayibou c'est toi qui a parlé\ sans lever la main/

162. E: non

163. P: si:i/ souayibou/

164. E: (1.9s)

165. P: ndoye\

166. E: je ne suis pas d'accord/

167. P: pourquoi\

168. E: la première séquence\(.) c'est de\ je/(.) à\ ma mère/

169. P: ((*le professeur vérifie dans son texte*)) ne me dites pas/ ne dites pas seulement je/(.) je me souviens\(.) je seulement\(.)

170. E: je me souviens\

171. P: oui/

172. E: à\(.) avec maria et ma mère/

173. P: ((*le professeur regarde dans son texte*)) a:h\ c'est trop petit comme séquence là euh ndoye/(.) hein\

174. CI: <((échanges entre certains élèves dans un chuchotement inaudible))>

175. P: si c'est quoi\

176. E: c'est quand l'avion volait tranquillement/

177. P: ou:i\

178. E: (2.3s)

179. P: oui\(.) ensuite\(.) donc combien de séquences/

180. E: trois/

181. P: TROIS SEQUENCES\

182. E: huhum\

183. P: (3s) ((*après vérification dans son texte*)) oui\

184. E3: il y'a:a/ je me souviens à souffle coupé/

185. P: oui\

186. E: première séquence\

187. P: oui\

188. E: ma mère et moi à photo/ deuxième séquence\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

189. P: oui/(.) je préfère cela/(.) la première séquence elle\ elle est quand même trop petite/(.) vous donnez comme ça un petit bout de séquence/(.) la deuxième sera trop longue/(.) il faut quand même qu'il aie un équilibre dans le découpage/(.) n'est-ce pas/(.) NOUS POUVONS CONSIDERER QUE/(.) nous pouvons considérer que\(.) la première\(.) séquence dont a parlé(.) ndoye\(.) est une sorte d'introduction/(.) n'est-ce pas\(.) MAIS\(.) euh\ c'est à dire que dans le texte\(.) dans le texte\(.) il y'a(.) y'a 'ya u:n\(.) y'a un élément \(.) de repère/(.) qu'on pourrait même appeler\ un repère/(.) mais bon/ ça\ ce serait un peut trop compliqué pour vous/(1.4s) mais y a un élément\(.) TOUT A COMMENCE/(1.5s) vous voyez ndoye\(.) donc on peut considérer que l'hisTOIRE\ va commencer justement là où \(.) l'auteur\(.) a(.) annoncé le commencement\(.) voilà pourquoi je suis d'accord avec le découpage de fatou bintou guèye\ (.) donc/ euh(.) première séquence\(1.9s) ((*le professeur écrit en même temps qu'il parl*e)) de je me souviens\(1.8) jusqu'à\&

190. E: [souffle coupé/]

191. P: &[souffle coupé/](16s) ((*le professeur écrit les repères au tableau*)) alors qu'est-ce que nous mettrons comme titre dans cette séquence\

192. E: monsieur\

193. P: oui\

194. E: le début du crasch/

195. P: j'ai dit de ne plus me dire crasch/(.) un crasch c'est\(.) c'est\(.) vous savez ce que c'est un crasch\(.) un crasch\ c'est BOUM\(1.6s) un crasch\(.) c'est BOUM/(1.9s) TOUR si vous voulez/ oh pardon\(.) TOU:YE

196. Cl: <((*rire de certains élèves*))>

197. P: c'est comme si je dit\(.) j:e\(.) je(.) je m'effondrais quoi/(.) BOUM ((*mimant un mouvement de chute*)) est-ce qu'on peut dire le début de la chute du professeur\(.) non/(.) vous me voyez pas et boum/(.) moi même\ je ne réalise pas et\ BOU::M/

198. CL: <((*rire de certains élèves*))>

199. P: ceux qui ne me regardaient pas ne m'auront vus qu'à terre\(.) seuls ceux qui me suivaient\ et peut être ce monsieur là qui peut avec sa technologie\(.) MONtrer le ralenti \(.) mais sinon\ le professeur est tombé\(.) boum\ (.) oui\

200. E: le début de l'accident/

201. P: oui/(.) donc y'a:a/ l'accident\(.) oui\

202. E: la première secousse/

203. P: la première secousse\(1.5s) ((le professeur s'apprête à écrire)) moi je mettrais e:uh/ comme titre\&

204. E: monsieur\

205. P: oui\

206. E: les\(.) les manifestati::ons/(.) de l'accident/

207. P: ((*le professeur écrit un titre au tableau*)) le début\(.) il a dit le début quand il parle de a commencé/(.) le début des PER:TUR:BATIONS/(4.6s) moi\ je vais garder mes points/(.) mes points\(.) je vais les garder/(.) je suis en train de faire le concours avec la classe/(4.5s) le début des perturbations/ V:OUS\ ne passez PAS\ le temps qu'à écrire hein/ (1.9s) sinon je vais confisquer vos stylos\(1.5s) vous n'êtes quand même pas ces élèves de sixième qui viennent\(.) qu'on vient de déplacer là/(2.5s) je vais confisquer les stylos/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

il y en a qui ne parlent/ qui ne PARLENT PAS\(.) qui passent tout leur temps à\(.) écrire/ (.) et finalement ils écriront ce qu'ils n'ont pas compris/(.) si vous ne parlez pas/ vous ne posez pas de questions\(.) vous écrivez ce que vous ne comprendrez PAS/(.) et quand il y a devoir\(.) certains feront ce qu'ils ont déjà fait/(1.6s) c'est à dire euh\(1.2s) un MAUvais devoir/5.3s) BIEN/(.) DEUXIEME séquence\(.) qui va aider fatou bintou à donner un titre \(2.9s) ((le professeur chasse un groupe d'élèves massés à la fenêtre de la classe)) oui\

208. E: les sentiments des passagers/

209. P: (3.3s)((*le professeur regarde son texte*))

210. E: les sentiments des passagers/

211. P: on peut donner un nom à sentiments hein\

212. E: monsieur\

213. P: oui\

214. E: la peur des passagers/

215. P: la peur des pa-\ passagers/(.) on peut donner\(.) PEUR/(.) est-ce\(.) oui\

216. E: la panique/

217. P: TR:ES BIEN dieye/(.) la PEUR c'est très simple/(.) la peur\(.) le professeur\ il peut venir en classe et dire\(.) ((*dans un cri accompagné de gestes suggérant une volonté d'intimidation*)) BON AUJOURD'HUI Y A DEVOIR\(.) VOUS ALLEZ VOIR AVEC MOI\ VOUS AUREZ TOUS ZERO/(1.9s) là on a peur/(.) on a peur/

218. E: <((*rire d'un élève*))>

219. P: mais quand le professeur vient en classe\(.) il'euh/ entre par\(.) trouve adja à la porte\(.) il lui envoie un bon coup de point/(.) il envoie un coup de pieds à fatout bintou guèye/(.) il sort un un poignard\(.) il va vers fatou\ fatou\(.) euh/(.) ablaye djigo\ là vous avez la panique/

220. CI: <((*rire de certains élèves*))>

221. P: oubien vous ne connaissez pas la panique\

222. CI: S::I/

223. P: je viens je dit ((criant encore plus fort)) DEVOIR\(.) là vous avez peur\(.) oubien je viens en classe\(.) je ne dit rien/(.) je me me mets là/ tranquille là/ TRANQUILLE\(.) là vous êtes UN peu inquiet/(.) DEVOIR\(.) vous avez peur/(1.2) TAISEZ-VOUS\(.) vous ne vous taisez pas\ j'envoie u:n\ coup de pieds à:à/ moussa dioum\(.) je crois/

224. E: <((*rire dans la classe*))>

225. P: je donne un coup de bâton à:à/ aïssatout djigo\(.) et je donne un coup de ceinture à:à/ à boubacar guèye\(.) et je sors un poignard et je fonce vers\(.) marième sy/(.) là\(.) ça panique hien\(.) là vous allez voir <((*rire du professeur*))> vous allez voir les plus rapide là/ (.) vont\

226. E: battre des records/

227. CI: <((rire des élèves))>

228. P: les plus rapides là/(.) vous allez voir les gens là qui vo:nt\(.) même s'il y'a pas de coureur de cent mètres ici\ en tout cas des gens vont se montrer aussi rapides que champions olympiques\ dont ils vont battre les records/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

229. Cl: <((*rire des élèves*))>

230. P: Alors donc\(.) deuxième séquence\(.) eu::h/ c'e::st/ ma mère et moi\&

231. E: jusqu'à\ photo/

232. P: &(6.8s)((*le professeur écrit les références au tableau*))

233. E: monsieur\

234. P: oui\

235. E: on peut mettre en titre\ la panique des passagers/

236. P: OU::I (2.2s) &ma mère et moi\ jusqu'à\(.) donnez moi/(.) souffle coupé hein\

237. E: [appareil photo/]

238. E: [appareil photo/]

239. P: [ap-\ appareil photo/]

240. E: [appareil photo/]

241. P: votre tableau est très petit\(2.4s) ((le professeur écrit en même temps le titre au tableau)) la panique(2.5s) DES passagers/(2.5s) TROIsième séquence maintenant\(1.8s) ((*le professeur écrit les références après avoir consulté son texte*)) c'est la fin du texte\(.) c'est\ c'est le reste\(.) l'AVION se brisa en deux\&

242. E: monsieur\

243. P: oui\ ((*tout en continuant d'écrire*))

244. E: la chute de l'av-\ la chute de l'avion/

245. P: (6.7s) ((*le professeur qui écrit toujours au tableau*)) jusqu'à la fin/(3.4s) la chute de l'avi::on\(.) chute c'e::st/(.) c'est(.) c'est(.) encore moins intense hien\

246. E: monsieur\

247. P: oui\

248. E: le Ch::oc\ final de l'avion/

249. P:oui/(1.6s) j'aurais donné crash/(.) mais crash n'est pas un mot français/(1.5s) voilà/(.) y'a des mots qu'on utilise mais évitez les en français quand même/(.) autant que faire se peut/(.) il y a des mots\ qu'on utilise dans le français\(.) mais vous\ en parlant le français \ il faut les éviter/hien\(.) EU::H/ I::à/(.) qu'est-ce que tu as dit\ euh ndiaye\(.) aliou ndiaye\

250. E: le choc final de l'avion/

251. P: le choc final\(.) moi\ j'aurais trouvé un autre mot(.) plus simple/(1.2) quel est ce mot là\(.) plus simple/

252. E: la fin des ennuis/

253. P: des ennuis\

254. Cl: <((*rire de le classe*))>

255. P: ndiaye\ c'est plus grave que des ennuis/(.) oui\

256. E: l'écroulement de l'avion/

257. P: LE\

258. E: l'écroulement/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

259. P: l'écroulement\(.) ce n'est pas un mot approprié/(.) un mot plus simple/(.) plus simple oui\

260. E: l'avion se détacha/

261. P: L'AVION\

262. E: la queue de l'avion se détacha/

263. P: je veux un mot plus simple/ plus simple/

264. E: a tombé/=

265. P: =l'accident/

266. CI: <((*rire des élèves*))>

267. P: l'accident (1.9s) je vous ai dit les sénégalais sont bizarres/(2.8s) quand on pose une question TR::ES compliquée/(.) tout de suite\(.) il y a dix bonnes réponses/(.) maintenant quand la question est simple\(.) tu pourras faire DE:UX/ jours sans bonne réponse/(1.5s) oho:o\(.) l'accident/(6.4s) ((*le professeur met le titre au tableau*)) l'accident/ et donc nous passons évidemment à\

268. E: explication détaillée/

269. P: (9.5s) ((*le professeur finit de porter la mention au tableau*)) bien(4.3s) ((le professeur consulte ses documents)) e::uh\(1.5s) donc nous avo::s/ parlé déjà des an:des/ (1.6s) alors euh\(6.5) QUELS SONT\(.) en fait/(.) LES circonsTANCES d:e\(.) l'accident \(2.9s)

270. E: monsieur\

271. P: oui\

272. E: (6.1s)

273. E: [MONSIEUR\]

274. E: [monsieur\]

275. P: OU::I awa ndiaye\

276. E: c'est quand l'appareil se pencha d'u:n côté/

277. P: ((*tout en regardant son texte*)) quand l'appareil se pencha d'un côté\(.) oui\ ensuite\(.) monsi::eur ndoye/

278. E1: (2.3s)

279. E2: monsieur

280. P: oui\ monsi::eur sarr/

281. E1: le brouillard/

282. P: hein\

283. E2: le brouillard/

284. P: le brouillard\ ((*tout en regardant dans son texte*))

285. E3: non monsieur/ la cause/

286. P: les\(.) c'est pas la cause/(.) ce sont les circonstances\

287. E4: moi monsieur

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

288. P: oui\(.) c'est\(.) c'est/(.) c'est bien SARR/

289. E: monsieur\

290. P: c'est\ bien/(.) [c'est le brouillard hein\(.)]

291. E: [monsieur\]

292. P: [parce que quand on parle de circonstances\]

293. E: [monsieur\]

294. P: il faut écouter un peu monsieur sarr/ hein\ aw-\ awa ndiaye\(.) oui\(.) [reprenez/]

295. E: [monsieur\ monsieur\)]

296. P: ah je vais écouter awa ndiaye/ parle/

297. E: ce sont les circonstances/

298. P: ndoye l'a dit/(.) les circonstances\ c'est d'abord le brouil:lard/1.5s) le-\(.) tout d'abord\ que veut dire les circonstances\

299. E: monsieur\

300. P: ((*désigne l'élève du doigt*))

301. E: les faits/

302. P: c'est pas les faits/(.) oui\

303. E: monsieur\ monsieur\

304. P: oui\

305. E: le décors dans lequel se passe [la scène/]

306. P: [voilà\](.) l'atmosphère\(.) l'environnement\ comme le dit ndiaye/(.) donc/ le décors c'est quoi\ le décors c'est que\(.) le brouillard/=

307. E: =l'environnement/

308. P: et quel\(.) TR:ES/ bien l'environnement/(.) QUEL\(.) quel effet l'environnement a-t-il ici su:r e:uh\(.) l'hisTOIRE\

309. E: monsieur\

310. P: oui\

311. E: le brouillard a:a/ initialisé la perte de-\ la perte de l'équilibre\(.) la perte d'équilibre/ de l'avion/

312. P: ah\ il utilise\ il utilise de bons mots là/ répète ta phrase/(.) TRES FORT\

313. E: euh\(.) le brouillard a initialisé\ la perte d'équilibre des/(.) de l'avion/

314. P: le brouil:lard/ a initialisé la perte d'équilibre de l'avion/(.) le brouil:lard/ a peut être BROUI:LLE&

315. Cl: <((*rire des élèves*))>

316. P: &pourquoi pas\(.) oui/(.) on peut dire BROUI:LLE/(.) la VUE\(.) E::T/ quel était \(.) quel danger représente le brouillard ici\

317. E: monsieur\

318. P: oui\

319. E1: le brouillard a fait dévier l'avion/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

320. P: oui/(.) et quel\ justement\ quel est le danger justement ici\

321. E: [monsieur/]

322. E: [monsieur/]

323. P: oui\

324. E1: la perte de la direction/

325. E2: de la vue/

326. P: oui ensuite\ perte de la direction\ de la vue\(.) oui/ et ensuite\

327. E: quand il vole/(.) quand il vole à côté d'un pic\&

328. P: oui/(.) VOIL:A/

329. E: &euh\(.) le brouillard peut leur cacher la vue\(.) et ils peuvent se cogner [sur sur\]

330. P: [donc il y'a] des circonstances/(.) il y a le brouillard\(.) il y'a la zone de montagne/(1.6s) il y a le brouillard\(.) il y'a la zone de montagne\(.) qui sont des éléments\(.) des circonstances\(.) justement\ qui sont circonstances\ euh\(.) agraVANTES\ n'est-ce pas \(1.4s) qui\(.) qui rendent déjà/(.) déjà\(.) déjà\(.) MEME\(.) s::i\ y a pas de trou d'a:ir\(.) d:e/ problème\ particulier\(.) il y'a un danger\(.) imaginez ici\(.) euh\ le matin à::a/ à bourguiba\(.) quand il y'a du brouillard et le nombre de cars qu'il y a\(.) il des cars rapides\ des ndiaga ndiaye\(.) des ndiaga diop\ ndiaga diouf\ ndiaga sarr\ beaucoup de sarr\

331. Cl<((*petit rire*))>

332. P: VOI:LA/(.) donc tous ces\(.) et vous avez vu\ déjà quand il fait JOUR/(.) quand vous traversez/(.) vous avez des problèmes à traverser\ EN PLEIN JOUR\(.) imaginez le brouillard maintenant/(.) dans ces conditions/(.) QUI\ se risquerait parmi vous à traverser \(1.9s) qui oserait\(.) traverser\ [n'est-ce pas/]

333. E: [moi/]

334. P: alors/(.) ((tout en consultant ses documents)) QUEL\(.) donc\ quels ont été donc les premiers signes d:e\(.) l'accident\

335. E1: moi\

336. P: quels ont été les premiers signes\

337. E1: monsieur\

338. P: oui\

339. E2: monsieur\

340. E3: la perte d'équilibre/

341. P: la perte de\

342. E: de l'équilibre de l'avion/

343. P: oui/ et/(.) habituez-vous à faire des phra:ses/(.) je pose des questions\(.) je donne des phrases\(.) [donnez moi des phrases/]

344. E: [monsieur\ monsieur\]

345. P: ndoye\

346. E: c'est la perte d'équilibre qui fut la première\(.) le premier signe\(.) euh\(.) de la perte de contrôle de l'avion/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

347. P: tr:ès bien\(2.5s) ((*le professeur qui écoutait tout en regardant ses documents*)) DONC\ si vous voulez\(.) donc on pe:ut\(.) on pe::ut\(.) mettre explication détaillé\ donc/(.) d'abord nous vou-\ nous\ nous allons expliquer\(.) au début quel mot kane nous avait donné/

348. E: [compte rendu/]

349. E: [COMPTE RENDU/]

350. E: [compte rendu/]

351. P: [COMPTE RENDU/](1.9s) donc c'est quel genre d:e\(.) de texte\

352. Cl:(1.5s)

353. P: rappelez-le moi\

354. E: un récit/=

355. P: =LE RECIT/(.) très bien/(.) ((*tout en parlant, le professeur consulte ses documents*)) donc nous avons\(.) rendre compte d'un accident\(.) au début\(.) donc\(.) nous avons\(.) les\(.) circonstances\(.) donc/(.) nous n'allons pas dire peut-être eu:h\(1.2s) e::uh \(5.6s) j'ai oublié le mot que j'avais euh\(.) j'avais\ que j'avais utilisé\(.) j'ai oublié mon mot\(.) n'est-ce pas\(.) e:uh(1.5s) ((*tout en consultant ses documents*)) main'ant\(.) on a parlé d:e\(.) d:e\(.) d:e\(.) de circonstances bien sûre\(.) n'est-ce pas\(.) e::uh\(1.9s) L'ENSEMBLE des éléments\(1.5s) qui entourent l'accident\(.) c'est à dire les circonstances/(2.2s) sous quelle \(.) appellation peut-on les regrouper/(1.2s) si on voulait regrouper l'ensemble des éléments des circonstances de l'accident/(1.1s) sous quelle appellation/(.) sous quel::le\ e:uh/(.) peut-être la question est un peu floue\(.) sous quelle\(.) oui\

356. E: péripéties

357. P: parle FO::RT\(.) et fait des PHR::ASES/ dieynaba bassine baldé/(.) tu es à côté de moi/(.) mais parle plutôt pour\(.) idrissa sané/ et\(.) e::t/ e::uh\

358. E: Ismaël dione ndao/

359. P: NDAO/

360. E: les péripéties de l'accident/

361. P: oui\ mais\(.) il y a un ensemble d'éléments/(.) il a dit le brouillard\(.) le pic/ (.) ensuite\(.) e::uh(2.3s) ((le professeur cherche les passages dans son texte)) at-\ at-\ attendez/(.) je vais vous lire cela/(.) l'appareil se pencha spectaculairement\(1.5s) euh\(.) SENSATION\(.) desCENDRE\(1.6s) e::uh\(2.9s) on nous prévint ensuite\(.) turbulences\(.) s'inquiétait\(.) euh\ tombions\(.) trou d'ai\(.) secousses\(.) violences\(.) euh\(.) nous avons du perdre pas mal de mètres d'altitude\(.) perdre donc d'altitu:de\(.) j'en ai donné combien \(.) souffle coupé/(.) tous ces éléments \(.) oui\ à toi\

362. E: ce sont des explications/

363. P: non/ ça se s-\ sont les éléments DESCRIPTIFS/(1.5s) la description c'est une séquence quand-même\(.) c'est une séquence/(.) oui\ mademoiselle ndiaye\

364. E: ce sont des signes\

365. P: des signes/(.) oui mais des signes on peut l:es\(.) oui\

366. E: ces éléments renvoient à l'accident/

367. P: renvoient à l'accident/(.) comment appelle-t-on\(.) l'ensemble des mots là\(.) qui renvoient à une réalité/(.) vous connaissez bien/ vous connaissez/(.) oui(.)\ oui\

368. E: le champ lexical/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

369. P: TRES BI:EN\(.) c'est quel champ lexical\ très bien monsieur diouf/

370. E: euh\ [le champ lexical de]&

371. P: [il parle peu et bien] oui\

372. E: &le(.) le champ lexical de l'accident/

373. P: aVANT l'accident/(.) l'accident n'est pas encore arrivé/

374. E: euh\(.) des perturbations/

375. P: TRES BIEN\(.) donc\ nous avons si vous voulez\(.) si(.) au début nous avons \(.) donc/ l:e/ ch-\ la craie elle est pas bonne/(.) elle aussi a un accident/ ((tout en écrivant la réponse au tableau)) nous avons le champ\(1.9s) lexical\(1.5s) d:es PER:TURBATIONS/ (3s) y en a qui sont pressés d'écrire\ alors qu'ils n'ont\(.) rien compris/(.) avant d'écrire il faut comprendre ce que vous écrivez/(.) vous écoutez\ vous ne dites rien/(.) quand quelqu'un parle\(.) (accompagnant la parole d'un geste suggérant la précipitation)) ILS ECRIVENT/ (.) ILS FONCENT/(1.5s) après le cours/(.) nous allons faire une récapitulation\(.) tous ceux qui ont parlé conservent le cours\ ceux qui n'ont rien dit\(.) on va déchirer les\(.) les feuilles/ (2.4s) et ils auront comme devoir à la maison\(1.2s) de reconstituer le cours de ME:MOIRE \(2.5s) e::t\(.) ils seront interrogés\(.) dès demain matin/ demain mat- demain à la première heure/(.) je serai là/(.) ils seront interrogés/

376. E: <((*rire dans la classe*))>

377. P: je vais vous interroger demain matin/ vous allez voir/(1.5s) donc nous avons le champ lexical des perturbations/(.) quels sont les éléments\(.) fatou bintou diouf\

378. E1: (6.9s)((l'élève cherche les passages dans son texte))

379. P: quels sont les éléments\(.) oui\(1.9s) j'ai(.) [j'ai lu les éléments tout à l'heure/]

380. E1: [les éléments sont]

381. P: [oui\]

382. E1: pencha\(.)[spectaculairement]

383. P: [pencha] ((en même temps, il écrit les mots au tableau)) j'a:i\(.) [j'ai lu/]&

384. E2: [monsieur]

385. P:les éléments déjà\&

386. E2: monsieur\(.) on écrit\

387. P: spec- ta-&

388. E1: culairement/

389. P: & culairement\

390. E2: monsieur

391. E1: [sensation/]

392. P: [ensuite\]

393. E2: [monsieur\]

394. E3: [monsieur\]

395. E1: [sensation/]

396. E3: [sensation/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

397. P: sensation/

398. E1: descente/

399. P: descente/

400. E4: turbulence/

401. P: [turbulence/]

402. E2: [souffle coupé/]

403. P: (4.2s)((*le professeur prend les mots au tableau*)) oui\

404. E4: [secousse violente/]

405. E2: [TROU D'AIR]

406. P: trou d'air\

407. E2: [SECOUSSE/ SECOUSSE/]

408. P: oui/ on va arrêter là/(.) secousse/(.) votre tableau étant TR::ES\(1.5s) votre tableau étant TR::ES\(1.1) TR::ES\ <((*avec un petit rire*))>

409. E: [rétréci]

410. P: [très peu comme il faut/](.) bien/(.) donc nous aVONS\(.) ((*tout en regardant son texte*)) E::UH/ nous avons donc\(.) de::s\(.) c::es\(1.9s) le CHAMP lexical DES\ perturbations/(1.5s) alors quel heu\(.) qu'est-ce\ qu'est-ce que\(.) quelle est l:a/(.) première conséquence\(.) de ces éléments là\(1.9s) quelle est la première conséquence des perturbations\

411. E: monsieur\

412. P: oui\

413. E: la panique des passagers/

414. P: la panique des passagers\(.) est-ce que la panique a eu lieu tout de suite\(.) non/(.) y eu d'abord la\

415. Cl: <((*murmure de quelque élèves*))

416. E: peur/

417. P: y'a eu la PE:UR/(.) hein\(.) il y'a une évolution des sentiments/(.) hien\(.) y'a un commencement\(.) d'ailleurs quand les gens ont parlé de péripéties\(.) y'a un\ comment\ y'a une étape initiale\(.) y'a une évolution/(.) et évidemment\(.) y'a une fin\(.) n'est-ce pas\(.) donc\ euh\(1.6s) ((le professeur consulte ses documents)) euh\(.) il y'a donc\(.) tout ça donc \(.) a eu comme conséquence\(.) n'est-ce pas\(.) e:uh\(.) il vous dit\(.) ((lisant un passage du texte)) je ne sais plus\(1.2s) ((le professeur cherche le passage dans le texte)) COMBIEN \(.) car je restais\(.) le souffle\(.) COUPE/(.) ma ME:RE/ et moi nous nous regardions\(.) visiblement\(.) nerveux/(.) c'est quel sentiment ça\

418. E: [la nervosité/]

419. E: [LA NERVOSITE]

420. P: vous avez vu\(.) c'est pas encore la peur/(.) donc n'est-ce pas\(.) donc là aussi il y'a(.) il y'a évidemment une évolution\(.) donc cela\(.) ça peut être ajouté dans le cahier/(.) cela a\(.) rendu les passagers\(.) NERVEUX/(.) au début\(.) ce n'est pas encore \ grave/(.) ce n'est pas encore très inquiétant\(.) les gens ils sont\(.) juste un peu inquiets/ (1.5s) ((consultant ses documents)) et donc\(.) ils sont\(.) ils sont\(.) ils s::ont\(1.2s) ils

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

sont nerveux/(2.4s) ((*regardant toujours ses documents*)) ALORS\(.) là aussi nous allons parler main'nant\(.) APR:ES euh l'énervement\(.) évidemment\(.) ou bien pour expliquer l'énervement\(.) ((*le professeur lit des passages du texte qu'il commente au passage*)) ne SACHANT\ pas ce qui s'est passé\ je me souviens que certains passagers commencèrent à faire des plaisanteries/ j'entendis ensuite des applaudissements et des exclamations/(.) comme au cours d'une fête/(.) mais il s'agissait de RIRES nerveux/(.) donc ça revient\(.) chacun essayant\(.) de se cacher\(.) sa\(.) PE::UR/ (.) presque aussitôt\ je me rendis compte que nous avions\(.) tous commencé à\ PRIer/(.)

421. CI: <((*rire dans la classe*))

422. P: ((*poursuivant sa lecture*)) il y'eut une courte pause\(.) puis un trou d'A:IR\(.) notez-le/(.) le vrombissement\(.) ensuite\(.) soudain je sentis que mon coeur s'arrêter/(.) alors\(.) là aussi\(.) comme on avait fait pour e:uh/ les perturbations\(.) est-ce qu'on peut trouver le champ lexical\

423. CI: (1.3s)

424. P: et ce-\ et lequel\(3.4s) ((*le professeur écrit au tableau*)) hein\

425. E: monsieur\

426. P: ((*tout en continuant d'écrire*)) oui monsi::eur\(.) sarr je crois/

427. E: euh\(.) nerveux\

428. P: (4.1s)((*le professeur continue d'écrire*))

429. E: nerveux/

430. P: oui\ c'est le champ lexical de la\(.) de la peur\(.) on\ on met\((*il prend les mots au tableau*)) nerveux/(.) ensuite\

431. E: peur/

432. P: y a peur\(.) ensuite\(.) oui monsieur\(.)

433. E1: panique/

434. P: est-ce qu'il y a panique dans le texte\

435. E2: <((*rire d'un élève*))>

436. E3: non/

437. P: alors/ pourquoi\(.) issa fall vraiment/(.)

438. E: mais c'est pas moi/

439. P: non non c'est l'autre\(.) mais je vous confonds souvent/ c'est vrai que issa fall ressemble à djigo/ oui\

440. E: plaisanter/

441. P: PLAISENT::ER\(.) non/

442. E: monsieur\

443. P: oui\

444. E: prier/

445. P: PRIER\ parce qu'ils ont peur\(.) ils prient

446. E: y'a panique/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

447. E: MONSIEUR Y'A PANIQUE dans le texte/

448. P: DANS LE TEXTE\

449. E: oui/

450. P: j'ai demandé si y'a panique\(.) où est\(.) monsieur ndiaye\ il l'av-\ il l'avait pas vu/(.) pa-\ panique c'est où\

451. Cl: ((*des élèves lisent le passage en coeu*r)) dans la&

452. P: HEIN\(1.5s)

453. E: &[l'avion se brisa en deux/ dans la panique]&

454. P: [c'est pas grave si vous voulez/(.) on va/(.) on va mettre panique donc/ bien sûr/]

455. E: monsieur\

456. E: monsieur\

457. E: monsieur\

458. P: oui\

459. E: mon coeur s'arrêtait/

460. P: hien\

461. E: mon coeur s'arrêtait/

462. P: mon coeur s'arrêtait\

463. E: [oui]

464. P: ((CHU::T\(.) ((*le professeur s'adresse à des élèves regroupés devant la classe*)) il faut bouger/(.) ne restez pas ici\(1.6s) hein\(.) donc on va s'arrêter à coeur s'arrêtait hein/

465. E: monsieur\

466. P: ON VA S'ARRETER A\(.) là où j'ai dit/ à COEUR S'ARRETER/voilà/(1.2s) quand le coeur s'arrête\ nous arrêtons aussi/(1.6s) donc nous avons\(.) le champ\(.) lexical de la \(.) de la PE::UR/(3.9s) ((le professeur consulte ses documents)) E::UH\(2.2s) donc nous avons(.) nous avons dit\(.) si nous rappelons\(.) com:ment\(.) comment\ comment l:e\(.) comment les choses se déroulent\(.) du point de vue\(.) du sentiment\ n'est-ce pas\(.) si vous voulez\ l'évolution\(.) donc si vous voyez ici ((*le professeur pointe un coin du tableau où il a porté le champ lexical*)) y a une évolution\(.) y a d'abord/(.) nerveux\(.) peur\ prière \(.) ensuite\(.) panique/(.) et puis le coeur s'arrêtait/(.) le coeur s'arrêtait\ ça signifie quoi\(.) hein\(1.9s) signifie quoi\(1.5s) oui\

467. E: qu'on est mort/

468. P: oui/ voiLA\(.) le coeur s'arrête signifie qu'on est mort/(6.7s) j'ai dit quoi mademoiselle sall\(.) qu'est-ce que j'ai dit\

469. E: j'ai pas entendu/

470. P: tu n'as pas\

471. E: j'ai pas entendu/

472. P: pourquoi tu n'as pas entendu\

473. E: j'ai\ je ne suivais\

474. P: hum\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

475. E: je suivais pas/

476. P: AH\ alors\(.) tu quittes ta maison le matin\(.) tu viens en classe\ et tu me dis je ne suivais pas/(.) et si je t'interroge après\ tu vas me dire je ne suivais pas le cours ce matin là\(.) si c'est ça\ autant rester à la maison/ faire le ménage\(.) balayer\ laver la vaisselle\ cela aurait servi au moins\(1.6s) si je vous reprends à ne pas suivre/(.) vous et marième deux mille six ou deux mille cinq\ je vous mets complètement ko\

477. Cl: <((*rire des élève*))>

478. E: ce matin/

479. P: vous êtes euh\(.) autant je donne des points\(.) autant j-\ j'en\

480. E: prends/

481. P: j'en prends\(.) ça reste entendu aussi\(.) je donne de la ma:in\(.) droite/(.) et je peux tout reprendre de la gauche/(.) si on m'oblige/(.) bien sûr\ si on m'y oblige/(1.2s) bien/ donc\(.) ((le professeur reprend ses documents)) il y a une évolution du sentiment\(.) du sentiment de pe:ur/(1.5s) maint'nant nous\(.) nous avançons un peu/(4.1s) ((il continue à consulter ses documents)) regardez maint'nant avant d'aller\(.) d'aller/(.) d'aller\(.) d'aller plus loin\(.) DANS les circonstances\(.) de l'accident/(.) qui est le narrateur\

482. E: monsieur\

483. P: le narrateur\(.) c'est qui\(.) monsi::eur ndoye/

484. E: c'est un des passagers de l'avion/

485. P: un des passagers de l'avion/(.) on peut être plus précis hein/

486. E: c'est le garçon/

487. P: le\

488. E: garçon/

489. P: le\

490. E: GARçON/

491. P: oui/ mais/ ça ne change rien/(.) quand un élève donne une bonne réponse\(.) le reste ce n'est pas la peine d:e/ de répéter parce qu'on perd du temps/(.) le narrateur\(.) est un des passagers\(.) de\(.)

492. E: [l'avion/]

493. P: [l'avion/](2.5s) alors comment donc le récit est-il\(.) est-il fait ici\

494. E: monsieur\

495. P: oui\

496. E: toutes les sensations sont vécues par le narrateur/

497. P: donc\(.) c'e:st que:lle\(.) c'est quelle façon d:e\(.) de faire le récit/ oui\

498. E: c'est d'une façon subjective/

499. P: A::H\(.) pourquoi\

500. E: parce que le narrateur exprime ses sentiments/

501. P: OU:I/(.) dans ce cas\(.) on/ on/(.) et alors/(.) d'où est-ce que vous avez euh\(.) cherché ce mot subjectif\(.) on avait parlé avant\(.) de POINT DE VUE\(.) c'est quel point d vue\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

502. E: monsieur\

503. P: oui\

504. E: celui des sentiments/

505. P: non/(.) oui\

506. E: extérieur/

507. P: NO::ON/(2.2s) on avait dit\(.) <((*cherchant à suggérer l'idée par la gestuelle en mimant un mouvement aller/retour*))>

508. E: monsieur\

509. P: oui\

510. E: objectif ou subjectif/

511. P: ((*mime la déception*))

512. Cl: <((*rire des élèves*))>

513. P: oui\

514. E: (inaud.)

515. E: celui qui raconte dans le texte est concerné/

516. P: OU::I\ on avait dit que\(.) celui qui parle/(.) peut être\ un personnage\ EXtérieur/ (.) externe/

517. E: oui/

518. P: ou bien un personnage\

519. Cl: [intérieur/]

520. Cl: [interne/]

521. P: ici\(.) il est\

522. Cl: [intérieur/]

523. E: [INTERNE/]

524. Cl: interne/

525. P: c'est le point de vue\

526. Cl: INTERNE/

527. P: INTERNE/(2.5s) parce que\ il est\(.) il est\(.) il est vraiment\&

528. E: dans l'action:

529. P: &il est\(.) là dans/(.) n'est-ce pas\(.) donc ici\(.) e::uh\((le professeur s'apprête à écrire))&

530. E: monsieur\

531. P: oui\

532. E: dans la réalité l'auteur est un passager\

533. P: il est pa-\ il est passager/(.) c'est UN\ passager/(.) bon évidemment\(.) il se met dans la PEAU puisque c'est/(.) c'est c'est/ ce n'est pas nécessairement HECT::OR/ SUA:NES\(.) mais\(.) dans la façon dont il fait le récit\(.) il est dans la peau des\(.) des passagers/(.) DO:NC\(.) ((le professeur écrit les phrases au tableau)) dans euh\(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

la narrat:ion\(6.8s) le point de vue\(2.8s) est interne/(.) le narrat:eur\(3.6s) est UN D:ES \(3.7s) est un des passagers/(2.5s) le narrateur est des\(.) passagers/(19.7s) ((*le professeur consulte ses documents pendant que les élèves prennent des notes dans leurs cahiers*)) alors\(.) c'est vrai que nous avons\(.) une NARRATION\(.) donc un récit\(.) mais est-ce que TOUT le texte\(.) est narratif\(3.6s) oui mademoiselle kassingbé

534. E: euh\(.) tout le texte(.) tout le texte n'est pas narratif/

535. P: e:t que:l\(.)qu'est-ce(.) qu'est-ce(.) quel\(.) quel autre autre TYPE d'écrit::ure\(.) rencontre-t-on\

536. E:(2.3s)

537. E: monsieur\

538. P: OUI\ monsi::eur SA::AR

539. E: la description/

540. P: Y A la\(.) descripti::on\(.)¤<2727918> alors quels sont l::es\(.) les pass:ages descriptifs\

541. Cl: (1.9s)

542. P: rapidement\

543. Cl: (1.6s)

544. E: ((*un élève lève la main*))

545. P: OU:I mademoiselle sakiné\

546. E: l'épais brouillard/

547. P: hein\

548. E: l'épais brouillard/

549. P: j'ai dit des passages/ pas des phrases\(.) mais des passages descriptifs/

550. E: monsieur\

551. P: oui\

552. E: c'est\(.) toute la troisième partie/

553. P: (2.1s) ((*le professeur consulte son texte*)) la troisième partie\

554. E: oui/

555. P: OU:I\ oui/ oui/ oui bien sûr/(.) ((*tout en continuant à regarder son texte)*) la troisième partie elle est quand même descriptive\(.) voilà/(.) donc\(.) la\(.) toute la/(.) et c'est quelle\(.) c'est quelle partie\

556. E: l'avion\(.) de [l'avion se brisa\]&

557. P: [c'est quelle partie\]

558. Cl: l'accident/

559. P: L'ACCIDENT\(1.9s) voilà/(.) l'accident/(.) n'est-ce pas\ donc\(.) LA NArration concerne quoi en général\(.) ici dans ce texte\(.) si no::us\(.) nous considérons l'action\(1.9s) la narration concerne\(.) quel aspect\ oui\

560. E: les sentiments/

561. P: les\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

562. E: sentiments

563. P: pas seulement les sentiments/(.) donnez-moi ((*le professeur fait un cercle des deux bras*)) u:n mot plus global/

564. E: (1.1s)

565. P: la narration concerne quoi\(.) dia\(.) sarr\

566. E: la narration concerne\(.) euh la séquence qui est avant l'accident/

567. P: bon\(.) oui\ oui/(.) nous av-\ nous avons TROIS séQUENCES/(.) ((le professeur montre des coins du tableau où il a marqué les titres)) nous av::ons/ le début des perturbations\(.) nous av::ons/ la panique des passagers\(.) nous avons l'accident/(1.3s) OU:I\

568. E: la narration concerne le début des perturbations/

569. P: très bien\(.) dé-\ co-\ dans quel::e\ e:uh/

570. EL. EX: ((*un groupe d'élèves extérieurs à la classe se présentent devant la porte*))

571. P: ((*s'adresse à ces élèves qui devaient avoir cours dans la salle*)) allez en salle f s'il vous plaît/(.) oui\

572. E1: monsieur

573. E2: [la narration\]

574. E1: [la narration\

575. P: allons-y awa ndiaye/

576. E2: la narration couvre la première et la deuxième séquence/(.) nous avons la narration et pour la troisième séquence nous avons la description/

577. P: oui\(.) donc la narration concerne quoi e:n/ en fait dans ce texte/(.) oui\

578. E: la narration concerne la première et la deuxième partie/=

579. P: =concerne LES CIRCONS:TANCES/(1.6s) la narration concerne LES circonstances/(.) l'accident\(.) lui même\(.) est décrit(.) e:uh donc la narration concerne\(.) la narration concerne les circonstance et description\ concerne\&

580. E: l'accident/

581. P: &l'accident/(1.6s) ((*le professeur consulte ses documents*)) ALORS\(.) je vous e:uh\(.) je vous avais remis\ u::n/ tableau/

582. E: ((*un élèves sort un feuille de consigne*))

583. P: très bien/ vous avez le tableau devant vous/(.) sur une des feuilles là/(.) ce tableau va vous aider à consigner ce que no:us\ devons faire/(.) ((*le professeur semble vouloir reproduire le tableau*)) parce que\(.) le tableau que nous av:ons\(.) <((*rire du professeur*))> c'est u:n petit tableau

584. E: eh/ agnès\(.) agnès\

585. P: n'est-ce pas\(.) donc e:uh\(.) qui vous sera possible même/ si vous voulez\(.) après les élèves as::sez/ adroits pourront découper ce tableau là\(.) et coller\(.) dans leur cahier/(.) à la place de\(.) parce que ça constitue la\(.) la description/(.) ((*le professeur parle tout en consultant ses documents*)) Alors/(.) nous allons main'nant\(.) donc relever\(.) les éléments\(.)e::uh\(.) descriptifs/(.) dans le texte\(.) n'est-ce pas\(.) regardez bien/(.) donc nous avons\(.) e::uh des passages/(.) dans la première case\(.) nous relevons les passages/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(.) dans la deuxième case\(.) nous mettons la façon dont ces éléments sont mis dans le texte/(1.2s) troisième case\(.) la séquence\ comment c'est construit\(.) quatrième case\(.) les fonctions/(2.6s) nous n'allons tout faire en détail\(.)

586. EL. ETR: ((*un autre groupe d'élèves faisant partie de la classe qui devait initialement occuper la salle se présente à la porte*))

587. P: ALLEZ EN SALLE F/ F/

588. E: F\

589. P: oui f/ là-bas\(.) c'est pas vrai/ c'est extraordinaire/ c'est pas croyable\ les sixièmes/ attendez-vous à ce que cinquante garçons viennent demander la salle/ je ne sais pourquoi ils écoutent pas/(1.3s) alors/(.) nous n'allons pas faire tout tout le tableau bien sûre \(.) mais\(.) b:on\(.) euh/ il y'a aussi des éléments\(.) descripTIFS\ dans l:e\(.) les premières parties hein\(.) quand no:us(.) c'est à dire\ quand nous disons/(.)

590. EL. ETR: ((un autre nouveau groupe d'élèves de la sixième se présentent))

591. P: F\(.) quand nous disons/(.) j'ai failli dire f/ voilà qu'ils me poussent à dire n'importe quoi/ e::uh/(.) quand nous avons dit que\(.) l:a/ narration concerne les circonstances\(.) ça ne veut pas dire que\(.) c'est une partie entièrement narrat:ive/(.) c'est à dire que \(.) les ciconst:ances/(.) c'est à dominante narrative\(.) et l'accident\(.) c'est à dominante\ descriptive/(1.5s) vous avez compris\

592. E: oui/

593. E: oui/

594. P: on avait même dit au début que/(.) il y avait pas\(.) il était pas possible de de de trouver un texte ENTIEREMENT\(.) narratif\ ou ENTIEREMENT\&

595. E: descriptif

596. P:&descriptif/(.) et nous avions dit que dans le devoir de rédaction\(.) que pour enrich:ir\ son devoir/ de\ de\ de narration\(.) il fallait\(.) ajouter des séquences\

597. Cl: descriptives/

598. P: descript:ives/(.) et qu'est-ce qu'on décrit en général\(.)

599. Cl: <((*murmure de quelques élèves*))

600. P: qu'est-ce qu'on peut décrire en général\

601. Cl: (2.5s)

602. E: ((*un élève lève la main*))

603. P: oui\

604. E: l'environnement/

605. P: l'environnement/ ou encore les\

606. E: [personnages/]

607. E: [DES PERSONNAGES/]

608. E: les personnages/

609. E: les êtres/

610. P: les sentiments/(1.2s) les sentiments/(1.5s) vous avez fait un devoir/(.) et on avait \(.) dit qu'il fallait\(.) quand o:n\(.) quand o:n\(.) quand on racontait\(.) quelque fois\(.) il était

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

bon de s'ARRETER/ à une étape\(.) pour donner les sentiments/(.) n'est-ce pas\(.) e::t/ ici\(.) vous avez vu dans c:e\(.) dans ce té-\ dans c:e/ dans ce dans ce récit\(.) les sentiments aussi \(.) suivent l:es\(.) les étapes\(.) au début au déb:ut\ nous avons dit(.) nervosité\(.) ensuite\(.) pe:ur\(.) vers la fin panique/(.) il y avait aussi(.) mon coeur s'arrête/(.) donc il s'est vu\ mort/ (.) n'est-ce pas\(.) il s'est vu mort/(.) donc euh\(.) ((*le professeur reprend son document*)) donc e:uh\(1.6s) alors quels sont\(.) les passages\(.) ah attendez/ je vais vous expliquer aussi\(4.8s)((*le professeur cherche le mot*)) ELLYPTIQUE/(1.9s) elliptique veut dire\(.) qui va m'expliquer elliptique/

611. E:(1.8s)

612. P: elliptique veut dire en fait\(.) sous entendu/(2.2s) sous entendu/(.) c'est à dire qu'il y'a(.) y'a des éléments qui sont\(.) SUGGERES/(.) qui ne sont pas dits explicitement/ (.) mais qu'on comprend/(.) il y'a ensuite\(.) des éléments qui sont simplement/(.) notés\(.) et les éléments qui concernent une séquence\(.) complète/(.) alors nous allons commencer par le plus SIMPLE\(.) quel est l'élément\(.) de description qui concerne une séquence\(.) complète/

613. Cl: (4.6s)((*les élèves cherchent dans le texte*))

614. P: quelle est la séQUENCE qui est COMplètement descripTIVE/

615. E: monsieur\

616. P: oui\

617. E: l'accident/

618. P: donc voilà/(.) donc vous mettez/(.) TROISIEME SEQU:ENCE\(1.9s) dans le tableau vous mettez\ TROISIEME SEQU:ENCE\

619. CL: ((*les élèves prennent des notes en remplissant une la grille de la feuille de consigne. Certains ne semblent pas avoir bien compris la consigne et le signifie par des murmures*))

620. E: on écrit où monsieur\

621. P: DANS LE TABLEAU / VOUS NE SUIVEZ PAS/

622. E:((*mouvement de protestation de l'élève*)) mais\ monsieur\

623. P: VOUS NE SUIVEZ PAS\ voilà le résultat/ jamais vous ne suivez/

624. E: monsieur\

625. P: oui\

626. E: ((*montrant une case du tableau dessiné sur la feuille de consigne*)) on écrit ici/ troisième séquence/

627. P: oui\ troisième séQUENCE\(1.3s) y'en a qui ont passé le temps à me regarder comme ça\ qui ne suivaient pas/(.) c'est toujours comme ça/ alors\ c'est des questions qu'ils reposer/ comme des sixièmes/

628. E: monsieur\

629. P: mademoiselle\

630. E: ce sont les passages elliptiques\

631. P: N:ON/ j'ai dit\(.) E::UH\(1.3s) ((*tout en consultant ses documents*)) passage\(.) c'est une\(.) c'est e::uh\(.) la séquence complète\(1.6s) tu n'as pas mit le titre hein\(1.5s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

troisième point/(.) il y'en a combien\(1.6s) en fait vous remplissez le TROIsième carreau/ (1.2s) j'ai dit que nous commençons par le plus simple/(.)n'est-ce pas\(.)

632. E: oui/

633. P: main'nant\ nous allons(.) vo:ir les autres\(.) parties où\ y a\(.) MELANGE/ (1.2s) n'est-ce pas\(8.5s) ((*le professeur consulte ses documents*)) ALORS\(.) si nous\(.) regardons main'nant les deux premières séquences/(1.9s) quels sont\(.) les passages\(.) où\(.) la description est sous-entendue\(.) et l:es\(.) passages/(.) où la description\ est simplement notée/

634. Cl: (2.4s)

635. E: ((*un élève lève la main*))

636. P: oui\(.) e:uh ndiaye\ momar ndiaye\

637. E: dans la première séquence/

638. P: oui\

639. E: (2.8s) s-\ c'est dans la première séquence que les descriptions sont s- sous-entendues/

640. P:(3.2s) et e::t\(.) et mon-\ montre\ montre-le nous\(.) montre nous ce qui est sous-entendu\

641. E: (3.9s) quand\(.) quand\(.) quand(5.5s) ((*l'élève cherche dans son texte*)) quand on(.) quand on dit/ le faire chair poursuivait sa route apparemment sans accrocs/

642. P: oui\

643. E: là on sent que le trajet se déroulait normalement jusque là/

644. P: OU:I\(3s) ((*le professeur regarde ses documents*)) oui\(.) oui/ monsieur ndoye\

645. E: quand on dit/(.) nous avons du perdre\(.) perdre\ pas mal d'altitude/

646. P: (1.2s) ((*le professeur regarde ses documents*)) toujours au niveau de la première séquence\

647. E: oui/ première séquence/

648. P: donc nous\(.) nous pour::ons/(.) nous pour::ons/(.) RETENIR\(.) n'est-ce pas\(.) ellipTIQUE\(.) première séquence/

649. Cl: (13.9s) ((*les élèves prennent des notes*))

650. P: E::T/ l'autre évidemment\(.) DA:NS\(.) la(.) le(.) les annotations\(.) nous les trouvons\(.) dans\(.) la\(.)&

651. Cl: [deuxième séquence/]

652. P: &[deuxième séquence/](.) on nous dit ici\(.) ((*le professeur lit des passages du texte qu'il commente*)) ma mère et moi\ nous nous regardions\ visiblement\(.) NERVEUX/ (1.7s) hein\ là/ c'est bien annoté/ n'est-ce pas\(.) visiblement nerveux\(.) ensuite dans le même passage\ on a/(.) certains passagers commençaient à faire des plaisanteries\(.) j'entendais des applaudissements\ des exclamation\(.) n'est-ce pas\(.) comme si\ comme une simple\(.) bon là y a une compaRAISON \(.) oui/(.) y a une comparaison/(.) donc/ l'ambiANCE\(.) rappelle\(.) celle d'une\(.) fête/(.) donc vous avez une comparaison n'est-ce pas\(.) une description(.) la la la la comparaison\(.) quand on nous dit\(.) nous nous sommes tous\ mis à prier/(.) un trou d'air/ tout ça\ donc\ c'est la deuxième séquence/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

653. E: ((*un élève demande la parole*))

654. P: oui mademoiselle ndiaye\

655. E: une simple annotation/ [ça veut dire quoi]

656. P: [c'est à dire\] simpl'e::uh(.) ((le professeur tente de suggérer le sens par la gestuelle)) simpl'e::uh(.) comment le dire\(.) ANNOTATION\(.) OUI\

657. E: ce qu'on a noté au passage/

658. P: voilà/(.) très bien/ très bien ndoye/(.) merci/ chaque fois\ il vient à mon secours/

659. E: <((*petit rire dans la classe*))>

660. P: c'est dire awa ndiaye\(.) ce qu'on a noté/(.) simplement/(.) en passant/(.) c'est pas quelque chose qui est développé/ c'est quelque chose qui est noté en passant/(.) n'est-ce pas\(1.6s) très bien ndoye/(3.8s) e::uh(7s) ((*professeur consulte son texte*))alors/ rega-\ regardons main'nant les(.) les TEMPS dans les verbes/(2.8s) dans l:es/(.) dans ces séquences/(2.7s) les temps des verbes dans les\ dans ces séquences/(2s)

661. E: monsieur\

662. P: oui\

663. E: le temps des verbes dans la première séquence c'est [l'imparfait/]

664. P: [l'imparfait/](.) alors/(.) il y a en général\(.) dans ce texte là\(.) le passé simple et l'imparfait\(.) main'nant\(.) l'IMPARFAIT Concerne en général\(.) quels\(.) éléments\

665. CI: (2.5s)

666. E: ((*un élève lève la main*))

667. P: oui mademoisel::le BÏAYE\ rébecca/

668. E: les éléments dé- DEScriptifs\&

669. P: l'imparfait\

670. E: non/&

671. E2: SI/

672. E: concerne les éléments descriptifs\

673. P: les éléments descriptifs\

674. E: (2.5s) ((*l'élève regarde dans son texte*))

675. E3: monsieur\

676. P: oui\

677. E3: y'a/(.)dans les passages descriptifs y'a plus d:e/(.) du temps\(.) y'a plus de passé simple que d'imparfait/

678. P: A:HAN/(1.6s) regarde bien rébecca/(.) il y'a plus d:e/ de passé simple dans l:e/ dans le\ dans la séquence descripTIVE\(.) que dans les séQUENCES VR:AIment narratives/ (1.2s) POURQUOI\(.) les passages narratives sont dominés par\(.) l'imparfait/(.) on en a parlé\ l'imparfait/ oui\

679. E3: euh\ on a:a\(.) plus de sé-\ plus de passé simple dans les séquences descriptives parce que\ les actions se passent brusquement/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

680. P: OUI TRES BI:EN\(.) c'est des actions ponctuelles\(.) vous avez vu\(.) donc je(.) donc donc e:uh/(.) e:uh/ c'est comme quand je dis le CRASH/ c'est brusque/ et c'est le passé simple/(.) et l'imparfait\(.) concerne plutôt la\

681. Cl: <((*murmure de plusieurs élèves*))>

682. P: la\ durée

683. E1: ça dure/

684. E2: la durée/

685. E1: l'imparfait dure/

686. P: oui/ mais il concerne quoi\

687. Cl: LA NARRATION/

688. P: LA NARRATION\(1.6s) et quel est le rôle de l'imparfait dans une narration\(.) on a parlé de ça aussi\

689. E: monsieur\

690. P: OU::I/ mademoisel'euh ndiaye\

691. E: a enrichir le récit:

692. P: Oui/ enrichir le récit\(.) mais surtout\

693. E: à raconter les faits passés/

694. P: un fait passé\

695. E: un évènement/

696. E: un récit/

697. E: à évoquer/

698. P: L'IMPARFAIT\(.) RAPPORTE\(.) UN FAIT\(.) AU PASSE\(.) EN PLEIN\(.) DEROULEMENT/(.) ça on l'avait DI:T\(.) [vous oubliez\(.) hein\]

699. E: [dans le passé et qui se prolonge/]

700. P: hien\

701. E: qui se prolonge/

702. P:oui\ c'est en cours de déroulement\ justement/(.) en cours de déroulement/(.) j'avais donné l'exemple de awa ndiaye qui est allé au marché\(.) elle était avec biyaye\(.) elles rencontrent/(.) elles ont rencont:ré e:uh kasingbé\(.) elles parlaient du mariage de la fille de aminata lô ba\(.) lorsqu'elles tombèrent sur boubacar guèye/(1.2s)

703. E: <((*rire*))>

704. P: AU FEU ROUGE/ <((*rire du professeur*))> hein\(.) au feu rouge/(.) oui awa ndiaye\

705. E: ici ((*l'élève regarde dans son texte*)) on a employé le passé simple dans la première séquence [parce que\]

706. P: [oui\] c'est une action\

707. E: & accomplie

708. P: j'ai pas compris pour le passé simple\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

709. E: parce que&

710. P: où ça\(.) tiens tu as vu le passé simple où\

711. E: première séquence\

712. P: ((*tout en regardant son texte*)) où ça\

713. E: la première [séquence/]

714. P: [quelle est la phrase\]

715. E: ici/(.) ((*l'élève pointe du doigt un passage du texte*)) là où on a le passé simple/

716. P: oui mais lit lit nous la phrase\

717. E: (2.7s) par exemple ici\ on a/(.) immédiatement après\(.) j'eus la nette sensation que l'avion allait tomber/

718. P: oui/(.) mais il t'a dit\(.) immédiatement après\(.) c'est IMMEDIAT\(2.5s) c'est IMMEDIAT/(.) donc c'est\(1.2s) c'est SOUDAIN/(1.4s) ce n'est pas en cours de déroulement \(1.3s) là on ne peut pas\(.)on ne peut pas décrire hein\(.) c'est\(.) c'est c'est(.) c'est juste immédiat/(.) n'est-ce pas\(.) donc on ne peut\(.) on peut pas demander de décrire/(2s) ((tout en consultant ses documents)) e::uh /(20.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) bien/ (7.2s) ((*le professeur continue à consulter ses documents*(l))) alors regardo:ns évidemment la derni:ère séQUENCE\(3.7s) ((*le professeur lit le passage*)) je tremblais de tous mes membres/(.) une sueur froide dégoulinait de mes mains\(.) mon visage\ sur mon corps tout entier/(.) il me semble que plusieurs fois\ je tentais de crier/(.) mais aucun son ne sortit de ma gorge/(.) soit que ma peur fut trop grande\(.) soit il me fut impossible de respirer\(.) le fuselage dévala probablement la pente\ sur Un kilomètre\ au moins/(.) puis\(.) sa vitesse diminua\(.)progressivement/ et il finit\ par s'immobiliser\ complètement/(.) alors/(.) e::uh/ (5.1s) vers la fin nous allons juste relever\(.) les éléments du tex:te qu::i/(.) qui rapportent \ les manifestations\(.) PHYSIQUES de la peur/(2s) rapidement/ pour terminer/(.) oui\ awa ndiaye\

719. E: aucun son ne sortit de ma gorge/

720. P: oui\

721. E: [impossible de\]&

722. E: [MONSIEUR]

723. P: VAS Y\

724. E: &impossible de respirer\

725. P: oui\

726. E:sur mes mains\

727. P: OU:I\

728. E: je tremblais de tous mes membres\

729. P: VOILA\

730. E: (1.9s)

731. P: donc nous avons pour e:uh/(.) résumer tout ce qu'a dit awa ndiaye\(.) n'est-ce pas\(.) n'est-ce pas\(.) e::uh/(.) donc l'auteur ne s'est pas seulement contenté de fai:re\ u:ne/ e::uh/(.) une description/(.) évolutive des sentiments\(.) vers la fin\ nous avons caRREMENT

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\ la manifestation\(.) physique de la PEUR/(.) c'est à dire en fait\(.) la pe:ur/(.) c'est U:N\(.) sentiment/

732. E: oui/

733. P: c'est un sentiment/(.) le sentiment se distingue d'un\(.) d'un ACTE\(.) d'une action\ si vous voulez/(.) donc\(.) c'est quelque chose\ qu'on ne voit pas/(.) c'est une sensation/(.) mais vers la fin/(.) qu'est-ce que nous avons\

734. E: monsieur\

735. P: oui\

736. E: la peur a déteint sur\ euh/(.) sur\ le corps du passager/

737. P: très bien/ j'aime bien ce mot là/ la peur a DETEINT/(.) donc le sentiment\(.) est devenu\ manifestation\(.) physique/(.) nous mettons\ à/ euh/ dans le cahier/ A LA FIN du TEXTE\ ((*tout en écrivant la phrase au tableau*)) le sentiment\(7.8s) est devenu\(4.5s) manifestation\(8.9s) le sentiment est devenu manifestation\ physique/(2.9s) le sentiment est devenu manifestation\ physique/(8.9s) et vous pouvez noter les éléments\ les éléments qui sont dans le dernier paragraphe\ vous les noterez après/ awa ndiaye les a vus\ n'est-ce pas\ ((*le professeur lit dans le texte*)) je tremblais\ sueur froide\(.) euh/ euh/(.) CRIAIS\(.) je sentis ma gorge\ vous notez tous les éléments là/(1.5s) et nous passons rapidement à la \(.) la conclusion/

738. E: monsieur\

739. P: ou:i/

740. E: si le sentiment est devenu manifestation physique\

741. P: oui/

742. E: euh/ est-ce que ça veut dire qu'il se concrétise sur la personne\

743. P: est-ce que\

744. E: ça se concrétise sur la personne/

745. P: il se\

746. E: concrétise sur la personne/

747. P: bien sûre\ oui bien sûre/ le seul défaut\ c'est que tu ne parles pas fort\(2.5s) est-ce que tu peux répéter la question\

748. E: (3.5s)

749. P: répète la question\ parce qu'elle intéresse les autres/

750. E: si le sentiment est devenu manifestation physique&=

751. P: est-ce que vous écoutez\

752. CI: NO::ON\

753. E: NON ON ENTEND PAS/

754. E: ON ENTEND PAS/

755. P: REPETE DIEYNABA BALDE/ JE VAIS METTRE AU FOND/

756. E: &si le sentiment\(.) est devenu manifestation physique\

757. P: OUI\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

758. E: ça veut dire que ça concrétise sur la personne/

759. P: vous avez entendu\

760. E1: [oui/]

761. E2: [NO::N/]

762. E3: NON/

763. P: S::I/

764. E2: NON/ on n'a pas entendu/

765. Cl: NON/

766. P: S::I/ quand même/

767. E2: NON/

768. Cl: NO::N/

769. P: S::I/

770. E2: NO:N/

771. E3: on a pas entendu

772. P: S:I/ quand même/

773. E2: non/

774. P: tu n'as pas entendu seynabou\

775. E: si/

776. P: seynabou a entendu/

777. E4: j'ai pas entendu/

778. P: donc vous n'avez pas écouté

779. E3:si/ on a écouté/ mais la classe bavarde et elle prononce mal/

780. P: bon/ REPETE/ gentiment une dernière\ une dernière fois/ dieynaba baldé/(.) c'est la énième fois que l'on fait cela hein/

781. E: si le sentiment/ est devenu manifestation physique\ ça veut dire que ça se concrétise sur la personne/

782. P: VOILA/(.) c'est qu'en fait\ les gens n'ont pas compris le mot/ c'est pourquoi il disent qu'ils n'ont pas entendu/

783. Cl: <((*rire de certains élèves tandis que d'autres protestent*))>

784. P: ce qui signifie une manifestation de la PEUR/ xxxx/ que veut dire se concrétise\

785. E: ((*un élève lève la main*))

786. P: oui/

787. E: ça devient palpable/

788. P: VOILA/(.) TRES BIEN/(.) vous entendez si vous écoutez/(.) ((*le professeur note les réponses au tableau*)) concret/ s'oppose à quoi\

789. E1: à [abstrait/]

790. E2: [abstrait/]=

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

791. P: =on l'a vu en classe/(.) voilà/ c'est que vous oubliez cours\ hein\ et après vous nous faites perdre du temps\(.) en disant que nous n'avons pas entendu/(.) NOUS PENSONS N'AVOIR PAS ENTENDU\(.) IL NOUS SEMBLE\ QUE NOUS PENSONS\ QUE NOUS N'AVONS PAS ENTENDU/(1.5s) il y'a\ il y'a un peu de ça/(.) c'est bien ça/ c'est bien ça dieynaba/(.) donc\(.) c'est ça en fait/ l'objectif/(.) c'est quoi\ de \ se CONCRETISER\(.) c'est un des objectifs/(.) c'est ça/(.) mettez conclusion/

792. Cl: ((*bruit des élèves qui reprennent leur cahiers et puis se mettent à écrire*))

793. P: ((*écrivant le mot au tableau*)) conclusion\(8.5s) de quoi il est question\ principalement dans ce texte/

794. Cl: (2.5s)

795. P: de quoi il est question principalement dans ce texte\(.) oui/ ndoye\

796. E: d'un accident/

797. P: d'un ac-\ afin ce n'est une phrase ndoye/ nous avons dit\ qu'il faut une phrase/

798. E: il est question d'un accident dans ce texte/

799. P: oui/ mais ce qui nous intéresse\ depuis que nous avons parlé/ dans le texte/(.) j'ai dit principalement/(.) nous avons par-\ principalement parlé de quoi\(.) oui\

800. E: du\ du déroulement de la chute de l'avion/

801. P: oui/ mais principalement de quoi\(.) vous n'avez pas\ SARR\

802. E: des sentiments\ des sentiments éprouvés [par les passagers/]

803. P: [voilà/ au début j'ai dit quoi\] j'ai demandé si quelqu'un d'entre vous avait frôlé un accident/(.) quel sentiment vous aviez eu\(.) tout le long du travail\ nous avons parlé de\

804. E: sentiment/

805. P: de sentiment\(.) l'accident\ n'est qu'un prétexte\(.) pour monter\ n'est-ce pas\ comment les sentiments\ ont évolué\ chez quelqu'un\(.) d'une\ euh/ sensation de nervosité \(.) une peur\(.) une panique\ jusqu'à\ une sensation de quasi mo:rt/(.) n'est-ce pas\(.) donc \ on peut noter dans les cahier\(.) vous écrivez\(.) dans le texte\(2.5s) dans le texte/(1.3s) le récit des actions\(3.6s) le récit\(1.6s) des actions est entrecoupé par\(1.9s) a été entrecoupé par quoi\

806. Cl: (2.4s)

807. P: je vous écoute\ quel autre type de séquence avons-nous constaté\(.) et qui vient s'insérer dans la séquence narrative\

808. Cl:(1.9s)

809. P: quelle autre séquence\(.) en plus de la narration\

810. Cl: ((*un élève lève la main*))

811. P: oui\

812. E: des séquences descriptives/

813. P: des séquences descriptives\(.) oui/(.) et de quoi nous parle-t-on essentiellement \(.) dans ces séquences\

814. E: [des sentiments/]

815. E: [des sentiments/]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

816. P: on nous montre quoi\

817. Cl: l'évolution des sentiments/

818. P: BIEN\(.) vous compléter la phrase\(1.5s) le récit des actions\(.) des actions est entrecoupé par\(1.9s) des SEQUENCES DESCRITIVES\(3.6s) des séquences descriptives/(2.1s) pour souligner\(.) pour souligner\ l'évolution des sentiments/(3.1s) pour souligner l'évolution des sentiments/(.) pour\(.) souligner\(.) l'évolution des sentiments\(1.3s) dominé par la peur/(.) et vous rangez vos bagages quand vous aurez fini d'écrire cette phrase/

819. E: monsieur\

820. P: j'ai dit vous rangez/(.) notez vos questions pour la prochaine fois/(.) et dépêchez-vous/ faut libérer la salle/

821. Cl: ((*bruit des élèves qui rangent leurs affaires pour certains tandis que d'autres se bousculent à la sortie*))

4L2

1. P: BONJOUR\

2. Cl: BONJOUR MONSIEUR\

3. P: ((*le professeur dispose son matériel de travail sur la table tout en donnant des consignes*)) BON(2.5) e::uh(1.5) nous allons revenir sur notre texte de la dernière fois/(2.5s) e::uh(1.2s) quelqu'un pour\(.) ah oui le tableau est déjà effacé/(.) merci\(.) BON eh bien/ (1.5s) je disais donc\(.) e:uh/(.) je disais\(.) c'est fini main'nant au fond LA-BAS\

4. E: excusez monsieur mais c'est lui qui a pris mon texte/

5. E: mais il est là\ ton texte\

6. P: tu l'as retrouvé ton texte\(.) ça y est main'nant\

7. E: oui/

8. P: je disais donc\(1.5s) nous reprenons le texte\(.) euh/(.) que nous revenons sur le texte de mercredi dernier\(.) cette fois ci\(.) pour\(.) euh/(.) pour l'exploiter/(1.5s) nous l'exploitons en vue de la\(.) de la rédaction/(5.9s) sortez vos textes s'il vous plaît\

9. Cl: OU::I/

10. P: vous écrivez dans vos cahiers(16.3s) ((*le professeur écrit au tableau*))

11. E: ((*arrive un élève en retard))*

12. P: entrez\(.) euh/(.)sarr/(.) c'est pas la peine de frapper/(2.5s)

13. E: ((*l'élève entre et s'installe*))

14. P: asseyez-vous/(1.5s) expression écrite/ (8.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) alors/ euh/(.) quel GENRE\ de texte nous avions\(1.9s) euh/(.) nous avions dit que le texte\(.) c'était quel genre de texte\(.) le texte expliqué mercredi/(.) accident dans les andes/

15. Cl: (2.9s)

16. P: rapidement\

17. E: ((*un élève lève la main*))

18. P: mademoiselle baldé qui a levé la main\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

19. E: c'était un récit/

20. P: où est ton texte toi\

21. E: mais\(.) il est là monsieur ((*l'élève montre une feuille imprimée*))

22. P: non/(.) j'ai vu/ c'est pas pour toi/(.) où est ton texte ndiaye\

23. E: je l'ai oublié dans mon cahier/

24. P: venir en classe sans tes bagages\(1.2s) donc tu n'as ni texte ni cahier/

25. E: si j'ai mon cahier/(.) euh/(.) j'ai oublié le texte dans le cahier de lecture expliquée \(.) et\(.) et\(.) j'ai\(.) je(.) j'ai amené le cahier de rédaction/

26. P: ah\ (1.2s) donc le texte que nous avions\(5.9s) ((le professeur écrit le mot au tableau)) c'est un récit/(10.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) rapidement/ qui va me défin:ir\ sommairement le récit\(.) sommairement/

27. Cl:(4.5s)

28. P: on en avait parlé là/(.) il s'agit tout juste d'un rappel/

29. Cl: (2.1s)

30. P: qui v:a/ rappeler\

31. Cl: (1.5s)

32. E: ((*un élève lève la main*))

33. P: oui\ fatou bintou\

34. E: c'est un texte narratif/

35. P: oui\

36. E: il contient des descriptions\

37. P: oui\

38. E: et aussi des dialogues/

39. P: TRES BIEN/(.) donc elle a dit que l:e\ récit est un texte narratif\(.) qui peut\(.) contenir des dialogues\(.) et des descriptions/(1.6s) très bien/(.) alors regardez le texte que nous avions eu la semaine dernière/

40. E: ((*arrive un autre élève en retard*))

41. P: toi là tu arrives toujours en retard/

42. E: (2.5s)

43. P: hein\

44. E: (2.9s)

45. P: bon/(.) tu reviendras\(.) tu attendras neuf heure/(.) TU RESTE LA EN FACE\ tu nous(.) tu nous regarde faire/(.) ça t'apprendras à être en retard/(1.9s) regardez\ le dernier paragraphe/(.) d::u\ texte/(.) pa::ge/ soixante neuf/

46. E: ((*un élève arrive avec le cahier de texte*))

47. P: dieye merci/(.) tu n'es pas comme le monsieur qui s'abonne aux/(.) retards/(6s) ((*le professeur consulte ses documents*)) tout le monde e::uh/ a so:: texte\(1.9s) accident dans les andes\(.) dernier paragraphe\(3.6s) on vous avez remis un questionnaire\ ((*le professeur exhibe une feuille imprimée*)) donc e::uh/(11.6s) ((*le professeur consulte ses*

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

documents)) donc on commente/(.) on peut quand même mettre la définition du récit/(.) n'est-ce pas\(.) ce qu'avait di:t\ e:uh binta\ ((*tout en écrivant au tableau la définition au tableau*)) c'est un texte\(2.6s) narratif\(3s) pour e::uh/ rappeler à l'attention de ceux qui ne suivent pas/(.) il faut toujours e:uh/(.) prendre des dispositions\(.) pour éviter <((*rire du professeur*))> alors qu'est-ce tu avais dit\(.) bintou\(1.2s) c'est un texte narratif\

48. E: un texte narratif qui peut\&

49. P: ((*écrivant en même temps la réponse au tableau*)) qui peut oui\

50. E: &admettre\&

51. P: admettre/(.) mettons englober/(6.9s)

52. E: &des descriptions/

53. P: des descriptions\

54. E: et des dialogues/

55. P: (19.2s) et des dialogues\(.) ou des dialogues/(.)

56. EE:((*un élève ne faisant pas parti de la classe entre*))

57. P: oui mademoiselle\

58. E: (inaud.)

59. P: nous somme ne plein travail mademoiselle/

60. E: monsieur xxxxx

61. P: nous sommes en PLEIN\ travail/(.) vous savez\(.) il faut aller ailleurs là/(.) parce que là je suis tr::ès\ (12.2s) ((*le professeur reprend ses documents*)) il s'agit de quel\(.) sorte de texte\

62. Cl: (10s)

63. P: ((*le professeur ramasse ici et là des objets*)) quels\(.) types de texte avons nous dans le dernier paragraphe du texte\(.) e::uh/(1.5s) accident\(.) dans les andes/

64. E: monsieur\

65. P: oui monsieur ndoye\

66. E: un texte\(.) descriptif/

67. P: très bien/ nous avons\(.) une\(.) description/ (2s) qu'est-ce qui est décrit dans cette partie\

68. E: monsieur\

69. P: awa ndiaye\

70. E: (inaud.)

71. P: parlez fort parce que ces gens\ ils doivent aussi enregistrer/(.) pour nos invités

72. E: l'auteur décrit\(.) l'auteur décrit la peur vécue par les passagers/

73. P: (2.4s)((*le professeur consulte ses document*)) l'auteur\(1.2s) décrit\(1.5s) la peur \(.) vécue\(1.5s)

74. E: par les passagers/

75. P: ah oui/(.) ça peut aller\(.) voilà très bien/(.) oui aliou ndiaye\ tu veux dire mieux\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

76. E: non/

77. P: voilà/(.) donc e::uh\(3.9s) ((*le professeur consulte ses documents*)) alors\(.) quels sont\(.) les critè::res/(.) que nous pouvons retenir\(.) pour une description/

78. Cl: (1.5s)

79. P: qu'est-ce qu'une définition\ en fait/

80. Cl: (1.9s)

81. P: comment fait-on une description/ ou que contient une description/(.) oui\ monsieur diouf

82. E: ((*un élève lève la main*))

83. P: waly\

84. E: euh/ une description\ euh\ contient des éléments descriptifs/

85. P: ça tu ne fais que répéter/(.) tu n'as pas expliqué/(1.5s) là tu n'as pas expliqué \ waly/

86. Cl: (4.9s)

87. P: quand on décrit/(.) qu'est-ce qu'on fait\ ((*le professeur reçoit l'élève arrivé en retard et qu'il avait refusé d'admettre en classe*)) entre\(.) tu as repris ton méti::er là/(.) favori/ (.) ENTRE VITE\

88. E: (2.5) ((*l'élève entre et s'installe*))

89. P: c'est la dernière fois hien\ e:uh/ que tu e:uh/(.) que tu arrives en retard/(.) d'ici le mois de juillet/(3.8s) QUI va me di:re\(1.5s) de quoi il s'agit dans e::uh/

90. E:((un élève lève la main))

91. P: oui\ monsieur ndoye\(.) PAS LES MÊMES\(.) il y a des gens qui ne suivent pas/ vous avez pourtant eu le même travail/(.) à préparer à la maison\(.) et vous venez encore pour me regarder comme si vous étiez en vacances\(.) depuis\ l'è::re/(.) primaire/

92. E: ((*l'élève continue à lever la main*))

93. P: oui\ e::uh/(.) monsieur\(.) ndoye

94. E: quand on décrit\(.) on essaie de(.) remettre\(.) fidèlement ce qui s'est passé à un moment donné/

95. P: faut faire attention/(.) ATTENTION\(.) quand tu dis\(.) quand tu dis ce qui s'est passé à un moment/(1.8s) REPRENDS T:A\(.) définition\(.) et ECOUTEZ\ ce qu'a dit ndoye\

96. E: quand on décrit on essaie de\(.) remettre fidèlement ce qui s'est passé à un moment

97. P: quand il dit ce qui s'est passé à moment

98. E: ((*un retardataire se présente à la porte*))

99. P: ((*s'adressant à lui*)) va te faire contrôler(1.5s) quand il dit ce qui s'est passé à un moment/(.) ((*s'adressant au même élève*)) EH\(.) A LA SURVEILLANCE\(2.5s) quand ndoye dit ce qui s'est passé\(.) alors finalement\(1.5s) pratiquement\(.) EST-ce une description\

100. E: monsieur\

101. E: non c'est pas une description/

102. P: c'est quoi finalement\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

103. E: (2.3s)

104. P: bi-\ dieynaba\

105. E: une narration/

106. P: c'est une NARRA:TION\(1.8s) eh eh/(.) ndoye\(.) ce qui s'est passé/(.) on a vu hier le match de combat\ de de (.) excusez-moi/(.) le combat de lutte auguste\ ousa sow/(.) c'est nous les gens de fass qui avo::ns/(.) qui avons battu tous les sérères/(1.5s) les gens de fass ont battu tous les sérères/(1.2s) ALORS/

107. E: ((*un élève lève la main*))

108. P: oui\

109. E: ici le\(.) ici le narrateur\ nous raconte un épisode/(1.5s) un épisode [sur\]&

110. P: [oui/ oui/](.) quand on fait une narration\ on raconte/(.) mais ici même/(.) quand on fait une description/

111. E: ((*un élève lève la main))*

112. P: rébecca bïaye\

113. E: dans une description\(.) on présente ce que l'on voit\(.) ce qu'on ressent\(.) et ce qu'on entend/

114. P: (2s) c'est trop long ça/(.) plus simple que ça rébecca bïaye/(1.5s) oui\

115. E: une description\ c'est pour dire les faits marquants/

116. P: pourquoi des faits\(.) si vous me décrivez/ pourquoi des faits\(1.6s) DECRIVEZ-MOI\(.) je suis en face de vous\

117. E: monsieur\

118. E: monsieur\

119. P: OU::I\

120. E: on\(.) on narre/(.) on raconte ce qu'on voit/

121. P: NO:ON/(1.2s) monsi::eur/ sarr\

122. E: on parle des caractères/

123. P: VOIL::A/ une description/(.) on parle des caractères pourquoi\ qu'est-ce qu'un caractère généralement\

124. E: l'aspect physique/

125. P: VOIL::A/(.) pourquoi on le peint\(.) pourquoi on le donne/(.) oui\

126. E: pour donner à la [personne/]&

127. P: [faut parler fort\] s'il vous plaît/

128. E: &pour donner à la personne qui lit une idée de la personne décrite/

129. P: donc UNE description/(.) c'est une\(2.5s) ((tout en écrivant au tableau ce qu'il dicte) représentation/(.) vous savez bien que/(.) co-\ comment appelle-t-on\(.) la description d'une personne\

130. E: un portrait/

131. E: un portrait/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

132. E: le portrait/

133. P: UN PORTRAIT/ alors/(.) QUELLE autre signification de portrait avons-nous\(.) traditionnellement quand on dit portrait\

134. E: monsieur\

135. P: oui\

136. E: une figure/

137. P: pas figue mais\

138. E/ ((un élève lève la main))

139. P: oui\ e::h/ monsi::eur/ niang\

140. E: portélé

141. P: très bien/(.) si vous vous adressez aux grands parents là/ [wolofs ou sérères\]&

142. E: [portolé/]

143. P: &très bien/ ils vous diront quoi\(.) qu'est-ce que tu as dis\(.) ils vous diront quoi\

144. E: portolé/

145. P: PORTALE\

146. Cl: <((rire des élèves))>

147. P: PORTALE\(.) pour dire une photo/(.) les wolofs\(.) en général\(.) disent\(.) portalé/(1.5s) or portalé\ tout le monde c'est que c'est POR::TRAIT\(.) déformé/

148. Cl <((*rire des élèves*))>

149. P: vous avez une pièce d'identité\(.) chacun a ici une carte scolaire\(.) qui A\(.) sa photo/(.) hien\(.) les trous verts là\ dont on dirait des yeux de vipères/ n'est-ce pas\

150. Cl: <((*rire des élèves et du professeur*))>

151. P: comme on\(.) y a:a/(.) y a:a/(.) hein\(.) y a aussi hum\(.) les deux oreilles/(.) longues pour certains\(.) le nez épaté\(.) le front bombé/(.) hein\(.) c'est çA\(.) c'est votre \(.) portrait\ c'est une description\(.) et après on mettra dans la carte d'identité\(.) TAILLE \(.) TEINT/(.) signes particuliers/(1.5s) peut-être que vous n'avez pas ça dans votre carte d'identité\(.) vous êtes encore très jeunes\(.) mais dans les cartes que nous avons\(.) on met\(.) taille\&

152. E: TEINT\

153. P: &teint/

154. E: ((*l'élève arrivé en retard et à qui le professeur avait demandé de passer par la surveillance pour le contrôle se présente*)) monsieur je n'ai pas de billet/

155. P: attendez là-bas/

156. E: la surveillance ne peut pas me donner un billet parce que c'est interdit/

157. P: attendez là-bas/ attendez jusqu'à quand ce sera pas interdit/ mais pas ici/ (2.5s) c'est pas possible de travailler ici/(2.5s) BIEN\(.) DONC e::uh/(1.6s) ((*tout en consultant ses documents*)) ALORS/(.) donc\ la description\ c'est une sorte de représentation/(1.5s) alors tout à l'heure rébecca avait dit représentation de\(.) tu peux reprendre ce que tu avais dit\ de ce qu'on\(.) de ce qu'on\(.) reprends tes termes/

158. E: de ce qu'on voit\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

159. P: oui\

160. E: de ce qu'on ressent/

161. P: oui\

162. E: de ce qu'on entend/

163. P: TRES BIEN/ ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) de ce qu'o:n/(4.1s) ce qu'on voit\(.) ce qu'on entend\(3s) de ce qu'on\

164. E: ressent\

165. P: ressent\(.) alors/(.) QUELS SONT L:ES RES:SOURCES\(.) quelles sont nos resSOUR:CES\(.) qui sont mis à contribution\(.) quelles sont nos ressour:ces\(.) quels sont les moyens qui sont utilisés pour la description/

166. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

167. E: monsieur\

168. P: dieynaba\

169. E: ce sont nos sens/

170. P: nos SE:NS/(.) OUI\ PRECISEZ\

171. E: monsieur\

172. P: oui\

173. E: la vue\

174. P: oui/

175. E: l'ouïe/

176. P: oui/

177. E: et\(.) les sentiments/

178. P: OUI/(.) c'est ça\(.) ça ce sont les\

179. E: [ORGANES DES SENS/]

180. E: [organes de sens/]

181. E: [ORGANES DES SENS]

182. E: [organes de sens/]

183. P: [LES ORGANES DES SENS/] ((*tout écrivant l'expression au tableau*)) très bien rébecca\(.) c'est bien/ c'est bien de(.) d'avoir\(.) e:uh/ rappelé awa ndiaye\(1.5s) ce sont les organes des sens/ (2.2s) les cinq sens/(2.5s) y a je crois qui ont de:s(.) un sixième sens/ (2s) qui a un sixième sens ici\

184. E: moi/

185. E: moi/

186. P: qui dit moi\

187. E: celui là/

188. P: tu as un sixième sens\

189. E: [NON]

190. E: [OUI]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

191. P: son/ son sixième sens c'est parce que c'est/ parce que xxxx/(2.5s) bien/ donc nous avons\(.) si vous me décrivez/ quel est le premier sens qui entre\ qui entre e::n/(.)

192. E:N\ JEU\

193. E: [la vue]

194. E: [la vue]

195. E: [la vue]

196. P: levez l:a MAIN\(.) et parlez/(.) ne parlez pas sans que\(.) arrêtez d'écrire djigo\

197. E: la vue/

198. P: EN:suite\(.) si vous continuez à me déCRIRE\(.) quel autre\&

199. P: OUI\

200. E: l'odorat/

201. P: L'ODORAT\

202. Cl: <((*rire des élèves*))

203. P: je sens comment\

204. Cl: <((*les élèves continuent à rire*))>

205. P: bon/ oui\

206. E: l'ouïe/

207. P: ah OU::I/ pourquoi l'ouïe\

208. E: parce qu'on a besoin d'entendre/

209. P: parce que\

210. E: ((*un élève lève la main*))

211. P: oui\(.) AWA NDIAYE\

212. E: on a besoin d'entendre\

213. P: TRES BIEN\(2.5s) y a deux choses\(.) vous avez besoin de me VO::IR et de M'ENTENDRE/ (1.5s) celui qui est là-bas au fond/(.) et qui baille/(.) et qui a sommeil/(.) est-ce qu'il sent mon odeur\

214. E: NON/

215. E: <((*rire d'un élève*))>

216. P: est-ce qu'il a besoin de le connaître\

217. E: non/

218. P: non/ sauf quand quelqu'un se met un parfum TRES FORT/(.) ou quand quelqu'un a fait comme kane/(.) il est resté trois jours sans se laver/

219. Cl: <((*rire des élèves*))>

220. P: eh\(.) ne riez pas/(.) il y en a qui ne lave pas souvent <((le professeur répète son propos en langue maternelle)

221. Cl: <((*rire des élèves*))>

222. P: non/(.) ATTENTION\(.) pourquoi certains ne lavent pas si souvent\ pas parce qu'ils ont sal'hein\(.) non\(.) c'est\(.) oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

223. E: ils sont pressés souvent/

224. P: ils sont\

225. E: pressés/

226. P: pas seulement cela\

227. E: [il fait froid/]

228. E: [il fait froid/]

229. E: il fait froid/

230. Cl: <((*rire des élèves*))>

231. P: parce que l'eau est froide/(.) y a des gens qui se réveillent le mat:in/(.) où le robinet est congelé\(.) la voiture pour l'ouvr:ire\ il faut chauffer la porte\(.) c' est c'est\(.) c'est carrém:ent grippé\(.) tout est congelé hein\(1.6s) tout est congelé\(.) on a montré une fois à la télévision\(.) une image/(.) kane la dernière fois tu nous as fait un compte rendu de ce qui s'est passé c'était très bon/(.) c'est bon/(.) continue/(1.5s) euh/(.)on a montré\(.) euh/(.) qu'est-ce que je disais encore\(.) UNE image à la télévision/(.) en fait\(.) le monsieur avait un verre d'eau/(.) qu'il jette en l'air/(1.9s) et(.) ça\(.) devient de la glace/(.) aussitôt/

232. Cl: <((*expression d'étonnement des élèves*))>

233. P: oui\(.) le temps de verser de l'eau en l'air\(.) ça se congèle\(.) on l'a montré à la télévision\(.) tout le monde a regardé ça/

234. Cl: <((*commentaires et rire des élèves*))>

235. P: tout le monde l'a vu à la télévision/(2.2s) on l'a montré sur la rts au journal télévisé/(1.9s) donc même ceux qui ne regardent pas la télévision\(.) ils voient quelque fois AU moins le journal télévisé/(.) ils ont vu\(.) l'image/(1.8s) alors dans ce cas vous croyez qu'on peut faire comme chez là\(.) le matin on fait ses ablutions\(.) à huit heure\(.) on fait ses ablutions à neuf heures\(.) ablutions a dix heures/(.) c'est pas possible\(.) h:é/(.) Bien/ (4.5s) ((le professeur consulte ses documents)) donc voilà/(1.2s) voilà pour la description/ bien entendu\

236. Cl: <((*les élèves continuent de commenter*))>

237. P: ((*élevant la voix)*) DONC JE DISAIS\(.) vous suivez/ (.) reprenez vos documents \ texte et feuille de consigne/

238. Cl: ((*les élèves s'exécutent*))

239. P: je disais donc qu'on aura l'occasion de revenir sur la description\(1.9s) ((*le professeur parle tout en ayant le regard fixé sur ses documents*)) en attendant\(1.4s) en atten\(.) dant\(2.9s) on passe à la narration/(.) donc on va s'intéresser à la partie narrative du texte/(.) on nous demande\(.) regardez la consigne d'exploitation du texte/

240. E: il a deux feuilles de consigne/

241. P: c'est dans la feuille\(.) quelle feuille de consigne\

242. E: celle qui allait avec le texte de lecture/

243. E: le feuille qu'on nous avait donné pour préparer la lecture du texte/

244. Cl: CONSIGNE DE LECTURE/

245. P: très bien/(.) merci/(1.5s) ((*le professeur consulte le document*)) que demandait la première consigne de réécriture\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

246. Cl: (1.6s)

247. P: rapidement\ que faut-il faire dans la première consigne\

248. E: de récrire le texte en adoptant un point de vue exté-\ externe/

249. P: très bien/(.) un pont de vue extérieur\(.) comme c'est écrit/ (.) mais nous on dira\

250. Cl: point de vue externe/

251. P: point de vue externe/ (1.6s) ((le professeur consulte ses documents)) e::t/(1s) quel\(.) qu'est-ce qui change\(.) QUEL\(.) est le premier changement\(.) oui monsieur sarr/

252. E: le déséquilibre/

253. P: non non non/ je parle du texte même/(.) quand on(.) quand on réécrit/(.) qu'est-ce qui change en premier/(.) oui\ a:h/ monsi::eur/

254. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

255. P: oui monsieur niang\

256. E: la personne/

257. P: LA PERSONNE/(.) elle passe de quelle personne à quelle personne\

258. E: à la troisième personne du singulier/

259. P: voilà/(.) donc le texte\(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) d'origine\(1.2s) était à la première personne\(3.8s) il passe la troisième personne/(3.9s) ((*le professeur écrit les réponses au tableau*)) ALORS/(.) EST-ce que\(.) ce CHAN:gement de personnes\(.) induit un changement de point de vue\

260. E: monsieur\

261. P: oui\

262. E: oui ça induit un changement de point de vue/

263. P: est-ce que vous entendez la réponse de(.) sarr\(.) parlez fort s'il vous plait/

264. E: oui ça induit un changement de point de vue/

265. P: TRES BIEN/ (1.6s) QUI n'est pas D'AC::CORD\(3.1s) j'ai l'impression que youga fall\ n'est pas d'accord/ ((*se mettant vis à vis de l'élève*))

266. E: mais si monsieur\

267. P: si biensûre/(1.9s) qui est d'accord avec ce qu'a dit votre camarade\(.) fall\(.) fall qui est là/ ((*désignant un élève à une autre rangée*)) j'ai confondu avec oumar/(.) bon fall il est là-bas\(.) je les confonds souvent/(.) vous allez me pay::ez/ des droits de confusion hien \(.) je suis tellement fatigué par la confusion des fall\(.) des sarr\(.) des ndiaye et que sais-je\(1.3) oubien voilà je vais vous maquiller/

268. E: maquiller\

269. P: oui maquiller/(.) comme ça vous allez plus m::e/(.) revenir/(1.5s) je vais maquiller baye massar(.) massar diop/(.) fatou gueye/(.) e::t/ alimatou sagna/(.) je serais plus tranquille/(2.6s) les garçons je ne les confonds pas/(.) c'est pas donc très grave/(.) ALORS/ (1.6s) ((le professeur consulte ses documents)) évidemment\(.) nous avons\(.) e::uh/(.) nous aurons nécessairement un point de vue EXTERIEUR/(2.1s) comment appelle-t-on ce point de vue là\(3.4s) euh seck moussa\ donne-moi le point de vue oui\

270. E: euh\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

271. P: nous avons\

272. E: nous avons un point de vue externe/

273. P: nous avons\ un point de vue\ EXTERNE/(.) alors qu'est-ce que nous avions dit \(.) euh/ quelle était\(.) la caractéristique principale\(.) du point de vue\ euh externe/

274. Cl: (1.2)

275. P: rapidement\

276. E: ((*un élève lève la main*))

277. P: dieyanba baldé\

278. E: (inaud)

279. P: non\ c'était un\

280. E: (1.5s)

281. E: ((*un élève lève la main*))

282. P: oui\

283. E1: u::n\(.)&

284. E2 [récit animé/]

285. E3: [monsieur\]

286. P: un récit\

287. E: (2.7s)

288. P: j'ai entendu le mot ici\

289. E: (inaud)

290. P: j'ai pas entendu le mot\(.) le bon mot\

291. Cl: (3.2s)

292. P: quand on fait\

293. E: ((*un élève lève la main*))

294. P: oui\

295. E: on sait qu'un récit interne est souvent subjectif\

296. P: et EXTERNE/(.) c'est le contraire\

297. E: [objectif/]

298. E: [O::BJECTIF/]

299. E: [OBJECTIF/]

300. P: tr:ès bien\(.) très bien/(.) n'est-ce pas\(.) qua:nd\(.) euh/(.) quand\ quand l:e/ texte est raconté à la première pers-\(.) à la troisième personne\(.) c'est un point de vue \(2.9s) ((le professeur écrit écrit les expressions au tableau)) un point de vue\&

301. E: externe/

302. P: &externe\(2.6s) et en général\(.) nous avons\(.) un texte/(.) OBJEC:TIF\(2.7s) nous avions un texte objectif parce que tout simplement\(.) ndoye l'a dit\(.) c'est ndoye ou dieynaba baldé je crois/ que\(.) celui qui\(.) l'auteur\(.) ne faisait pas intervenir ses\(.) ses sentiments/(.) le TEXTE\(.) n'était pas modiFIE\(.) par ses\(.) sentiments/(1.6s) ou bien\(.) sa

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

\(.) configuration/ (2s) ((le professeur parle tout en consultant ses documents)) Alors\ E::UH/ (1.9s) on avait DIT donc d::e/(3.6s) on va essayer d:e/(.) de LIRE le paragraphe introducteur/ (.) on avait DIT\(1.2s) ((*le professeur lit la consigne*)) d'abord de récrire le texte en adoptant le point vue extérieur\ ensuite\(.) deuxièmement en insérant deux paragraphes\(.) descriptifs/ (1.6s) do::nt/(.) Un paragraphe dans lequel on imagine\(.) et on décrit l'atmosphère dans l'avion\(1.5s) c'était un paragraphe hors de l'appareil/ n'est-ce pas\(.) QUI va m:e(.) LIRE son travail\(.) rapidement\

303. CI: (2s)

304. P: qui a fait la travail à la maison\

305. CI: (2.2s)

306. P: vous amenez trop de travail à la maison\ mais bon/

307. CI: (2.5s)

308. P: qui n'a pas fait à la maison\(.) je lui prête des points/

309. E: moi je ne l'ai pas fait/

310. P: tu ne l'as pas\(.) vous ne l'avait fait\

311. E: non/

312. P: pourquoi vous ne l'avait pas fait/

313. E: <((*murmures de quelques élèves*))>

314. P: hein(.) POURQUOI vous ne l'avez pas fait\

315. CI: (2.5s)

316. P: sarr/ tu ne l'a pas fait\

317. E: non non/

318. P: pourquoi tu ne l'as pas à la maison\

319. E: je l'ai oublié/

320. P: <((*exclamation en langue maternelle*))> boubacar tu ne l'as pas fait\(.) QUI L'A FAIT\

321. E: ndour/

322. CI: (2.9s)

323. P: e::uh/(.) attendez/(2.5s) ((*le professeur semble chercher quelqu'un*)) je l'ai pas vu aujourd'hui/

324. E: lamine ndour/

325. P: non c'est pas lui/(.) a:h\(.) c'est NDIACK niang c'est pas ndour/(.) parce que/(.) regardez quand tu lèves la main comme ça ((*le professeur place un indexe pointé sur son front les autres doigts formant un point qui couvre son visage*))

326. E: <(*rire d'un élève*))>

327. P: ton visage se cache/ je te vois pas\(.) si tu avais levé le bras comme ça ((*le professeur tend le bras vers le haut*)) je t'aurais vu\(.) TRES bien/(.) ndiack niang\(.) tu lis ton paragraphe/

328. E: le dernier\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

329. P: l::e/(.) la questi::on/(.) bon DEUX/(.) ((*le professeur reprend une partie de la consigne*))récrire le texte en insérant deux paragraphes descriptifs/(.) tu me lis le premier/(.) le paragraphe\(.) dans lequel\(.) vous imaginez\(.) et décrivez\(.) l'atmosphère dans l'avion/(.) vous écoutez/

330. E:(1.8s) ((*l'élève prend son texte, sa feuille de consigne et cherche dans son cahier*))

331. P: tu l'as retrouvé/

332. E: (2.2s) ((*l'élève continue à chercher)*)

333. P: cherche rapidement/

334. E: monsieur\

335. P: OU::I/(.) monsieur sarr/(.) oui\

336. E: ((*l'élève prend sa feuille de consigne*)) on a dit deux paragraphes/(.) ((*il lit*)) un paragraphe dans lequel vous imaginez et décrivez l'atmosphère dans l'avion et hors de l'appareil/

337. P: oui/ ((*tout en consultant ses document*))

338. E: mais vous aviez dit un paragraphe dans lequel on décrit l'atmosphère dans l'avion/(.) et puis un autre paragraphe dans lequel on décrit(.) l-\ l'atmosphère hors de l'appareil/

339. P: oui/ mais vous avez tous reçu la feuille\ j'espère/

340. E: hein\

341. P: vous avez tous reçu la feuille\

342. E: oui/ oui/

343. P: oui\(.) alors quel le problème\

344. E: ((*tout en reprenant ses documents*)) le paragraphe\ ça regroupe les deux autres/(.) l'atmosphère hors de l'appareil et dans l'appareil/

345. P: oui\

346. E: mais vous venez de les séparer/

347. P: ((*tout en regardant ses document*)) de les séparer où\=

348. E: =vous avez deux paragraphes dans lesquels vous imaginez et décrivez l'atmosphère [hors de l'avion et dans l'appareil/]

349. P: [LE PARAGRAPHE REGROUPAIT\(.) LES DEUX\(.) ENDROITS\(.) décrits/] QUEL est le problème\(.) FAITES CE QUE VOUS AVEZ A FAIRE\(.) FAITES LE TRAVAIL/(.) voilà\(.) et là\ pour cela\(.) on est CONTENT\(.) même si vous l'av::ez/(.) même si vous(.) vous vous êtes trompés sur le libellé\(.) il serait possible de se rattraper\(.) mais si vous avez rien fait\(.) là on a plus d::e/(.) NDIACK\(.) tu l'as retrouvé/

350. E: oui/

351. P: on t'écoute\

352. E: ((*l'élève prend le texte et son cahier et se met à lire*)) [il se souvient\]&

353. P: [vous écoutez ndiack hein/] ((*il regarde ses documents tout au long de la lecture*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

354. E: &il se souvient pratiquement des détails\(.) de l'accident/(1.5s) dans l'appareil \(.) les personnes étaient\(.) décontractées/(.) il y en avait qui veulent/(.) qui avaient leur ordinateur\(.) d'autres\(.) somnolant un peu/(1.5s) dehors\(.) il déversait de la neige\(2.5s) les montagnes étaient si grandes\ qu'il les comparaissait à des grattes-ciels/(1.8s) ils (3.2s) entendaient le vent souffler à travers les hublots/(1.9s) le far-\ le faire chaire\(.) poursuivait sa route\(.) sans en-\ sans accrocs/(.) nous volions en pilotage automatique\(.) en raison de l'épais(.) de l'épais brouillard/

355. P: bon stop/(1.5s) alors comment\(.) qu'est-ce qui caractérise cette\(.) cette description\(2.5s) cette description\(.) de l'atmosphère avant\(1.9s) ava::nt/(1.5s) dans l'avion bien sur avant l'accident/

356. E: monsieur\

357. P: oui mademoiselle ndiaye/

358. E: il y a le calme/

359. P: y a le calme/

360. E: (3.7s)

361. P: ce que(.) expliquez ce que vous voulez dire par il y a calme/

362. E: il y a pas beaucoup de choses/

363. P: y a pas beaucoup de choses/(.) donc y a pas eu\

364. E: (1.2s)

365. E: ((*un élève lève la main*))

366. P: oui\

367. E: c'est une totale liberté de conscience/

368. P: voilà\(.) il y a pas donc\(.) si vous voulez le sentiment de\(.) pe:ur là/(.) dont nous avons parlé\(.) hein\(.) tout au long de la\(.) description\(.) hien\ c'est une description \(.) A LA LIMITE\(.) sinon nous l'avons dit c'est un point de vue\(1.2s) objectif/(.) l'aut:eur \(.)décrit\(.) ce qu'il voit/(.) hien\(.) les gens sont décontract:és/ certains jouent à l'ordinateur \(.) d'autres lisent les journaux\(.) certa::ins/(.) peut-être curieux regardent par les hublots \(.) pour voir les nuages\(.) en tout cas certains bavardent/(.) il y a(.) une atmosphère\(.) décontractée/ (1.7s) alors/(.) EST-CE QUE\(.) tu as fais le paragraphe\(.) e::uh/(.) qui parle \(1.5s) ((le professeur regarde à chaque fois ses documents)) de l'atmosphère\(1.5s) après les premières secousses/

369. E1: non/

370. P¨: qui a fait cela\

371. Cl: (1.9s)

372. P: j'ai cru entendre que ibrahima l'avait fait/

373. E: j'ai fait le premier paragraphe/

374. P: tu ne l'as pas fait\

375. E: j'ai fait le premier paragraphe/

376. P: <((dans un rire))> alors tu ne l'as pas fait/

377. E: monsieur\(.) on peut imaginer un paragraphe/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

378. P: hien\

379. E: on peut imaginer l'exercice/

380. P: tu peux l'imaginer tout de suite\

381. E: oui si on a un peu de temps/ on peut faire l'exercice tout de suite/

382. P: non\ je pense qu'on n'aura pas trop le temps de le faire/(1.5s) MAIS dieynaba/(.) malgré tout on peut\(.)évidemment euh/ je crois qu'on peut quand même faire l'effort d'imaginer\ (3.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) SI e::uh/(.) le premier paragraphe\(.) donné par\(.) e::uh/(.) ndiack niang\(.) montre l'atmosphère calme\(.) comment\(.) notre imagination\(.) peut-t-elle rendre\(.) l'atmosphère\(.) après les premières secousses

383. CI: (4.2s)

384. E: ((*un élève lève la main*))

385. P: oui\ monsi::eur/(.) ndoye/

386. E: il y avait de la tension/

387. E: monsieur\

388. P: c'est vague/ tension/(.) tension c'est vague(1.3s) vous pouvez dire certains mots vagues/(.) mais c'est p:as\ euh/ pas la tension/

389. E: monsieur\

390. P: oui monsi::eur/(.) sarr/

391. E: l'atmosphère est tendue/

392. P: hien\

393. E: l'atmosphère est tendue/

394. P: c'est encore vague\(.) atmosphère tendue/(.) ça c'est vague parce que ça ne traduit pas\(.) nécessairement ce qu'il y a dans l'avion\(2.5s) hein\(.) on peut avoir une atmosphère tendue/(.) dans un sTADE\

395. CI: (2.3s)

396. P: oui\

397. E: les passagers avaient peur/

398. P: ah voiLA\(1.9s) les passagers avaient peur\(.) ou bien ils étaient inquiets\(2.9s) mais tendu\ c'est/(.) tendu\ c'est un peu\ un peu vague/(1.7s) atmosphère tendue c'est un peu vague ça peut être/(.) ça peut se passer n'importe où/(2.4s) mais dans l'avion\(.) concrètement\(.) vous ne pouvez pas m'expliquer\(.) euh/(.) vous ne pouvez donner les raisons d'une atmosphère tendue/ tendue pourquoi\(.) tendue\ généralement ça veut dire autre chose/(.) tendu c'est généralement autre chose/(.) c'est pas en fait la peur\(.) c'est autre chose/(.) tendu\ c'est(.) c'est quand par exempl'e:uh/(.) e::uh/(.) je sais pas moi\(.) quand il y a:a/(.) il y a un CONFLIT\(.) en perpective\(1.5s) l'atmosphère est tendue\(.) quand par exemple on est au sta:de\(.) les navétanes là/(.) quand il y a deux équipes adverses de quartier\(1.2s) surtout\(.) qua::nd/ l'un des équipes mènent l'autre équipe\(.) alors que l'équipe euh/ qui est menée a le plus grand nombre de supportaires\(.) vous voyez déjà on sent une tension\(.) les gens ont envie\(.) que quelqu'un\(.) euh/ fasse un faux pas pour qu'ils\ ((*le professeur le geste de boxer quelqu'un*))

399. CI: <((*rire des élèves*))>

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

400. P: pour qu'ils lui règlent son compte\(.) n'est-ce pas\(.) là c'est tendu hien\(.)

401. E: ((u*n élève lève la main*))

402. P: oui\

403. E: le pilote a été(.) a été INquiet/

404. P: oui mais\(.) les pilotes des avions on ne les a pas à(.) à côté/(.) les pilotes\(.) ils sont COUPES/(.) d:es/(.) des passagers/(.) on ne les voit pas/(2.5s) justement ça c'est(.) ça c'est\(.) une des CAUSES\(.) si on voyait leur inquiétude\ quelle serait la panique\(1.6) n'est-ce pas\(.) les pilotes\(.) on les voit pas/(.) on entend que la voit du commandant de b:ord/(.) les hôtesses/(.) mais les pilotes\ on ne les voit pas/(1.3s) DONC\(.) on peut imaginer donc/ évidemment que/(.)e::uh/(2.5s) ((l*e professeur parle en regardant son texte*)) dans ce cas/(1.5s) cette description\(1.9s) les(.) les de::x/(.) les de::x/(.) paragraphes sont différents \(1.7s) dans le premier\(.) on sent une décontraction\(1.6s) et dans l::e/(.) dans le second\(.) on sent\(.) une inquiétude\(.) une peur/(.) et les choses\(.) évidemment\(.) vont évoluer/(7s) ALORS/(.) main'nant ((*le professeur a toujours le regard fixé sur ses documents*)) troisième \(.) élément\(.) e::uh/(1.9s) e::uh/ troisième question\(.) on vous l'a dit toujours\ dans ce travail\(2.3s) ((*le professeur lit la consigne*)) récrivez le texte\(.) en enserrant un dialogue \(.) entre le personnage principal\ et sa mère maria/(1s) entre le personnage principal\ et sa mère maria/

405. E: ((*lisant la consigne*))[sa mère et maria/]

406. E: ((*lisant la consigne*))[sa mère et maria/]

407. P:(1.8s)((*relisant la consigne*)) excusez-moi/(.) j'ai mal lu\(.) donc\(.) ils sont trois personnages n'est-ce pas\(.) y'a le personnage principal\(.) y'a sa mère\(.) y'a\&

408. E: [maria]

409. P: &[y'a maria](2.5s) vous n'avez pas fait le travail à la maison\(.) si vous n'avez pas fa::it/(.) le(.) le paragraphe desCRIPTIF\(.) mais si on imagine le dialogue/(.) on a DIT \(.) que/(.) c'est(.) lors de l'accident/ (2.3s) autour de quoi vont tourner les propos\

410. Cl: (3s)

411. E: ((*un élève lève la main*))

412. P: oui awa ndiaye\

413. E: autour des premières secousses/

414. P: les premières SECOUSSES\(.) oui mais qu'est-ce que les propos v::ont/(.) qu'est-ce que les propos vont traduire\

415. Cl: (1.5s)

416. P: qu'est-ce qu'ils vont se dire\

417. E: monsieur\

418. P: monsi::eur/ sarr\

419. E1: ils vont se dire qu'ils ont peur/

420. P: qu'ils ont\

421. E1: peur/

422. P: SEULEMENT\(1.8s) ils vont [se dire j'ai peur/ j'ai peur/]

423. E1: [non ils vont chercher à]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

424. E: ((*un élève lève la main*))

425. P: oui\

426. E: qu'ils n'ont [pas à s'inqiéter/]

427. E2: [ils vont chercher à se rassurer]

428. P: ILS VONT SE RASSURER peut-être oui\(2.3s) mais la PREMIERE\(.) les premiers propos\(.) c'est quoi\(.) c'est pas seulement se rassurer/

429. E: ((*un élève lève la main*))

430. P: oui\

431. E: ils vont se demander les uns les autres\(.) ce qui arrive/

432. P: VOILA\(.) VOILA\(.) dans le dialogue/(.) dans le dialogue\(3.6s) ((*le professeur écrit en même temps qu'il parle*)) ceux ci se disent\(.) c'est un accident/(.) on ne sait pas encore\(.) donc première chose\(.) ce sont des questions\(3.1s) questions\(.) qu'est-ce qui se passe\(.) ou qu'est-ce qui va se passer\(1.7s) ce sont des/(.) ce sont des questions qu'ils vont se poser/(1.8) c'est sûre au début\(1.2s) ensuite qu'est-ce qui peut\(.) suivre\

433. E: monsieur\

434. P: oui\

435. E: le personnage principal/

436. P: oui\

437. E: va essayer de rassurer sa mère et maria/

438. P: TRES BIEN\(1.3s) vous avez entendu ce(.) ce qu'elle a dit\

439. E: non/

440. Cl: oui\

441. P: répète fort/ pour bijou là-bas/ elle n'a pas entendu/(.) bijou est en train de se réveiller ainsi qu:e/(.) que ndiaye/ et\ ((*il désigne un élève du doit*))

442. E: yakham/

443. P: yakham/

444. E: le personnage principal va essayer de rassurer sa mère et maria/

445. P: voilà\(.) badara\ peut-être que c'est un garçon\(.) bien qu'il soit poltron\ il faut qu'il fasse le malin\(.) n'est-ce pas ((le professeur fait le geste de quelqu'un qui bande les muscles))

446. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

447. P: donc\(.) il va dire <((*d'une voix rauque accompagnée de gestes de dédramatisation*))> bo::of c'est rien/(.) c'est pas grave/(.) ça va bientôt passer/(.) même s'il a peur\(.) et c'est normal/(.) n'est-ce pas/

448. E: oui\

449. P: ((*se mettant à écrire au tableau*)) en plus il y au:ra sûrement\(.) des propos\(1.4s) rassurants\(3.9s) donc on peut imaginer maintenant qu'au début/(.) c'est des questions \(.) ensuite des propos/(.) rassurants\(.) mais\(.) n'oubliez pas que\(.) il n'y a pas qu'une secousse\(1.5s) y'a DES secousses/(2.2s) y'a DES secousses/(.) n'est-ce pas\(.) alors si ça se poursuit\(.) comment\(1.2s) le dialogue\(.) va-t-il se poursuivre\(.) imaginez après qu'est-

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

ce qu'on peut avoir comme dialogue/(.) on a au début des questions\(.) deuxièmement phrases un peu rassurantes\(.) et troisièmement\

450. E1: monsieur\

451. P: oui\

452. E1: expressions de crainte/

453. P: expressions de\

454. E: crainte/

455. P: bien sur\(.) quatrième phase\(.) ((*tout en écrivant au tableau*)) expression\(.) de la crainte\(.) donc\(.) expression de la(2.9s) de la crainte\

456. E: ((*un élève lève la main*))

457. P: oui\

458. E: panique/(.) il y a une panique/

459. P: oui\ évidemment\(.) tout cela ça ça(.) ça peut se/(.) ça peut se suivre\(.) ((le professeur ajoute ces mots au tableau)) la crainte\(.) panique\(.) là ça peut être quoi\(.) la panique généralement c'est est-ce que\(.) est-ce que c'est un dialogue généralement\

460. E: non/

461. P: c'est quoi en général\

462. E: la panique\ [la panique]&

463. E: [des faits]

464. P: d:es\

465. E: faits/

466. P: non là/ quand quelqu'un est paniqué

467. E: ((*un élève lève la main*))

468. P: oui\

469. E: ça peut être une exclamation/

470. P: pourquoi une imagination\(.) dans le dialogue toujours/

471. E: monsieur\

472. P: oui\

473. E: des cris/

474. P: d:es/ cris/(1.9s) <((*interjection en langue nationale pour exprimer un cri de peur*))>

475. Cl: <((*rire des élèves*))>

476. P: ((*tout en écrivant au tableau*)) mais ça moi je l'ai vécu hein\(.) franchement je l'ai(.) je l'ai vécu(1.5s) franchement je l'ai vécu(2.2s) FRANCHEMENT JE L'AI VECU\

477. Cl: <((*rire des élèves*))>

478. P: non non c'est pas des récits que j'ai trouvés comme ça xx/ c'est vrai hein\(.) c'est c'est/(.) c'est vraiment\(.) je l'ai vraiment vécu/(.) heureusement\ mon avion n'avait pas d'accident\(.) certes/(.) mais nous avions\(.) la malchance\(.) d'apprendre\(.) ça fait

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

LONG:temps/ c'était en quatre ving neuf/(.) y'a un avi::on/ de uta qui est tombé dans le désert/(1.9s) il parait que ce sont l::es/(.) les lybiens qui avaient(.) qui l'ava::ient/ fait exploser \(.) et nous avons appris cela DANS L'AVION\(2.5s) et malheureusement on nous a ensuite informé que notre avion était en panne/(2.3s) il fallait retourner/(1.9s) au point de départ/ (2.9s) quand on est retourné\(1.8) quand il a été réparé\(1.5s) il fallait remonter(2.7s) y a deux frères\(.) qui ont failli se tuer/(.) l'un des deux a dit son frère que tu ne vas pas remonter dans cet avion/ parce que tu vas mourir/ ils se sont BATTUS\(2.5s) ils se sont TAPPES dessus pour ne pas remonter dans l'avion/

479. E: <((*rire d'un élève*))>

480. P: il avait(.) il il(.) il avait pas tord aussi/(1.5s) on a remonté dans l'avion\ arrivés à la baie de dakar\(.) juste quand on voya::it/(.) l'aéroport\(.) y a eu un trou(.) TROU D'AIR\(2.4s) et là\(.) il y a eu beaucoup de <((*le professeur répète l'expression en langue maternelle du cri de peur*))>

481. CI: <((*rire des élèves*))>

482. P: mais je sais aussi qu'il y a eu des sérigne touba\(.) des sérignes tivaouane\(.) en bas/(.) sérignes waly diouf tout ça en bas/

483. CI: <((*rire des élèves*))>

484. P: donc ça c'est des CRIS\(.) ce n'est plus un dialogue/(.) au DEBUT\(.) c'était des questions\(.) QU'EST-CE QUI SE PASSE\(.) bon c'est rien/ on les rassure un peu/(.) gardez votre calme/(.) attachez vos ceintures\ ne bougez pas/(.) ne vous inquiétez pas/ c'est un trou d'air/ c'est pas grave\(1.5s) ensuite\(.) e::uh/(.) les choses continuent\(.) mais\(.) les gens ils crient hein\(.) et d'ailleurs\(.) dans c::es/(.) situations là\(.) c'est la panique qui fait le plus de mal que l'accident/(2.9s) dans les accidents de voiture là/ souvent les gens qui meurent là/ (.) c'est qu'ils sautent/

485. CI: <((*rire des élèves*))>

486. P: dans la voiture\(.) en principe vous êtes bien protégés/(.) quand même/(.) assez protégés/(.) mais quand vous sautez/(.) vous savez\ il y a des gens qui ont sauté\(.) et qui se sont retrouvés sous la roue/(1.6) sous la roue ((*faisant des bras un geste de rouliers*)) ha oui bien sur/(2.6s) y des gens qui sautent et qu::i/(.)la plus part du temps hein\(.) si vous demandez aux gens qui font les constats\(.) ils vous diront pratiquement que sur e::uh:(.) bon on va pas exagérer bien sur/(.) mais sur cent morts dans ces accidents là\(.) euh/(.) les deux tiers ont sauté/(1.9s) quand vous restez tranquillement\(.) vous pouvez vous blesser/ (.) mais vous avez des chances\ quand même d'être protégés par\ e:uh/(.) l'abiTAcle/(.) mais quand vous sautez\(.) là\(.) c'est fini hein\(2.6s) il y a eu un accident qui s'est passé à à ngor \(.) des élèves\(.) là aussi c'est des élèves qui allaient en excursion\(.) y a eu sept morts/ (1.5s) à ngor/(2.5s) la pirogue n'avait pa chaviré/(1.5s) peut être la pirogue ava::it/(.) tangué/ (.) les gosses avaient sauté\(.) et comme c'est des coyoriens qui ne savaient pas nager\

487. CI: <((*rire des élèves*))>

488. P: y a eu sept morts/(2.8s) et pourquoi sept morts\ parce qu'il y avait par HASARD \(.) LES POMPIERS qui faisaient là-bas un sTAge de secourisme/(1.5s) figurez-vous/(.) s'il y avait pas ces pompiers là\(.) y aurait plein de morts/

489. CI: <((*rire des élèves*))>

490. P: par exemple la pirogue pouvait se retourner et enfoncer les gens xxxx

491. CI: <((*rire des élèves*))>

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

492. P: et comme c'est des ge::ns/(.) des cayoriens\(.) et puis d::es/(.) des sérères là qui viennent d:e/(.) diakhao sine et qui ont la mal de mer\(.) eh bien\(.) ils vont couler/ BIEN/(9s) ((le professeur reprend ses documents)) donc e::uh/(3.8s) ALORS/(.) donc nous al::lons/(.) si nous revenons\(.) à(.) à à(.) à la définition/(.) du récit\(.) donné par\(.) euh par/(.) par bintou seck\(2.2s) elle avait DIT que le réCIT\(.) j'espère que vous avez pris note de ce qu'on a écrit

493. CI: oui/

494. P: ((*montrant au fur et à mesure qu'il parle différents points du tableau où il a noté ce qui qu'il explique aux élèves*)) ceux qui ne sont pas xxxx hien\(.) e:uh/(.) c'est un texte narratif\(.) qui peut englober des descriptions et des dialogues/(1.7s)

495. CI: ((*des élèves prennent des notes*))

496. P: nous n'avons\(.) nous n'avons\(.) nous n'avons pas la description\(.) n'est-ce pas\(.) c'est ce qu'o::n/(.) voit\(.) c'est ce qui met en scène/(.) e:uh/(.) ce qu'o:n/ voit\ ce qu'on entend\ ce qu'on sent\(.) c'est la même chose donc\(.) c'est une déconcentration dont e::uh/(.) le rôle principal\ est de mettre à contribution les organes des sens\(.) ENsuite\(.) nous avons dit aussi que\(.) avec le récit c'est ce que nous avons vu\(.) n'est-ce pas\(.) le troisième point du récit n'est-ce pas\(.) c'e:st/ le dialogue n'est-ce pas\(.) le dialogue aussi fait participe à\(.) l'E:Nrichissement\(.) du\ du récit\(.) c'est ce nous avons appelé l'évolution\(.) l'évolution du/(.) du dia-\ e::uh/ du dialogue/ (1.5s) ((*le professeur consulte ses documents*)) l'évolution du dialogue\(.) suit/(1.5s) QUELLE évolution\

497. E: monsieur\

498. P: oui\

499. E: l'évolution des sentiments/

500. E: monsieur\

501. P: oui\

502. E: l'évolution de l'accident/

503. P: l'accident/ donc\ comment appelle-t-on\(.) ces ensembles\ ces/ ces éléments là/(1.2s) tous ces éléments là comment on les appelle\

504. E: monsieur\

505. P: oui\

506. E: les circonstances/

507. P: pas [les circonstances\]

508. E: [les xxxxx]

509. P: les\

510. E: les [évènements/]

511. E: les [ordres des actions/]

512. P: oui\

513. E: les ordres des actions/

514. P: oui\(.) c'est\(.) c'est des choses qui se passent\(.) de façon successive\(1.5s) comment les appelle-on\(.) dans un récit\

515. E: monsieur\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

516. P: oui\

517. E: l'ordre des évènements/

518. P: oui\ bien/ et quoi encore\(.) y a(.) y une organisation bien marquée des choses \(.) ndoye\

519. E: les faits marquants\

520. P: les faits marquants\(.) quoi encore\ LES\

521. E: les éléments\&

522. P: OU:I\

523. E: les éléments perturbateurs/

524. P: LES\

525. E: les éléments PER:TUR:BATEURS/

526. P: oui/ c'est la même chose/ mais je n'ai(.) j'ai pas entendu mon M:OT/ <((*rire du professeur*))> oui\

527. E3: les xxxx

528. P: JE cherche mon M:OT/(2.2s) LES\(1.5s) je vous avez dit que au Sénégal\(.) quand la question est simple\(.) on ne trouve pas/&

529. Cl: <((*des murmures*))>

530. P: je donne la réponse\(.) vous allez dire HA::A\

531. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

532. P: c'est L:ES\

533. E: monsieur\

534. P: oui\

535. E: c'est les évènements chronologiques\

536. P: les évènement\ ((*faisant un geste traduisant sa satisfaction*))

537. Cl: HA::A/ <((*avec des sifflements et des rires*))>

538. P: c'est ça les sénégalais\(.) quand la question est COM:PLIQUEE/(.) elle vient du pôle du nord\(.) on trouve/(1.5s)

539. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

540. P: mais quand la question est très simple\ quand\ quand vous leur demandez la réponse\ vous ne l'aurait pas/(.) c'est c'est/(.) ça c'est une particularité bien sénégalaise/(3s) ((l*e professeur reprend ses documents qu'il consulte*)) ALORS/ E::UH/(3.7s) ((i*l regarde ce qu'il a écrit au tableau*)) nous allons\ nous allons compléter/(.) n'est-ce pas\(.) donc e::uh/(.) la définition du récit\(1.9s) rapidement\(.) il est/(.) ((consultant sa montre)) il e:st/ pres-\ il est presque l'heure\(2.4s) donc nous nous allons donc mettre si vous voulez\(.) ((*tenant son texte et sa feuille de consigne*)) peut-être l::e/(.) nous allons compléter notre définition en mettant tous les éléments/(.) ((*écrivant au tableau ce qu'il appelle les éléments*)) nous avons\(.) le récit\(1.5s) nous avons\ la description\(7.5s) ((*il s'arrête pour lire un document*))

541. E: monsieur\

542. P: oui\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

543. E: (inaud.)

544. P: non vous n'avez pas pris ceci\(.) ((*désignant un coin du tableau*)) bon on va \(.) on v:a\(.) on va le noter ((*se remettant à noter sur le tableau*)) ça c'e::st/(6.4s) (écrit le mot narration dans une parenthèse à côté du mot récit)) ce que bintou seck avait dit\(.) et nous avons aussi\(.) ((*tout en écrivant le mot au tableau en dessous du mot description lui même placé sous le mot récit*)) le dialogue/(2.1s) ce sont ces trois éléments là\(.) n'est-ce pas\ (12.8s) ALORS/ nous commenç::ons\ par'e::uh/(.) la narration\(1.8s) bintou seck avait donné une premièr'e::uh/(.) une première\(.) définition\(.) ((*tout en regardant ce qu'il écrit au tableau*)) alors/ c'est quo::i\(.) la narration\(.) tout à l'heure/ quel est le dernier mot que j'a::i/ que j'ai dit\(.) oui\

545. E1: évènement/

546. P: évènement/(.) et j'avais dit que ces évènements se passaient comment\

547. E1: successivement/

548. P: TR:ES BIEN/ BIEN\(.) donc nous METTONS ((*les élèves écrivent*)) le récit \(3.6s) raconte un suite d'actions\ d'évènements\(1.9s) rapidement\ ça c'est l:e/ résumé\ si vous voulez/(.) le récit\(.) raconte(.) une suite/(.) d'actions\(8.5s) ((*le professeur consulte un document*)) une suite d'actions\(2.5s) ((*il continue a lire son document*)) d'évènements \(11.1s) et dans notre texte\(1.9s) les choses se passent entre qui et qui\(.) entr'e:uh/(.) est-ce que le récit met en scène plusieurs personnes ou\(1.9s) plusieurs personnes/

549. E: plusieurs personnes/

550. P: voilà/(.) donc'e::uh/(.) une e:uh/ série d'actions\(.) d'évènements\(5.3s) virgule \(.) il met en scène plusie::urs/(.) personnes\(1.2s) acteurs si vous voulez/(4.7s) il met(.) en scène(.) plusie::urs/ personnes\(11.6s) ET QUEL ES:T LE TE:MPS/ du récit\(.) oui\

551. E: l'imparfait/ euh/ monsieur\

552. P: oui/

553. E: le passé simple/(.) [passé simple/]

554. E: [l'imparfait/]

555. P: le passé simple\ regardez votre texte\(.) ((*professeur et élèves consultent le texte*)) regardez on nous dit\(.) ((il *se met à lire*)) je me souvient parfaitement/

556. E3: monsieur\

557. P: ((*le professeur regarde son texte*))

558. E3: les temps [du récit sont/]&

559. P: [oui\ oui\]

560. E3: &[le présent/]

561. E2: [c'est l'imparfait monsieur/]

562. P: y'a\(.) en fait il faut dire qu'il y a des temps du passé et présent/

563. E: oui\

564. P: y'a des temps\(.) donc euh/(.) il peut être au présent et au passé\(6.5s) il peut être au présent et au passé\(2.4s) ALORS/ d'après l'exercice qu'on avait donné et que vous n'avez pas fait\(2.4s) ((*le professeur met un astérix devant l'expression première personne figurant au tableau*)) le texte\ il est écrit à quelle e::uh/(.) à quelle personne\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

565. E: [à la\]&

566. E: [à la première personne/]

567. P: oui\

568. E: à la première personne/

569. P: oui/(.) quand je vous avais posé la question mercredi/(.) on avait demandé\ QUI était le narrateur\

570. E: monsieur\

571. P: doudou ba\

572. E: c'était un des personnages/

573. P: le narrateur est quelqu'un des\&

574. Cl: passagers/

575. P: un des passagers/(1.5s) voilà/ donc euh/ on sait que le narrateur/ peut être un des personnages\ ou bien il peut être aussi\(.) à la première personne\(.) il peut être\

576. E1: monsieur\

577. P: oui\

578. E: la personne qui raconte peut être extérieure/

579. P: le na-\ le narrateur est un personnage\ ou bien\(1.2s) une personne extérieure à \(.)ce\(.) qu'elle\(.) raconte\(.) d'accord\(2.5s) donc met:tez/ point\(.) ((*les élèves écrivent*)) le narrateur\(1.9s) peut se confondre\(.) avec l'un des personnages/(2.5s) le narrateur/(.) peut se confondre/(.) avec l'un des personnages\(6.3s) le narrateur peut se confondre avec l'un des personnages/(7.6s) et dans ce cas évidemment/ nous avons quel point de vue\

580. E: intérieur/

581. P: interne/(.) mettez entre parenthèse/ point de vue interne/(.) le narrateur peut se confondre avec l'un des personnages/ mettez entre parenthèse point de vue interne\(11s) OU être\(.) un personnage\(.) extréieur\(.) point de vue externe/(2s) ou être un personnage extérieur\(.) ah/ j'ai oublié/(.) pape ndiack niang va prendre le:s TROIS point\ du vendredi(.) c'est à toi/(.) d'accord\(.) tu me le rappellera/(.) je le note dans le carnet/(.) tu as les trois points du vendredi/(1.5) à toi tout seul/(3.6s) parce que c'est vendredi que j'avais donné l'exercice/(.) et comme il l'a fait\ c'est lui/(.) NDO:UR/ si tu avais ton cahier\ mais t'as pas ton cahier/(.) les trois point vont à:à/&

582. E: [rébecca/]

583. P: &[pape niang oui\](.) no:on/(.) rebecca ne peut avoir de point parce qu'elle n'a fait l'exercice/(1.1s) c'est bien/ ces trois point du vendredi je les avais gardé\ je les re- je l:es/ le les restitue à:à pape ndiack niang/(5.4s) d'ailleurs tu avais fait un BON devoir la dernière fois/(.) tu ava::is/ tu avais combien e::n/(.) devoir là\

584. E: dix huit/

585. P: tr:ès bien\(.) vous voyez\(.) vous savez\(.) j'ai toujours dit qu les gens qui travaillent c'est pas s-\ c'est pas les gens qui ont besoin des points qu'on donne/(.)je vous l'avais bien dit\(.) que les gens qui travaillent\(.) c'est pas eux qui besoin des points qu'on donne/(.) ceux qui en ont besoin\ ne travaillent pas/(.) voyez déjà/(.) il a dix huit\(.) c'est pas xxxrable\ mais c'est bien\(.) il va/(.) c'est bien\ il va gonfler s:a/(.) ses points/(1.5s) je vous l'avais dit\ c'est parce que vous m'écoutez pas/(.) ou si vous m'écoutez\ vo:us/ ne voulez

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

pas me croire\(.) ou vous me croyez mais vous ne voulez pas Y croire/(.) çà/ c'est tant pis/ (2.1s) ALORS/ main'nant\ pour l:e/ pour la description\ là aussi on en a parlé\(.) mettez à la\ à la ligne\(.) la description\(4.3s) ça bon on en a parlé/(.) rapidement\(.) ça s-\ ça va se faire rapidement/(.) donc vous mettez\(.) c'est la représentation d'une personne\(.) d'un objet\(.) d'un lieu\(9.6s) description\(.) d'une personne\(.) d'un objet\(.) tout ça on l'a dit tout récemment/(.) description d'une personne d'un objet(.) d'un lieu\(1.5s)

586. CI: <((*murmures de certains élèves qui se répètent la phrase du professeur*))>

587. P: représentation d'une personne d'un objet d'une lieu/

588. E: monsieur\

589. P: oui\

590. E: (inaud.)

591. P: oui/ j'ai dit cela/(.) représentation\(1.2s) d'une personne/ d'un objet/ d'une lieu \(.) tout ç:à/ vous deviez pouvoir le faire sans que je le dise\(.) parce que\ c'est autant de choses dites\

592. E: on avait pris note/ on avait écrit un résumé\

593. P: voilà/ ça c'est c'est une sorte de résumé si vous voulez parce qu'il vous fallait écrire dans vos cahiers à partir des notes\(.) mais je suis sûr que\(.) il y a une vingtaine\(.) d::e/ de spécimen là\(.) qui n'ont pas sûrement\(.) écrit une ligne/(.)&

594. E5: d'un objet\

595. P: parce que à les voir me regarder durant le CO:URS\(.)je sais qu'ils n'ont rien écrit/

596. E: d'un objet\&

597. P: (1.9s) d'une personne d'un objet ou d'un lieu/(4s) avec l'utilisation\(.) des\(.) organes des sens/(.)

598. E3: des cinq sens/

599. P: si voulez/(.) ou des cinq sens/ (1.5s) ceux qui ont un sixième sens\

600. CL: <((*rire de certains élèves*))>

601. P: ils mettent ça/(.) moi je ne(.) moi je n'ai pas <((*tout en riant*))> un sixième sens/

602. E5: et si on a quatre\

603. P: hien\

604. E: ceux qui en ont quatre/

605. P: y'en a qui en ont quatre/(.) eh bien\ ils mettront quatre/ (1.9s) pour le dialogue \(.) ç::à/(.) tout le monde sait en sixième déjà/(.) vous avez vu da:ns\(.) ((le professeur consulte un document)) dans l::e/(3.8s) dans l::e/(.) la rédaction en sixième\(3.6s) que on peut donner la parole\ directement/(.) aux interlocuteurs\(.) et dans ce cas\(.) quel est le signe/(.) TYPOgraphique dans le texte/(.) qui montre qu'il y a un dialogue\(.) oui monsi::eur cheikh tidiane\

606. E:(inaud.)

607. P: il faudra mieux expliquer là/ oui\

608. E: des tirets et des guillemets/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

609. P: les tirets et les\

610. E: [guillemets/]

611. E: [guillemets/]

612. E: [guillemets/]

613. P: voilà/(.) le dialogue peut être matérialisé par des tirets\&

614. E: des guillemets/

615. P: &ou des guillemets/(.) donc peut être matérialisé(6.2s) (il écrit la phrase au tableau)) par des tirets\(3s) guillemets\(6.3s) par des tirets ou des guillemets/(.) <((*commentant des bruits provenant du dehors*))> ça\ encore ce sont nos amis qui viennent nous tympaniser à pareille heure/(.) c'est trois ou quatre filles\ (6s) ALORS/ y'a autre chose \(.) ç::à/(.) vous le saviez aussi je crois\(2.9s) le dialogue peut aussi ê::tre/ rapporté\(1.2s) AUTREMENT\(1.5s) que\(1.2s) qu'avec des guillemets/(1.5s) et comment appelle-t-on\(.) quand dans le texte y a des guillemets\ on dira que le dialogue est rapporté directement/(.) comment appelle-t-on\(.) comment on appelle ce s-\ cette forme d'écriture\ doudou ba\

616. E: le style direct

617. P: il faut parler très fort doudou ba pour le fond là-bas/

618. E: c'est le style direct/

619. P: VOILA/(.) le style direct/(.) il y a une autre façon de rapporter le dialogue/(.) c'est quel style\

620. CI: INDIRECT/

621. P: j'ai posé la question\(.) vous levez la main/(.) avant de parler ensemble/(.) en tout cas quand j'ai demandé qui avait fait le travail vous avez rien dit\(.) parce que vous n'aviez rien fait\(.) là tout le monde crie\ indirect/ indirect/(.) N'IMPORTE QUOI/

622. E: <((rire))>

623. P: oui c'est le style INDIRECT/(.) ET COMMENT\ le style indirect e:st/(.) est-il e::uh/ (1.5s) consTRUIT\(2.5s) parlez main'ant\(.) ah ah/ çà c'est pl::us/(.) e:uh/ compliqué\

624. E: ((*un élève lève la main*))

625. P: OUI\ E:UH/(.) xxxx oui\ bint::ou/(.) bint::ou guèye/

626. E: au xxxxxx

627. P: au\

628. E: aux personnes

629. P: aux personnes/ ma::is/ comment\[xxxx]

630. E: monsieur\

631. P: oui\

632. E: on met à la(.) troisième personne/

633. P: à la troisième personne\ et encore\(1.2s) en fait il faut dire que le style indi-\ le style indirect se construit avec\ une proposition subordonnée/(2.9s) c'est plus\ c'est pl::us/ (.) juste/(.) ndoye/ (1.5s) le professeur a dit que dimanche à dix heures\ y a devoir/(.) de rédaction/(.) avec la quatrième a/

634. E: <((*rire d'un élève*))>

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

635. P: dimanche/(2.5s) di-\ prochain dimanche dès huit heures

636. CI: ((*bruit des élèves*))

637. P: hien\(.) dimanche y a devoir\(.) les premiers arrivés ont plus deux\(.) les derniers arrivés ont moins deux/(.) ceux qui ne viendront pas auront moins trente points/

638. CI: <((*bruit de rire et de commentaires des élèves*))

639. P: BIEN/(.) voilà/ donc'e::uh/(.) ((*tout en consultant ses documents*)) si nous résumons rapidement\(.) ((*certains élèves prennent des notes d'autres suivent dans leurs cahiers*)) le RECIT\(.) c'est donc'e::uh/(.) un TEXTE narratif/(.) qui raconte des évènements \(.) des actions\(.) qui peut mettre en scè- en en scène plusi:eurs personnages\(.) et le récit peut être enrichi\ de(.) descriptions\(.) et de\

640. CI: dialogue/

641. P: et de dialogue/ ((*le professeur consulte ses documents*)) (2.5s) voilà/(.) on juste e:uh/ oublié\(.) de parler de\(.) du temps des verbes dans\(.) l:a/ description\

642. E: monsieur on l'a fait\

643. P: hein\

644. E: on en a parlé/ ((*cherchant dans son cahier*))

645. P: qu'a-t-on dit de la description\(.) le temps des verbes\

646. E: ((*l'élève lit dans son cahiers*)) les verbes sont aux temps du passé et du présent/

647. P: le temps de la description en général\

648. E: l'imparfait\

649. P: c'est à l'imparfait bien sûre/(.) donc voilà tout sur cet exercice et pour aujourd'hui/

4L5

1. CI: ((*bruits de discussions et de chahut des élèves qui se bousculent pour choisir les meilleurs places en attendant l'arrivée du professeur*))

2. SURV: ((*intervention d'un surveillant pour rétablir le calme*)) çA VA PAS NON\ çA VAS PAS LA/

3. CI: (2.5s) ((*les élèves se calment*))

4. P: qui est le responsable de la classe/

5. CI: ((*plusieurs élèves répondent en même temps*))

6. SURV: bon/ asseyez-vous/

7. SURV: pourquoi vous êtes à trois là\

8. E: ON N'A PAS ASSEZ DE PLACES/

9. SURV: hien\

10. E: [y'a pas assez de places/]

11. E: [y'a de la place/]

12. E: [y'a pas assez de places/]

13. SURV: ((*indiquant des places encore disponibles*)) et derrière\(.) et derrière là-bas\

14. E: c'est de la place/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

15. E: c'est des places/

16. SURV: [y'a de\]&

17. E: [MONSIEUR\ Y A ASSEZ DE PLACES/]

18. SURV: comment\

19. E: Y A DE LA PLACE/

20. E: C'EST DES PLACES/

21. E: y'a des moustiques/

22. SURV: y'a quoi\

23. E: Y'A PLEIN DE MOUSTIQUES/

24. SURV: [DES MOUSTIQUES\]

25. E: [non monsieur]

26. SURV: ((*le surveillant voit le professeur arriver et quitte la salle*))

27. Cl: ((*le bruit reprend mais avec moins d'intensité*))

28. E: y a de la place/

29. E: <((*demande à ses camarades de relire le cours en langue maternelle*))>

30. P: ((*entrée du professeur qui fixe les élèves sans mot dire*))

31. Cl: (37s) ((*les élèves se calment*))

32. P: ((*il remet un paquet de feuilles polycopiées aux élèves assis à la première table de chaque rangée*)) faites circuler/

33. Cl: ((*les élèves procèdent à la distribution du texte*))

34. P: (3s) ((*le professeur recopie les références du texte au tableau*)) voilà/(.) donc vous avez un texte devant vous/(.) la chambre hantée/(14.2s) ((*il porte au tableau la mention I situation*))

35. Cl: ((*les élèves sortent leurs affaires*))

36. P: est-ce que vous\(.) connaissez\(.) vous avez étudié\(.) un texte\(.) fantastique/

37. E: oui monsieur/

38. P: conte fantastique/

39. E: ((*un élève lève la main*))

40. P: monsi::eur/ diop\

41. E: la main/

42. P: hé oui/(.) ah oui/(.)¤<76577> d'abord parlez fort\(.) ensuite\(.) ((s'adressant à un élève auprès de qui gisait des coupures de papiers)) hé\ massar\ ramasse/ ramasse/(.) dépêche-toi/(.) qu'est-ce qu'il y'a\

43. E: rien mais c'est pas moi/ ((*l'élève ramasse les bouts de papiers*))

44. P: amène ça là-bas/ ((i*l désigne un baque à ordure*))

45. E: ((l'élève jette les morceaux de papier dans le panier))

46. P: je vous avais dit de parler fort/(.) ceux qui ne parlent pas fort\(.) sont priés de ne pas lever/(.) la main/(1.5s) ensuite\(.) vous faites des phrases/(1.5s) on s'entraînent à la

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

composition/(.) si vous n'arrivez pas à faire de LONgues phrases/(.) pour qu'on vous corrige \ à la composition\(.) il y'a des choses\(.) que vous\(.) raterez/

47. E: monsieur moi\

48. P: alors/ at-\ attendez/ monsieur diop\ alors allez-y\

49. E: monsieur/ quand on étudi:ait/(.) les principaux caractères du conte fantastique/&

50. P: et\ et qu'est-ce qui caractérise\ le conte fantastique\

51. E: euh/ elle e::uh/(.) le fantastique\(.) le conte fantastique sort du réel/

52. P: sort du réel\(.) mais le e::uh/(.) tous les contes sortent du réel/

53. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

54. P: fatou bintou guèye\

55. E: (2s)

56. E: ((*bruit d'un élève demandant à être interrogeant*))

57. P: sarr\

58. E: e:uh/](.) euh/ les contes fantastiques font\(.) euh/ fait\(.) le conte fantastique fait intervenir\ des créatures\(.) euh/ imaginaires/

59. P: imaginaires\(.) e:uh/ monsieur ndiaye\

60. E: euh/(.) e::uh/(.) euh/ il contient des éléments inexpliqués\ et logiquement inexplicables/

61. P: VOILA/(.) hien\ donc e:uh/ IC:I/(.) quand on nous parle/ parle de chambre hantée \ dès le titre déjà/(.) qu'est-ce qu'une chambre hantée\(.) dès le titre déjà/

62. E: monsieur\

63. P: OUI\

64. E: une chambre hantée par des fantômes/

65. P: par des fantômes/(.) donc\ hein\(.) donc/ euh/(.) dès le titre\(.) nous entrons déjà \(.) dans l'atmosphère\(.) fantastique/(.) hien\(.) on peut dire hien\ on peut dire\(.) e::uh/(.) e:uh/ le conte fantastique\(1.2s) mettez/(.) mettez en situation rapidement\

66. Cl: (5.9s) ((*bruit des élèves qui se préparent à prendre les notes dans les cahiers*))

67. P: ((*le professeur dicte le résumé*)) le conte fantastique\(3.3s) c'est un texte\ qui peut faire\(.) intervenir\(.) des\ fantômes/

68. E: c'est un texte\

69. P: n'est-ce pas\ juste\(.) c'est pas complet peut-être\(.) mais juste pour donner une idée du fantastque/(.) waly dépêche-toi\(1.2) faut aller vite/ faut aller vite/(.) bintou tu es prète\`(1.2) PEUT\ FA:IRE/ intervenir\ des\(.) des fantômes/(16.8s) ((*le professeur écrit la phrase qu'il vient de dicter aux élèves*)) ça\ ces salles là/ les tableaux sont TROP\ petits/(.) <((*dans un rire*))> vous vous/(.) la\(.) rendez compte\(.) les tableaux sont tout petits/(.) pour que l::e/(.) le professeur fasse un effort pour euh/(1.2s) BIEN\(.) vous suivez/(.) nous allons \(.) LI:RE\ le texte/ rapidement/(.) VOUS suivez\(.) ARRÊTEZ\(.) de passer votre temps à éCR:IRE/(6.6s)

70. E: monsieur c'est sombre/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

71. P: mettez l'interrupteur pour voir\ s'il y a/ s'il y a/ s'il y de la lumière(.) moi je\(.) voilà/ c'est fantastique/ <((*rire du professeur*))> alors/ que signifie là\ dans ce cas c'est fantastique\

72. E: monsieur\

73. P: oui\

74. E: c'est idéal/

75. P: c'est idéal\(.) voilà/ idéal\ veut dire extraordinaire/(.) mais ce qui est fantastique \ c'est que\(.) entre parenthèses hein\(.) je suis allé payer le courant hier/(.) et il y avait de courant à la sénélec/

76. Cl: <((*rire des élèves*))>

77. P: hier/(.) coupure de courant/ il y avait pas de courant/(1.2s) donc ils m'ont fait le payement manuel\ quoi/(.) cachet/(.) il va falloir garder ça/ sinon\(1.2) ça c'est le\(.) BIEN/(.) ça ça/ c'est le bouquet/(.) ça c'est pas fantastique hien\(.) c'est pas extraordinaire/ (1.5s) e::uh/(.) e:uh/(.) DONC <((*le professeur lit le chapeau du texte*))> LE Récit extrait de la cafetière\(.) donc d'où est tiré ce texte\(.) participe à cette inspiration\(.) fantastique/(.) crayant\(.) dès les premières lignes\(.) une atmosphère\ étrange\ et envahiss-\ et\

78. E: envoûtante/

79. P: envoûtante/(.) j'ai dit d'arrêter d'écr::ire\ mesdemoiselles djigo\ et baldé/ <((*le professeur lit le texte*))> quelle impression vous donne ce texte\(.) quelle impression qui peut vous inspirer une idée générale\(1.5s) qu'est-ce qui se passe ici\(.) n'allez pas me raconter le texte/

80. E: monsieur\

81. P: OU:I/ monsieur sarr/

82. E: il se passe des choses éTRANges/

83. P: alors/ qu'est-ce qu'on va donner comme idée générale\

84. Cl: (7.9s)

85. P: vous n'avez pas suivi le texte\

86. Cl: si\

87. P: NE ME RAGARDEZ PAS\(.) regardez/(.) regardez dans votre\(.) tête/ <((r*ire du professeur*))> ne me regardez pas/(.) alors/ qu'est-ce qui se passe dans ce texte\

88. E: ((*un élève lève la main*))

89. P: mademoiselle [arrêtez d'écrire/]

90. E: [monsieur\]

91. P: oui bintou seck/

92. E: le texte parle d'objets ensorcelés/

93. P: ensorcel::és\(.) je préfère autre chose/(.) oureye dème\ awa ndiaye\ j'ai dit\ de ne PLUS\(.) Ecr::ire/(1.5) je vais ME fâcher/&

94. E: [monsieur/]

95. P: & et quand je me fâche\(.) la salle\ sera\ HANT::EE/

96. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

97. P: allons-y e::uh/ sarr\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

98. E: dans ce texte\ on parle d'une chambre\ qui\(.) où\ où toutes les objets peuvent bouger/

99. P: et c'est quelle sorte de chambre\ [si vous\]&

100. E: [hantée/]

101. P: si vous voulez qualifier cette chambre/(.) pas en reprenant le titre quand même/ (.) OU::I/

102. E: un chambre animée/

103. P: une chambre\

104. E: une chambre animée/

105. P: animée\ ça peut être une chambre où il y::a/ bigué anne\ où il y a coumbaël mballo\ où il y::a/(.) e::uh/(.) où il y::a/ [abi dia\]

106. E: [une chambre\]

107. P: OUI\

108. E: une chambre où il y a des choses qui restent mystérieuse

109. P: ce n'est pas la bonne idée générale/

110. E: ((*un élève lève la main*))

111. P: monsieur ndiaye\

112. E: une chambre étrange/

113. P: VOIL::A/ CE QU'IL FAUT DIRE\(.) UNE CHAMBRE\(.) IDEE\(2.9s) ((*tout en écrivant au tableau*)) on dirait que vous êtes hantés par la chambre là

114. E: non monsieur/

115. P: (4.8s) ((*le professeur écrit la mention II idée générale*))

116. Cl:((*les élèves copient dans leurs cahiers*)) IDEE GENERALE\(.) une chambre \(7.8s) ((*tout en écrivant la phrase au tableau*)) éTRANge\(.) voilà ce qu'il faut dire\(1.5s) une chambre étrange\ vous comprendrez que c'est pas une chambre\

117. E: normale/

118. E: normale/

119. P: une chambre\

120. E: normale\

121. P: normale\ oubien une chambre\

122. E: [ordinaire/]

123. E: [ordinaire/]

124. P: ordinaire\ voilà\(.) si on dit une classe étrange/(.) c'est une classe qui n'est pas ordinaire/

125. E: <((*rire d'un élève*))>

126. P: <((*rire du professeur*))> j'espère que la nuit\ vous n'allez pas en rêver\(1.5s) si vous en rêvez\(.) si vous en rêvez\ dites moi avant que vos parents ne viennent me trouver avec un bâton/(1.9s) ((*avisant un élève*)) ah lui là/ il commence à être hanté là/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

127. E: <((*rire de l'élève*))>

128. P: <((*lui faisant une remarque sur la tenue de son cahier*))> c'est pas assez tiré/(.) il commence à être hanté et ses traits ne sont pas assez tirés/(.) BIEN\(1.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) donc nous avons dit e::uh/(9.8s) on avait\(.) vu\(.) à peu près\(.) ce qui\(.) faisait\(.) euh/ un texte\(.) e::uh/(.) alors\ e::uh/(4.8s) ((*il continue à consulter son texte*)) QUI EST\(.) le narrateur de ce récit\

129. E: monsieur\

130. P: a-\ attendez/(.) excusez-moi/ excusez-moi/(.) je me suis\(.) je suis allé trop vite là/(.) est-ce qu'on PEUT\(.) dresser\(.) le plan du texte déjà\(1.5s) il est possible de\(.)

131. E: ((*un élève lève la main*))

132. P: oui\ mademoiselle biaye\

133. E: le texte est divisé en trois parties/

134. P: est-ce que c'est divisé/

135. E2: non/

136. P: le texte\

137. E: est réparti/(.) [on peut\]&

138. P: [il n'est pas réparti]

139. E: &on peut distinguer trois parties/

140. P: VOIL::A/ ce qu'il faut dire/(.) on peut distinguer\(.) ou bien on peut\(1.5s) le premier mot que tu as donné\

141. E: euh/ on peut diviser [le texte en trois parties/]

142. P: [VOILA/ rébecca bïaye/](1.5) on peut\(.) diviser\(.) c'est ça\ en trois parties\

143. Cl:((*des élèves prennent des notes dans leurs cahiers*))

144. P: QUAND QUELQU'UN PARLE\ ARRÊTEZ D'ECRIRE/(1.6s) je vais être obligé de déchirer les cahiers/(1.2s) jeudi\(.) il faut qu'on fasse un cours\(.) qui rappelle un peu la chambre hantée/(1.5s) y'aura des cahiers déchirés\(.) vous aurez des cahiers déchirés \ des stylos cassés/

145. Cl: <((*éclats de voix d'élèves*))

146. P: ALLONS-Y\(.) alors/(.) les trois parties mademoiselle bïaye/

147. E: d:e/(.) ((*l'élève consulte son texte*)) [l'année dernière\]

148. P: si vous n'écoutez pas vous n:e/ vous ne comprendrez pas\ et si si\ si elle s'est trompée vous allez dire n'importe quoi\(.) oui\

149. E: ((*qui n'avait pas arrêté de consulter son texte*)) de l'année dernière\ à un monde nouveau/

150. P: à un monde nouveau\

151. E: ((l*'élève replonge dans son texte en acquiesçant de la tête*))

152. P: qu'est-ce qu'il y a au niveau des lignes\(.) oui/ d'accord/ ligne onze/=

153. E2: =onze/

154. P: c'e:st/ le voyage/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

155. P: oui\

156. E: d::e/(.) ((*l'élève regarde son texte*)) [en effet\]

157. P: [et comment était le voyage\]

158. E: (2.8s) ((*consulte le texte*)) le pénible voyage/

159. P: voil:à/(.) il faut le dire\(.) comme ça\ ça éclaire la suite/(.) c'est bi:en/ rébecca bïaye/(.) ce matin\ tu as mangé du lion/

160. E: <((*rire de l'élève*))>

161. P: continue/

162. E: de/ en effet\(.) à\(4.3s) ((*l'élève consulte le texte*))

163. E2: [général\]

164. E: [la bise d'automne/]

165. P: ((*le professeur consulte son texte*)) c'est à quelle ligne s'il vous plait/(.)oui\(.) oui/ oui/

166. E: [trente cinq/]

167. P: [oui/]

168. E: à la ligne trente cinq/

169. P: oui/

170. E: c'est la description de la chambre/

171. P: (2.7s) ((*le professeur consulte son texte*)) je crois qu::e/(.) il faudrait s'arrêter plus haut\

172. E3: muraille/

173. E2: oui jusqu'à muraille/

174. P: oui jusqu'à\

175. CL: [muraille/]

176. CL: [muraille/]

177. E2: enfermé par la muraille/

178. P: ((*tout en consultant son texte*)) prenez\(.) tenant\(.) tenant le volet en main/(1.2s) c'est bien ça/(.) les gens ils ont\(.) ils l'ont vu\(.) c'est BI::EN/(.) on va\ on va faire le plan\(.) tu v::as/(.) nous le mettre/(.) c'est BIEN/(.) elle a compris\(.) donc nous avo::s/(.) e:uh/ le plan \(2.9s)((*le professeur écrit la mention III plan au tableau*))

179. Cl: ((*les élèves copient dans leurs cahiers*))

180. P: le texte trois parties\(.) la première partie\(.) du début\(2.1s) ((*tout en écrivant la phrase*)) à la ligne onze\(.) c'est à dire à::à/(2.5s) ((l*e professeur consulte son texte*)) euh/(.) euh/(.) à monde nouveau/(3.8s) monde nouveau\(3.8s) nous avons\(1.2s) UN\ voyage\(.) pénible/(4.1s) un voyage pénible/(.) deuxième partie\(.) d::e/(1.4s) ((le professeur consulte son texte)) en effet\(4.1s) E:N EFFET\(.) jusqu'::à/(.) à la\(.) rose à la main je crois\(.) ((*tout en vérifiant dans sont texte*)) c'est bien ça/(.) c'est bien ça\

181. E: oui/

182. E: oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

183. P: une rose à la main\(.) donc/ ((tout en écrivant la phrase au tableau)) rose/(1.5s) à la main\(3.2s) nous avons là\

184. E: description de la chambre/

185. P: tr::ès bien/(.) la description\(2.7s) de la chambre/(5.1s) et la dernière partie main'nant\ c'est\(.) évidemment\(.) le reste du texte\(.) c'est à dire\(1.5s) ((*il consulte son texte*)) tout à coup\(.) jusqu'à\(.) cheminée/(3.1s) tout à coup\(2.9s) jusqu'à\(1.5s) et qu'est-ce que nous mettons\(.) comme titre\

186. E: monsieur\

187. P: oui monsieur ndiaye\

188. E: une vision d'horreur/

189. P: une\

190. E: vision d'horreur/

191. P: vision d'horREUR\(1.5s) d'accord\ je retiens\ mais\ est-ce qu'il\(.) est-ce qu'on peut trouver mieux\

192. E: ((*un élève lève la main*))

193. P: oui euh/ bintou seck\

194. E: le stupéfaction/

195. P: la\

196. E: [la stupéfaction/]

197. P: [ça risque d'être/] d'être bien vague hien\ bin- bintou/(.) il faut que ce soit\(.) il faut que ce so::it/(.) il faut que ce que vous dites soit LI::E\(.) à la chambre/

198. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

199. P: oui\ mademoiselle ndiaye awa\

200. E: l'animation des objets/

201. P: (3.4s) ((*le professeur consulte le texte*))

202. E2: monsieur\

203. P: oui\

204. E2: l'animation de la chambre/

205. P: oui/(.) c'est à dire/ ce\(.) ce qu'à dit awa ndiaye/ c'est bon\ animation/ l'animation \(.) mais comment\ est cette animation là/(.) est-ce une animation ordinaire\

206. E2: monsieur\

207. P: oui\

208. E3: une étrange animation/

209. P: voil:à/(.) un éTRANge\(.) animation\(.) dans la chambre/(1.4s) ((tout en écrivant la réponse au tableau))

210. Cl: ((*les élèves copient dans leurs cahiers*))

211. P: une étrange\(.) c'est bien\(.) donc c'est bien/ les trois là/(.) voyez\(.) quand on s'écoute\(.) on se complète/(.) awa ndiaye a avancé\(.) sarr a continué\(.) qu'est-ce que j'ai dit/(.) ah/ oui/ je dis n'importe quoi main'nant

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

212. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

213. P: ((tout en continuant à écrire)) e::uh/(.) qui a\ terminé\(.) diop a terminé/(.) une étrange animation\(2.4s) dans la chambre/(1.5s) voilà/ très très bien/(.) bien/(.) main'nant nous\(.) nous avançons/(.) ((*le professeur consulte ses documents*)) NOUS avançons/(4.7s) alors/ qui est le narraTEUR\ de ce récit/

214. E: monsieur\

215. P: oui\ mademoiselle\ euh/ monsieur ndiaye\(.) monsi::eur\ sarr\(.) excusez-moi/

216. E: un des personnages/

217. P: un des\

218. E: personnages/

219. P: personnages/(1.5s) et donc\ si o:n/(.) dit que le narrateur est un personnage/(.) qu'est-ce que ça no:us/(.) apporte dans la définition\

220. E: ((*un élève lève la main*))

221. E: monsieur\

222. P: rébecca\

223. E: le point de vue est interne/

224. P: très bi::en/(.) voyez\(.) il faut avoir\(.) ces\(.) automatismes là/(.) dès que vous avez/ vous voyez/(.) vous voyez que le narraTEUR/ est interne\(.) le point de vue est interne/(.) c'est que vous\(.) voyez\(.) c'est c'est malheureux/(.) en quatrième/(.) vous avez ces réflexes là/(.) mais quand vous arrivez en terminale\(.) comme vos grands frères là aujourd'hui\(.) actuellement/ ils ont composition/ ils ont composition de français\(.) y a/ ils ont commentaire\(.) la moitié ils font pas le commentaire parce que\(.) ils ont oublié les réflexes qu'ils avaient en quatrième/(.) lorsqu'ils expliquaient les textes/(1.6s) vous allez voir\ je peux vous montrer les copies à midi\(.) on va les compter vous allez voir/ sur cent trente copies que j'aurais\ y aura moins de trente copies de commentaire/(1.5s) est-ce qu'il y aura même quinze commentaires\(.) si ça se trouve\(.) il y aura même pas de commentaire/(.) alors que le commentaire\(.) c'est ce qu'on fait en sixième\ en cinquième\ en quatrième\ en troisième\ en seconde\ en première\ en terminale\ à l'université/(2.5s) et aujourd'hui\(.) ils ont peur du commentaire/(2.5s) c'est bien/(.) donc nous avons un point de vue\(.) interne/(.) puisque le narrateur\(.) est l'un des personnages\(.) principaux\(.) du\ du texte/ ((*le professeur consulte ses documents*)) e::uh/(.) e::uh/(.) à QUEL\ e::uh/(4s) et quels sont\(.) les personnages\(.) de ce récit\

225. E: monsieur\

226. P: oui\ euh/ fat bintou guèye/

227. E: ((*consulte son texte tout en parlant*)) e:uh/ argot goxx\(.) et pédrino borgnili\ et le narrateur/

228. P: oui/(.) ma::is/ qui\(.) si vous voulez/ quel\(.) quel est le personnage le plus important ici\

229. E: le narrateur\

230. E: [le narrateur/]

231. Cl: [le narrateur/]

232. E: LE NARRATEUR/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

233. P: c'est le narrateur/(.) très bien/(.) ((*le professeur consulte ses documents*)) e::uh/ (2.5s) alors/(2.2s) au début du texte\(1.5s) au début du texte/(1.2s) au début du texte\(.) est-ce qu'il y a\(.) est-ce qu'il y a quelque chose\ d'extraordinaire\ qui est rencontré/(1.5s) celle-là/ il\(.) elle\ elle écrit/(.) même quand je dis/ arrêtez d'écrire\(.) comme elle écrit bien\ elle continue d'écrire/(.) [tu aimes bien écrire/]&

234. E: [monsieur\]

235. P: &j'espère que tu\(.) j'espère que tu vas avoir de [beaux romans dieynaba/]

236. E: [monsieur\]&

237. P: &dieynaba\ tu vas faire de beaux romans\

238. E2: oui\

239. P: [c'est sûr/]

240. E: [monsieur\]

241. P: OUI\(.) monsieur sarr/(.) oui\

242. E: euh/ au début\ on a dit que le temps était superbe/

243. P: oui/

244. E: mais au fur et à mesure qu'ils avançaient dans le voyage\ le temps est devenu sombre/

245. P: oui/

246. E: (1.5s)

247. P: donc\

248. E: (1.8s)

249. E: ((*un élève lève la main au moment où E1 reprend son son discours*))

250. P: [oui\]

251. E: [brusque changement d:e/]

252. P: oui\

253. E2: <((*dans un murmure*))> [de climat/]

254. E1: [brusque changement de/] climat/

255. P: bien sûre\(.) bon\(.) b:on/ on est à explication\(.) détaillée\(12.7s) ((*le professeur écrit la mention au tableau*))

256. Cl: ((*les élèves recopient dans leur cahiers*))

257. P: on est toujours à la question\(4.1s) ((*consultant ses documents*)) e::uh/(.) donc \(.) il y a un brusque changement de\&

258. E: climat/

259. P: &de climat/(.) n'est-ce pas\(.) est-ce que ce brusque changement est étrange\

260. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

261. P: rébecca\

262. E1: ce brusque changement est assez étrange\ parce que/(.) c'est comme si ça leur/(.) indiquait un peu qu'ils avançaient dans un terrain dangereux/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

263. P: oui/ mais est-ce que\(.) en géné-\ on vous dit\(.) e::uh/(.) <((*le professeur lit un passage du texte*))> le TEMPS/(.) qui se promettait\ d'être superbe\(.) s'avisa de changer/ tout à coup\(.) et il tomba\(.) tant de pluie\ que nos chemins\(.) euh/ devinrent\ bourbeux/

264. E: ((*un élève lève la main*))

265. P: oui\

266. E: c'est naturel/

267. P: c'est\

268. E: [naturel/]

269. E: [naturel/]

270. E: non/

271. E: si/

272. E: si/

273. P: oui/ c'est NATUREL\ euh/ rébecca/(1.2s) ce n'est pas ex-\ évidemment\ c'e:st/ c'est surprenant/(.) mais ce n'est pa::s\(.) euh/ étonnant\(.) vous savez\(.) euh/(.) même chez \ chez nous/(.) la saison des pluies\(.) bon c'est pratiquement\ euh/ arrivé\(.) parce qu'il a plu en casamance\(.) à kolda je crois\(.) ic:i/(.) nous av:ons/ les pluies un peu tardivement \(.) mais nous sommes là-dans/(.) nous sommes pratiquement en été/(1.5s) maintenant\(.) même si ce n'est pas l'été/(.) qu'il ple:uve/(.) comme ça\(1.2s) c'est po-\ c'est possibl'hien\

274. E: oui/

275. P: c'est possible\(.) c'est arrivé en deux mil::le\(.) deux/ [je crois/]

276. E: [oui deux mille deux/]

277. P: & oui deux mille deux/ je crois/

278. E: deux mille deux/

279. P: y a eu des morts/

280. E: oui monsieur/

281. E: <((*confirme en langue maternelle en indiquant des troupeaux de bovins décimés*))

282. P: oui/ y a eu un froid\(.) chez nous/ on a\ on a\ on a une estimation atmosphérique \ qui estime justement\(.) euh/ l'écart/ qu'estime\ ce:s/(.) ces changements de temps\(.)

283. E: mêmes les géographes l'utilisent/

284. P: mêmes les géographes l'utilisent e::n\(.) c'est un mo:t/(.) wolof\(.) en en géographie\ on utilise le heug\

285. E: oui/

286. CI: <((*rire de certains élèves*))>

287. P: le heug\(.) h\(.) e\(.)&

288. E: [e\]

289. P: &[u\](.) [g/] ((*le professeur écrit le mot au tableau*))

290. CI: <((*bruit d'approbation des élèves*))>

291. P: les heugs\(.) ce sont des pluies\(.) hors saison\(1.2s) [c'est prévu\]

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

292. E: [en saison de froid/]

293. P: hien\

294. E: ça peut arriver en saison de froid/

295. P: oui ça peut arriver en saison de froid\(.) mais c'est par fois hors saison/(1.5s) le heug\ pourquoi ce nom\(.) et c'est extra-\ vous savez en général chez nous\ j::e/(.) ouf/ c'est/ ça\ ça me fait un peu rire\(.) à DAKA::R/(.) les pluies qui m'ont vraiment marqué\(.) c'est des pluies hors saison/(1.5s) à dakar/(1.2s) la bonne raison que je ne suis pas à dakar pendant l'hiverna:ge/ c'est rare\(.) e:t/(.) je\ je\ j'a:i/(.) je ne me suis pas trompé/ je me souviens du mois\(.) c'est en noVEMBRE\ MILLE NEUF CENT SOIXANTE\ DIX HUIT\

296. CL: <((*exclamation des élèves*))>

297. E: ça fait longtemps hein/

298. P: j'étais TR:EMpé par la pluie/(.) or je ne voyais pas qu'il y avait de l'orage justement/(.) je ne voyais pas qu'il y avait de l'orage\ et la pluie m'a bien trempé/(1.5s) cette histoire\ ça m'e::st/ ça m'est retombé dessus en soixante dix neuf/(1.5s) les deux pluies que je n'ai pas oublié jusqu'à présent/(.) et ça fait\ ça a fait des conséquences\ parce que les paysans ont eu des problèmes/(1.2) les MEULES\ de récoltes\ ont germé/(1.5s) c'est/ c'est terribl'hien/(1.5s) terrible/(.) vous récoltez l'équivalent d::e/(.) hein\ surtout nos parents sérère là/(.) vous récoltez l'équivalent de\ vingt tonnes\(.) vous attendez que ça sèche bien \ avant de les\(.) vaner/(.) avant de le::es/ battre\(.) que ça sèche bien\(.) il pleut/(1.5s) on peut rien faire/(.) on peut rien faire\(.) [ce que\]&

299. E: [monsieur] qu'est-ce qui a germé\

300. P: l:es/ grains de mille ont germé/(.) c'est que dans les\ dans les champs/(.) quand les paysans récoltent\(.) ils n'en-\ ils n'engrangent pas\ les récoltes/(1.2s) le mil est entassé \ en MEULES/(.) en GRAN:DES MEULES/(.) ce sont des tas de mil/(1.5s) ou en\(.) meules d'arachide/(.) en attendant que ça sèche bien\(.) et que\(.) on battent le mil\ ou l' arachide/ pour aller vendre l'arachide\ dans les seccos ou pour aller engranger le mil\(.) il a PLU\(.) pendant que tout le monde\ tout le monde\ attendait\ que ça sèche/(1.5s) et on pouvait rien faire\(.) après\(.) y a pas/ y avait pas de soleil\(.) les paysans ont beau éparpiller\(.) ça a pouri\(.) ça a germé/(2.5s) l'état a été obligé\(.) de donner\(.) du secours\(.) au paysan/ (1.5s) donc on l'appelle heug/(.) DONC\(.) c'est vrai qu:e/ rébecca\(.) c'est étonnant\(.) mais pas étrange/(1.2s) c'est étonnant\ mais pas étrange/(.) à dakar/(.) s'il pleut en mai\ c'est étonnant/(.) mais pas étrange/ (1.5s) ALORS/ A QUEL MOMENT\ VRAIMENT\(.) les choses ont commencé\ à sentir\ l'étrange/

301. E: monsieur/

302. P: MONSI:EUR/ ab- euh/ mademoiselle djigo/(.) comme ça sarr va se reposer un peu/

303. E: ((*regardant le texte*)) quand le lit a commencé à s'agiter/

304. P: ((*consulte son texte*)) le lit\

305. E: monsieur/

306. P: oui\

307. E: dès qu'il est entré dans la chambre/

308. P: (1.7s)((*vérifie dans son texte*)) vous croyez\

309. E: oui oui oui/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

310. E: oui monsieur/

311. E: non/

312. E: il l'a dit/

313. P: (3.6s) ((*professeur et élèves vérifient dans le texte*)) non c'est à dire que\ qu'il y a une impression/(.) c'est vrai que\(.) vous avez raison si vous voulez/(.) évidemment/(.) mais si vous êtes euh/ vous étiez plus attentifs\(.) vous auriez vu\(.) qu::e/(.) e::uh/(3.7s) ((*il consulte toujours son texte*))

314. E: monsieur\

315. P: oui\(.) oui\(.) [e:uh/]

316. E: [une tabatière/(.)] ((*lisant un passage du texte*)) une tabatière/(.) ouverte sur la cheminée\ était pleine de tabac/ encore frais/

317. P: (1.6s) ((cherchant toujours dans le texte)) MÊME\ DANS LE VOYAGE/(.) même dans le voyage\(.) ils ont été retardés\(.) il ont été\ TROP\ retardés/(1.5s) c'est vrai qu'il a plu/(.) mais le retard\(.) d'après ce qu'il dit ici\(.) ((*le professeur lit un passage*)) nous enfoncions dans le BOURbe jusqu'aux genoux\(.) un cou:che EPAISSE\ de ter::e/ grâce était attachée aux semelles de nos bottes\(.) et sa pesanteur ralentissait TELLEMENT\ nos pas/ que nous arrivâmes au lieu de notre rendez-vous qu'une heure après le coucher du soleil/(.) c'est vrai que c'est quand même éTRANge\(.) non\ c'est étrange\(.) parce qu'il pleut tout de suite\ y'a pas de boue tout de suite hé/ hé/=

318. E: monsieur\ ((*lisant une phrase du texte*)) il tombe/ tomba tant\ tant de pluie/

319. P: oui\

320. E donc ça veut dire qu'il a eu beaucoup de pluie [et donc ça fait de la boue/]

321. P: [oui oui/ mais y'a beaucoup de pluie\] ça ne peut faire de la boue tout de suite/(1.5s) c'est vrai que ce n'est pas\ ce n'est pas\(.) évident\(.) mais en réalité s'il pleut tout de suite\ il n' y a pas de la boue tout de suite/(.) quand il pleut beaucoup\

322. E: et quand le chemin est sablonneux/

323. P: oui ma::is/

324. E: [la pluie se mélange au sable et ça fait la boue/]

325. P: [oui\ ma::is/(.)] e::uh/(.) pour qu'il y aie de la boue\ évidemment\](.) vous êtes nés en ville/(.) devant chez vous/ y a tellement de goudron\ que vous ne connaissez pas\ les choses\(.) <((rire du professeur))> euh/ s'il pleut beaucoup dans les champs/(.) les paysans n'aiment pas\(.) les fortes pluies/(1.5s) les fortes pluies\ ne nourrissent pas le sol/(.) les fortes pluies\(.) on vous l'a enseigné en géographie\ les fortes pluies\ LA:VENT le sol/(1.5s) emportent la sable/(.) c'est les plu::ies/ douces et lentes là\ qui font ces dégâts/(1.5s) quand il pleut DOU:cement/(.)le matin vous vous levez pour aller au marché\ il pleut doucement/(.) à midi\ il continue à pleuvoir/(.) ça fait deux jours\ il pleut doucement doucement/(2.5s) c'est là ce qui est dangereux/(.) parce que l'eau\(.) attention/ là c'est carrément dangereux/(1.5s) mais quand il pleut/(.) à verse\(.) psst\(.) ((*avec un geste suggérant un mouvement rapide*)) après y a de\ après y a de l'eau\

326. E: y a pas de l'eau\

327. P: ça se comprend\ que tu ne le saches pas\ parce qu:e/ <((*rire du professeur*))> tu es née en ville\ tu vis en ville\(.) BIEN\(.) on est d'accord\(.) alors arrêtons nous ensemble/(.) euh/ rappelle-nous ce que tu avais dit ramatoulaye sidibé \

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

328. E: euh/ j'avais dit qu:e/ une tabatière/

329. P: oui\

330. E: (8s)((*consulte à la fois son texte et son cahier*))

331. P: les choses étranges vont commencer à arriver quand\

332. E: monsieur\

333. P: oui\

334. E: quand ils ont été trop retardés/

335. P: oui/(.) là où on parle/ je suis complètement d'accord\(.) ensuite\

336. E: quand il(.) qua:nd/ l'un des\(.) quand le narrateur est entré dans sa chambre/

337. P: oui\

338. E: il a senti un monde nouveau/

339. P: oui jusqu'à présent ce sont des impressions\(.) mais nous continuons/

340. E: ((*un élève lève la main*))

341. P: oui\ diop\

342. E: ((*l'élève regarde le texte*)) quand il est entré dans sa chambre\ e::t/ après qu:e/ e:uh/ le domestique/ lui e:uh/ aie souhaité bonne somme\

343. P: oui\

344. E: et qu'il a:ie/(.) remarqué ce qui est étrange dans la chambre/

345. P: qel(.) qu'est-ce qui est étrange\ dans la chambre/

346. E: monsieur\

347. P: oui\

348. P: le lit qui s'agitait/

349. P: AVANT cela/(.) d'abord\(.) si on\(.) voit la chambre/&

350. E: monsieur\

351. P: & à quoi ressemblait la chambre/(.) qu'est-ce que la chambre peut rappeler rébec-\ rébecca/

352. E: la chambre ressemble à/(.) avait un décoration ancienne/

353. P: TR::ES\ bien/(.) très bien/ donc ça veut dire que la chambre\(.) euh/ des meubles \(1.5s) des meubles ANciens\(2.7s) ((*le professeur écrit la réponse au tableau*)) par contre \(.) comment étaient ces meubles là\

354. E: monsieur\

355. P: oui\

356. E: ils avaient l'imp-\ il avait l'impression que ces objets avaient été utilisés la vieille/ la veille/

357. P: très bien/ des meubles anciens\(.) ((*écrivant la réponse au tableau*)) qui semblent\(4.1s) utilisés\

358. E: récemment/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

359. P: (1.4s)la veille(.) vous ALLEZ\(.) dans le garage/ du mé- mé- mécanicien/(.) vous trouvez un\ une vieille\(.) traction avant/(.) vous connaissez pas ces véhicules là/ c'est des \ c'est de vieux véhicules/(1.5s) les tractions avant/(.) que vous ne connaissez pas/(2.5s) dans lesquelles\(.) j'ai eu la chance d'enter/(.) dans les anné::es/(2.5s) tenez-vous bien/

360. E: quarante trois/

361. E: [quarante/]

362. P: [mille neuf cent] soixante six/

363. Cl: <((*clameur des élèves*))>

364. E: quarante six ans/

365. E: cinquante six ans/

366. P: hum\

367. E: cinquante six ans/

368. P: oui/ y a combien\ combien d'années\

369. E: quarante et un an/

370. P: qua- qua- quarante et un an/

371. Cl: <((*bruit de commentaire des élèves*))>

372. P: ALORS/ JE DIS\(.) vous trouvez une traction avant qui est garée/(1.9s) et vous y entrez\(.) (2.2s) vous sentez l'essence\(.) vous sentez l'huile\ la graisse\(.) vous sentez que\(1.5s) ce véhicule a du marcher\ récemment/(1.6s) c'est étrange/

373. E: monsieur\ et pourtant c'est pas étrange\

374. E: mais c'est normal\(1.5s) on pe::ut/ reprendre les modèle anciens/

375. P: des quoi\

376. E: les modèles anciens\(.) on peut les utiliser/

377. P: ç:a/ c'est des gens\(.) qui sont particulièrement intéressés/

378. E: oui/

379. P: mais habituellement\(1.2s) habituellement\(1.5s) je dis(.) je ne dis\(.) part au fouta/(.) on te montre la chambre qu'habitait ton arrière grand-père/

380. Cl: ((*rire des élèves*))>

381. P: on te montre\ parce qu'avant\(.) on priait sur des peaux de bêtes/ pas sur des tapis comme mai'nant/(.) avant c'est le mouton de tabaski\(.) la peau qui est utilisée pour la prière/(1.5s) vous trouvez la peau de prière sur laquelle priait votre ancien grand-père\(.) votre ancien\ oui/ qu'est-ce que j'ai dit\(.) votre arrière grand parent\(1.9s) et vous trouvez que la peau est est propres/ et oxygénée/ y a rien\(.)c'est lisse\ vous sentez\ que quelqu'un y a prié récemment/(1.5s)

382. E: mais c'est pas bizarre\

383. P: c'est bizarre/&

384. E: [monsieur c'est pas bizarre/]

385. P: &[grand-père est mort en mille cent\ hé\] ((*accompagne l'interjection d'un geste suggérant une longue durée*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

386. Cl: <((*rire des élèves*))>

387. E: mille huit cent seize/

388. P: hein\

389. E: mille huit cent quatre vingt huit/

390. P: voilà/(.) c'est assez étrange\(1.7s) vous entrez dans\ vous entrez dans une cuisine/ où vraiment vous des toiles d'araignées\ toutes ces choses\(.) or vous voyez que les ustensiles là sont encore propres/(.) ça s::ent/ le tiébou diène/&

391. E: [penda mbaye/]

392. P: &[de la veille\]

393. E: ou le mafé/

394. P: ou le mafé/ ou le couscous de la veille\

395. Cl: ((<*rire de quelques élèves*))>

396. P: donc c'est ça\ qui fait\(.) donc\ ce sont donc les premiers signes\(.)n'est-ce pas \(.) e:uh/(1.7s) ce ce/(.) ((*tout en écrivant la phrase au tableau*))

397. P: ((les élèves prennent des notes dans leurs cahiers))

398. P: ce sont les premiers signes\(3.9s) premiers signes\() d'ETRANGETE\(4.8s) alors/ QUELLE\(.) impression cela a-t-il donné au\(.) quelle sentiment\ cela a-t-il créé/(.) chez le\(.) le narrateur/

399. E: ((*un élève lève la main*))

400. P: diop\

401. E: ((*tout en consultant sont texte*)) le narrateur a senti de la frayeur

402. P: de la frayeur\

403. E: ((*un élève lève la main*))

404. P: oui\ rebecca\

405. E: il avait un\ un\(.) ((*regarde son texte*)) un frisson\ qu'il qualifie d'absurde/

406. P: d'absurde oui/

407. E: monsieur\

408. P: OUI\ e::uh/

409. E: il avait un lè-\ un\ un brusque\ accès de fièvre/

410. E: ah non/

411. E: non/

412. P: c'est pas de la fièvre/

413. E: <((*rire d'un élève*))>

414. E: le narrateur\&

415. P: oui\(.) oui\ euh/ awa\ awa ndiaye/

416. E: le narrateur avait peur\

417. P: hein\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

418. E: il avait peur\

419. P: il avait peur\ parce que y a une phase/ bon/(.) ce n'est pas/ une grosse peur\(.) mais quand même\ il commençait à vraiment\ à\ s'inquiéter\

420. E: être inquiet/

421. P: parce que quand même/ quand on n::e/(.) hein\(.) quand vous\ quand entrez dans une chambre\(.) une maiso::n/ inhabitée\(.) euh/ la famille seck est en vacance à diakhao sine\(.) bintou seck/ qui est étudiante est restée à la maison parce qu'elle a/(.) elle a un examen\(.) en rentrant à la maison\(.) elle entend un peu de bruit\(.) bon/(.) c'est vrai qu'elle est étonnée\(.) elle se dit tiens\(.) ça peut être\ ça peut être e:uh/ le chat des voisins/

422. E: les rats/

423. P: hein\ le chat des voisins\ ensuite\ ou bien les RATS/

424. Cl: <((*rire de quelques élèves*))>

425. P: mais si la nuit elle ent::end/ sur l'ordinateur\ quelqu'un faire/(.) une saisi\ <((*rire du professeur et de quelques élèves*)) bintou seck tu feras quoi\(.)

426. Cl: <((*bruits de commentaires et de rires des élèves*))

427. P: tu penseras a::u/ que tes grands parents sérères sont revenus\(.) et tu t'évaderas malgré la nuit/(.) n'est-ce pas\(.) bien\(.) DONC\(.) e::uh/(12.2s) ((*le professeur consulte ses documents*)) alors/ QUELS SONT MAN'nant\(.) nous avons dit que\(.) le fait que la chambre e:uh/ et les meubles anciens qui semblent utilisés récemment/ est u::n/ début\(.) d'étrangeté\(.) main'nant\(.) quels sont\(.) les\(.) détails insolites\(;) ou bien quels sont les détails\(.) que le narrateur trouve insolites/

428. E: monsieur\

429. P: ce qui veut dire quoi\ monsieur ndiaye\ ahne\

430. E: (inaud.)

431. P: faites une phrase monsieur ndiaye/(.) et parlez fort monsieur ndiaye/(.) parlez fort\&

432. E: [le narrateur/]

433. P/ &[un homme parle fort/]

434. E: le narrateur/

435. P: oui/

436. E: il trouve insolite que les bougies s'allument toute seules/

437. P: oui/ ça c'est INsolite/&

438. E: [monsieur/]

439. P: &[quand les bougies] s'allument/(.)seules/(.) donc nous allons\ nous al::lons/ relever/(.) ((*tout en écrivant l'expression au tableau*)) les faits insolites\(5.6s) qui ne connaît pas/ le sens de insolites\(.) QUI\ ne connaît pas/ le sens de insolite/

440. Cl: <((*des élève lèvent la main*))>

441. P: qui va expliquer le sens de insolite à::à/ kan et euh/ à dièye\

442. E: ((*un élève se propose*))

443. P: oui ndao\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

444. E: bizarre/

445. P: hien\

446. E: bizarre/

447. P: faites une PHRASE\

448. E: insolite signifie bizarre/

449. P: VOILA/(.) est-ce que c'est clair\ monsieur kan\

450. E: oui monsieur/

451. P: insolite signifie donc un peul\ il est insolite et bizarre/

452. Cl: <((*rire des élèves*))>

453. P: non/ je(.) tu n'es pas insolite/

454. E: MONSIEUR\

455. P: bien/ oui\ awa ndiaye/

456. E: des paupières qui se retirent toutes seules/

457. E: des bougies qui s'allument/

458. P: ((*écrit la réponse au tableau*)) donc\ on a dit\(1.5s) bougies\(5.6s) qui s'allument seules\(.)

459. Cl: <((*des élèves continuent à chahuter leur camarade qui a été au centre de la plaisanterie du professeur*))>

460. P: kane ce ne te fâche pas contre moi/(.) ce sont les élèves qui l'ont dit hien\

461. E: monsieur\

462. P: oui\

463. E: e:uh/ ((*l'élèves consulte son texte*)) la pendule sonne onze heures avant lexx

464. P: ça\ c'est pas grave\ so so sonne/ c'est un instrument/(.) e::uh/(.) ((l*e professeur revient vers l'élève qui avait fait la deuxième proposition*)) les paupières\(.) font quoi les paupières/

465. E: ((*lisant le passage*)) mes paupières se retirèrent toutes seules/

466. P: ((*écrit la réponse au tableau*)) les paupières\(4.2s) se reTI::rent\(2.9s) TOUTES SEULES/(3.9s) ensuite\

467. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

468. P: oui\ monsieur diop\

469. E1: e::uh/ ((*consulte le texte*))

470. E2: monsieur\

471. E1: l::es/(.) les lèvres d::es/(.) des personnes sur les photos qui se trouvaient dans la chambres/

472. P: oui\

473. E: s'ouvraient et refermaient\

474. P: voilà\(.) le photos s'animent/(2.1s) ((*écrit la phrase au tableau*))

475. Cl: ((*certains élèves copient dans leur cahier*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

476. P: les photos\(5.2s) s'animent/

477. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

478. E: monsieur\ monsieur\ monsieur\

479. P: e:uh/ sy\ marième sy\

480. E: les enfumés pendu à la muraille/

481. P: oui/ donc\ c'est ça/ les photos s'animent/(.) c'est bon/

482. E: monsieur\ monsieur\

483. P: oui\ e:uh/(.) coumbaël\

484. E: les fauteuils commencèrent à s'ébranler/

485. P: les meubles\(2.6s) ((*écrivant la phrase*)) bougent/(4.5s)

486. E: monsie:ur\

487. P: monsieur sidibé\

488. E: ((*consulte son texte*)) la cafetière se mit à se déplacer tout seule/

489. P: voilà/ la cafetière se mit\ se se/ se déplace\(.) n'est-ce pas\

490. E: monsieur\

491. P: oui\

492. E: le soufflet commence à s'a-\ à à\ à agiter le fau/ euh/ le feu/

493. P: donc\(.) si vous voulez\(.) no::us/(.) e::uh/(.) ((*tout en écrivant sa phrase au tableau*)) les choses\(1.7s) pour la plupart\(4.2s)

494. E: se mettent à bouger/

495. P: s'animent/(3s) nous nous arrêtons là\ parce que nous n'allons pas terminer l'énumération\(.) ((*tout en consultant son texte*)) les\(.) choses\(.) pour la plupart\(.) s'animent/(4.1s) j'aurais\(.) j'aurais d'ailleurs du dire\(.) j'aurais d'ailleurs\ tout compte fait\(.) du tout rapporter la\(.) à l:a/ question\(.) qu'est-ce qui est\(.) d'abord déjà/(.) est-ce que\(.) vous trouvez normal\ que le narrateur\ ne trouve pas\ tout de suite le sommeil/

496. E: non/

497. P: pourquoi ce n'est pas normal\

498. E: monsieur\

499. P: oui\

500. E: parce qu'il a\(.) f-\ fait\ un pénible voyage\

501. p: oui\

502. E: il était\(.) tellement fatigué\

503. P: oui/

504. E: qu'il voyait à peine

505. p: voilà/(.) les gens tombaient de sommeil\(.) il se couchent\(.) et bizarrement\ ils ne dorment pas/(1.5s) donc ça c'est le premier effet/ en en/ en fait/(.) e:uh/(5.4s) ((le professeur consulte ses documents puis écrit au tableau)) sommeil\(.) e:uh/ difficile/(3.3s) c'est le premier signe\(.) n'est-ce pas\(.) d::e/ de bizarrerie/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

506. E: ((*un élève lève la main*))

507. P: oui\

508. E: si\ s::i/(.) s'il éprouve un sentiment de nouveauté/(.) da:ns\(.) dans la chambre qu'on lui a donné/(.) ça ne peut pas l'empêcher de dormir\

509. P: S:I/(.) ça peut empêcher de dormir/ mais avec la fatigue/(.) avec la fatigue on ne peut pas s'en- non il a bien dit ((*cherchant dans texte*)) les paupières sont\(2.8s) il s'est couché\(.) il a fermé les yeux\(.) mais le lit\(4.5s) le lit s'est mis à faire comme les lits des lébous là/(.) il s'est mis à bouger/

510. Cl: <((*rire des élèves*))>

511. P: les paupières se sont retirés\(.) qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse\(.) c'est ça qu::i/ qui pose problème/ (1.5s) ((*tout en consultant ses documents*)) alors/(.) QU::EL/(.) quel rôle\(.) semble\(.) jouer le feu/ dans cette deuxième partie\

512. E: monsieur\

513. P: oui\

514. E: éclairer/

515. P: éclairer [et quoi encore\]

516. E: [(inaud.)]

517. P: oui\ mais aissi\

518. E: [permettait\]&

519. E: [monsieur\]

520. E: de rendre l'atmosphère plus étrange/

521. P: pourquoi\ en en faisant quoi\(.) à cause de quoi\

522. E: monsieur\

523. P: oui\

524. E: [sa lueur/]

525. E: ((*lisant le texte*)) [il jetait des reflet rougeâtre/]

526. P: voilà\(.) les reflets\

527. Pass: ((*un passant qui a perdu un objet*)) excusez-moi/ abdoulaye/

528. Cl: ((*certains élèves font des mouvements comme pour chercher sous les tables, d'autres en profitent pour chahuter*))

529. P: oui y a xxxxx il est en train de danser là/

530. Cl: <((*rire des élèves*))>

531. P: je ne sais pas si la chambre est hantée ou pas/(.) bon euh/ C'EST BIEN\(.) mamarième ousmane sy/(.) e::uh/(.) le FEU\(.) effectivement\ c'est des flammes/(.) qui dansent/(.) et les ombres\

532. E: <((*réaction d'étonnement d'un élève*))>

533. P: non\ c'est normal\(.) les ombres dansent/(1.5s) mais\(.) il fallu seulement que::e/(.) comme nous l'avons dit\(.) qu:e/ les choses s'animent\(.) d'abord au début\(.) le narrateur pense à qu'il\(.) que c'est une impression\(.) parce que\(.) quand ce\ quand c'est u::ne/(.)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

une flamme\(.) on peut dire que c'est une impression\(.) mais quand c'e:st/(.) c'est comme s:i/ le nuit\(.) vous marchez à bourguiba\(.) vous avez une voiture qui vo:us/ qui vo:us/ qui vous posent des phares dessus\(.) si vous voyez des ombres\(.) évidemment\ ce sont les poteaux\(.) des ARbres\(.) mais quand vous voyez l'ombre se diriger vers vous\

534. CI: <((*rire des élèves*))>

535. P: ah/(.) là\

536. E: on fuit/

537. P: vous allez vous dire\ ça c'est pas un arbre main'nant/(.) hein\(.) ça c'est pas un arbre/(.) ça c'est vraim::ent hein\

538. E: ((*un élève lève la main)*)

539. P: oui\ rébecca\

540. E: mais dans la chambre\(.) les fauteuils/(.) elles sont autour de la cheminée/(.) les objets/(.) on dirait qu:e/(). e:uh: les objets euh/ avaient pris une place\ e:t\ la chambre a été rangée d'une aut-\ d'une façon\(.) comme s'ils attendaient quelqu'un/

541. P: c'est pourquoi nous avons dit que\(.) les choses sont animées/(.) évidement\ y a une\(.) atmosphère d'attente\(.) oui/(.) e::uh/(4s) ((*le professeur consulte ses documents*)) alors\ e:uh/(.) pourquoi main'nant\(.) d:ans\ tout ce qui se passe/(.) la narrateur a-t-il\(.) du mal\(.) à faire la distinction/ entre ce que qui est vraiment réel/(.) et ce qui est\(1.5s) étrange\

542. E: monsieur\

543. E: monsieur\

544. E: monsieur\

545. P: e::uh/ ndo-\ euh/ e:uh/ bintou\

546. E: il croyait que ce qu'il a vu/(.) il pouvait lui trouver une explication/

547. P: voilà\(.) voyez\ le narrateur\ on ne peut pas dire qu:e/ il a i- i- i- il est pas raisonnable\(.) il voulu\(.) expliquer les choses/(.)il a voulu\ expliquer les choses/(1.5s) quand quelque chose vous arrive\(.) je veux dire quand\ quand\(.) quand dans la rue/(.) sur l'avenue bourguiba/ vous voyez des ombres\(.) vous vous dites\ bon\(.) c'est les phares\ c'est normal\(.) quand\ une voiture passe/ ça dépend de la direction de la voiture\ n'est-ce pas\(.) même quand vous prenez la nuit le bus\(.) vous voyez/ quand le bus passe sous un lampadaires\ y des jeux de lumière dans le bus/(1.5s) vous vous dites que bo:n/ ça doit être ça\(.) mais à un moment donné/ quand vous voyez vraiment qu'il y a une ombre qui insiste à vous suivre\(.) une ombre qui\(.) quand\ quand nous étions enfant\(.) no::us/(.) vous avions fait ce jeu là/(.) y a\(.) y a un exemple là\(.) les souvenirs ne sont pas précis et ça commence à coincer/(.) voilà/ et on disait que\(.) le crépuscule\(.) quand vous êtes e:uh/(.) quand vous sortez le crépuscule\(.) quand vous bougez\ tout ce que vous faites\(.) c'est à à la place des autres/(.) mais c'est faux/(1.5s) il suffit d'avoir quelqu'un [qui\]&

548. E: [ce sont les ombres/]

549. P: oui/ oui/ bien sur c'est le crépuscule/ ou autre chose\ les gens vous savez\ à l'époque\ on disait tellement de choses\(.) j'ai\ je/ euh/ e:uh/ on disait souvent\ que dans cette rue\(.) la nuit du jeudi\(.) il passe un cheval\(.) qui a une patte/

550. CI: <((*commentaires et rires des élèves*))>

551. P: moi je veux qu'on me dise\ où se trouve la patte/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

552. Cl: <((*rire des élèves*))>

553. P: par devant\ où par derrière/(.) E:T\ figurez-vous que moi\(.) j'ai été/ j'ai juré\(.) avoir entendu ce cheval là/

554. Cl: <((*commentaires et rires des élèves*))>

555. P: moi je suis sûr que/ aujourd'hui ce qui s'est passé\ c'est qu'en fait\(.) c'est u:ne \(.) c'est une femme qui rentrait/(.) avec les chaussures là <<((*imite le bruit des semelles sur l'asphaltes*)) j'ai dit YAh\ le cheval\ YAH\ le cheval\

556. Cl: <((*rire des élèves*))>

557. P: alors que certainement\ ce n'était qu'une femme qui rentrait tranquillement/

558. E: c'esr madame coquette/

559. P: hien\ L:E\

560. E: madame coquette/

561. P: voilà\ on dirait\ on dirait qu:e/

562. CL: <((*rire et commentaires des élèves*))>

563. P: (4s) ((*le professeur consulte ses documents*)) alors\ e::uh/(.) à quel moment \(.) vraiment\(.) entre-t-on\(.) dans le fantastique\(1.5s) rébecca\ c'est ce que tu avais dit au début/

564. E: ((*un élève lève la main*))

565. P: oui\ e::uh/(.) djigo\

566. E: ((*consulte son texte*)) la partie la vraiment fantastique\

567. P: oui\

568. E: quand les objets ont commencé/(.) quand les plats ont commencé à:à\ à bouger/

569. P: oui\(.) mais il faut\ il faut donn:er/ e:uh/ une phrase générique\

570. E: (3.3s) ((*cherche dans le texte*))

571. P: à quel moment le fantastique a-t-il commencé\

572. E: à la troisième partie/

573. P: awa ndiaye\

574. E: à onze heures/

575. P: à\

576. E: onze heures/

577. P: oui mais/ dans l'ensemble je veux dire/(.) on est/ on est vers la fin là/(.) oui\(.) monsieur diop\

578. E: lorsque le narrateur a commencé à voir l:es/ les objets se transformer autour de lui dans la chambre/

579. P: oui mais/ comment\(.) on peut appeler ce qui s'y est passé\(.) oui monsieur ndoye\(.) autre chose\

580. E: (4.1s)

581. P: qui va y aller\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

582. CI: (6s)

583. P: est-ce que\(.) les objets\

584. E: ((*un élève lève la main*))

585. P: oui\ bintou diouf\

586. E: lorsqu'il commence à\(.) à s:e/(.) à se\ à douter

587. P: par exemple\

588. E: lorsque l:es/

589. P: oui\

590. E: et que l:es/ objets on commencé à bouger/

591. P: oui\

592. E: l'animation des objets/

593. P: oui mais bouger comment\

594. E: animation comment\

595. E: monsieur\

596. P: oui\

597. E: e:uh/ ordonnée/

598. P: voilà\(.) ordonnée/(.) répète/ et fais une phrase/

599. E: e:uh/ l'animation des objets est ordonnée/

600. P: voilà\

601. E: elle suivait un ordre précis/

602. P: voilà n'est-ce pas\(.) euh/ n'est-ce pas\ c'e::est/(.) le fantastique\(4.6s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) c'est que\ l'animation\(3.7s) des objets\(3.7s) était \(2.6s) ordonNEE\(.) c'est ça le problème/(.) on peut dire que le vent entre par une fenêtre ouverte/(.) le feu\ le feu\(.) le fe::u/ s'anime brusquement/(.) c'est possible\(.) c'est une raiso:n/(.) je ne sais pas\ moi/(.) quelque chose peut se passer\(.) les fauteuils peuvent bouger\1.5s) la cafetière peut tomber\(.) mais quand on voit les fauteuils se ranger\(.) s'INstaller COmme SI\(.) quelqu'un les rangeait\ pour accuil:lir/ des gens\(1.3s) c'est là où il y a\(.) vraiment\ le fantastique/(1.5s) parce que jusqu'à présent\(.) e::uh/(.) je veux dire \(.) qu'il pleuve\(.) on peut dire\ c'est l::e/ c'est ciel\(.) quand il pleut/ y a la foudre\ y a des tonnères\(.) y a d::es/ choses étranges\(1.4s) parce qu::e/ sais pas\ e:uh/(1.8s) peut-être que le to- le le/ le tonnerre peut être tellement fort\(.) que\(.) la toiTURE\(.) fait du bruit\ c'est possible\(1.5s) LE vent\(.) peut faire tomber des meubles\(.) mais quand ces meubles là\(.) ne tombent pas/ mais vont s'aligner/(1.5s) vont\(.) et la cafetière\

603. E: marcha clopin clopan/

604. E: se déplace/

605. P: c'est là le plus grave\ le le\ le sommet\

606. E: et\ e:t/(.) e::uh/ l:e/ ((*consultant son texte*)) le soufflet attise le feu/

607. P: voilà/(.) hein\ donc e::uh/(.) bin/ on a plus de place/ n(est-ce pas\(.) e:uh/(1.2s) ((*cherche un espace au tableau pour écrire*)) nous allons\ faut mettre\(.) ((il dicte finalement la phrase))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

608. Cl: le som::met\(.) du fantasTIQUE e:st/ atteint\

609. Cl: (4.6s) ((*les élèves écrivent dans leur cahiers*))

610. P: le sommet\(.) du fantastique\(.) est atteint\

611. Cl: (5.1s) ((*les élèvent continuent décrire*))

612. P: lorsque la cafetière\(.) elle même\(.) s'installe\(.) s:ur/ le feu/(1.8s) le sommet du fantastique est atteint\(1.5s) lorsque\(1.5s) la caf'tière/(.) s'installe\(.) elle même\(.) sur \(.) le feu/

613. Cl: (21.3s) ((*certains élèves n'ont pas fini de copier la phrase*))

614. E: monsieur\

615. E: monsieur lorsque\

616. P: lorsque la caf'tière/ s'installe\(.) elle même\(.) sur le feu/(3.9s) ((l*e professeur consulte ses documents*)) alors/ autre question\(.) quel sentiment\(.) sent-on\(.) chez le narrateur\(.) dans la manière\(.) de raconter son texte\

617. E: monsieur\

618. P: sarr\

619. E: il est surpris\(.) e:t/(.) il a un peu peur/

620. P: il peur de quoi\

621. E: peur de\(.) peur pour qu'on le prenne pour un fou/

622. P: VOILA\(1.2s) le narrateur\(.) a peur\(.) justement\(.) qu'on le prenne\(.) pour fou \(1.9s) et qu'est-ce que cette peur\(1.5s) quelle influence\ cette peur a-t-elle\ sur la manière de raconter/

623. E: sur la\

624. P: quelle influence\ [cette peur a-t-elle\]&

625. E: monsieur\

626. P: &sur la manière de raconter/

627. E: monsieur\

628. P: oui\ monsieur sarr\

629. E: il\(.) il raconte de façon\(.) désordonnée/

630. P: désordonnée\

631. E: monsieur\

632. P: oui\ awa ndiaye\

633. E: on va dire qu'il\(.) aggrave/

634. P: non/ il n'aggrave pas awa\ awa ndiaye/(.) non il n'aggrave pas/(.) mais alors\

635. E: ((*un élève lève la main*))

636. P: oui\

637. E: la façon dont il raconte est un peu anecdotique/

638. P: un peu\

639. E: c'e::st/(.) c'est comme si il\(3s)((*l'élève suspend sa phrase et consulte le texte*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

640. E: monsieur\

641. E: en entendant raconter son histoire\

642. P: oui\

643. E: c'est\&

644. E: monsieur\

645. E: &on se croirait dans\ dans le texte/(.) ça fait\(.) ça fa:it\(.) ça nous fait beaucoup \ beaucoup plus peur à nous/

646. P: oui/ mais ça ne le dit pas\(.) comment\(.) la crainte de se faire prendre pour un fou\(.) réa- euh/ se manifeste\&

647. E: monsieur\

648. P: &dans son récit\

649. E: monsieur

650. E: monsieur\

651. P: monsieur ndiaye\

652. E: il efforce l:es/ les lecteurs\ à\ à se [rendre compte\]&

653. P: [il ra-\ oui/ oui/]

654. E: & rendre compte\

655. P: non/(.) il pousse/

656. E: il pousse les lecteurs à se rendre compte\ de la véracité probable des faits/

657. P: pourquoi probable\

658. E: hien\

659. P: pourquoi probable\

660. E: monsieur\ parce que/(.) c'est pas sûre que ça s'est passé quoi\

661. P: oui ndiaye\ [il pa-]&

662. E3: [c'est probable/]

663. P: &non/ on sent\(.) ce je que je voulais/(.) je j'ai voulu\ vous voul- vous voulez DIRE\(.) c'est qu'on sent\(.) une certaine prudence\(.) chez le narrateur/

664. E: ((*un élève lève la main*))

665. P: oui monsieur ndoye/

666. E: et il omet certains détails qui auraient fors- qui auraient pou- euh/ qui aurait pousser le lecteur à le prendre pour un fou/

667. P: voilà/(.) ob- il est obligé lui même\(.) de ne tout DIRE\(.) parce qu'il peut PAS\(.) lui même y croire/(.) et il ne veut pas\(.) qu'on le prenne pour un fou/(1.5s) et il est obligé de ne pas tout DIRE/(.) en fait\(.) il se sent obligé de ne pas tout dire/(.) donc ce qui fait\(.) qui nous fait\(.) ce qui fait comprendre à nous que\(.) ce qui se passe est beaucoup plus extraordinaire que ce qui nous a été raconté\(.) n'est-ce pas\ mais le narrateur\(.) il a/ il a/ (.) il a des craintes\ pour ne pas qu'on le prenne pour un fou\(.) et justement\ il\(.) il prend ses précautions/ (1.8s) ((*le professeur qui, tout en parlant, avait le regard fixé sur le texte*)) main'nant qu'est-ce nous mettrons en conclusion\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

668. CI: (14.4s) ((*bruit des élèves qui se préparent à prendre des notes*))

669. P: qu'est-ce que nous allons mettre en conclusion\(1.2s) nous avons un texte/(.) quel genre de texte nous avons\

670. E: monsieur\

671. P: oui\ sarr\

672. E: nous avons un texte fantastique/=

673. P: =fantastique/(.) mais comment le texte\ comment le fantastique est-il construit/ (.) comment le fantastique est-il introduit\

674. E: ((*un élève lève la main*))

675. P: rébecca biaye/

676. E: dans\ dans le texte fantastique que nous avons\(.) nous observons certains\(.) passages descriptifs\

677. P: oui\

678. E:(3.2s)((*consulte son texte*))

679. E: monsieur\

680. P: oui\

681. E: le fantastique est introduit au fur et à mesure qu'on avance/

682. P: très bi::en/(.) vous entendu ce qu'il a dit hein\(.) le fantastique\ est introduit\ au fur et à mesu:re/(.) et qu'est-ce qu'il y a dans le fantastique\

683. E: monsieur\

684. P: oui\

685. E: y a\(.) c'est normal\

686. P: c'est normal/

687. E: puis au fur et à mesure que le récit évolue\ il y a le changement de temps\

688. P: oui\

689. E: puis y a le contre temps\

690. P: oui\

691. E: puis y a/(.) quand ils entrent dans le/ dans la maison\(.) ils ont un sentiment \ d'i- d'i-(2.4s)

692. P: c'est une INTUITION/ qu'on l'appelle/ c'est bien\

693. E: ((*un élève lève la main*))

694. P: bintou\ oui\

695. E:(2.3s)

696. P: oui\(.) que va dire autre chose\(.) mademoiselle biaye\

697. E: plus il avance dans son voyage\

698. P: oui\

699. E: plus e::n/(1.4s) plus il rencontre\ des choses\&

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

700. E: inexplicables/

701. E: &oui inexplicables/

702. P: oui\(.) donc nous mettons à la ligne\ ((*le professeur dicte un résumé*)) le texte fantastique\

703. Cl: (3.4s) ((*les élèves écrivent*))

704. P: ((*le professeur circule entre les rangées de tables-bancs et tout en dictant son résumé, il vérifie les cahiers des élèves*)) le texte fantastique\(4.6s) a un début\(.) tout à fait normal\(6.7s) a un début\(3.2s) tout à fait normal/(12.5s) tout à fait normal\(.) point\(.) on développe ce qu'a dit sarr/(.) LE\ fantastique/(5.1s) le\ fantastique/(6.3s) mettez entre parenthèse\ l'éTRANge/(3.4s) l'étrange\(.) le fantastique/ l'étrange\(3.5s) il y en qui écrivent bien\ avec de beaux cahiers/(.) hé/ h::é/(.) y a de très beaux cahiers/(.) EST INtroduit fermez la parenthèse\(.) mademoiselle thielo\(.) est introduit\ au fur et à mesure\(2.2s) y de beaux cahiers/ ce sont des cahiers vraiment bien tenus/ de beaux cahiers/(3s) bon on va corriger les cahiers comme no- no- note\ note de lecture et récitation/

705. E: <((*expression de surprise*))>

706. Cl: <((*bruits de commentaires et exclamation de désapprobation*))

707. P: QU'EST-CE QU'IL Y A\

708. Cl: <((*bruits de commentaires et exclamation de désapprobation*))

709. P: VOUS\ VOUS\(.) VOUS VOULEZ PAS\

710. Cl: [NO::N\]

711. CL: [SI::I\]

712. E: MONSIEUR SI/

713. Cl: [NO::N\]

714. CL: [SI::I\]

715. E: [RECIATATION AVEC UN TEXTE/]

716. P: CE QUE VOUS AVEZ DIT\ CE QUE VOUS AVEZ DIT CONTREDIT MON CONSTAT/(.) j'ai dit vos cahiers sont très beaux\(.) ils sont tellement beaux que je vais les corriger\(.) vous dites non/ il faut pas les corriger\

717. E: monsieur[c'est des cas particuliers]

718. E: [des cas particuliers]

719. E: [monsieur c'est pas tout le monde/]

720. Cl: <((*rire et chahut d'une bonne partie des élèves*))

721. P: BON\(.) nous continuons/

722. Cl: <((*les élèves poursuivent leurs discussions et leur chahut*))

723. P: NOUS CONTINUONS\(.)¤<3075381> LE FANTASTIQUE EST\ ((*le professeur regarde le cahier d'un élève*)) INTRODUIT\(.) ((*les élèves reprennent leurs cahiers*)) au fu:re/ et à mesu:re/(.) et fu:re/(.) euh/(.) excusez-moi/(1.2s) introduit au fure et mesure/ que le récit \(.) progresse\(2.9s) au fur et mesure/ que le récit\(.) progresse\(2.5s) et quel est l'instrum:ent \(.) d'introduction\

724. E: monsieur\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

725. P: oui\

726. E: le changement de temps/

727. P: changement de\

728. E: temps\

729. P: temps ou encore\(.) non mais dans le texte/(.) [dans\ dans\]&

730. E: [la description/]

731. P: la description\ n'est-ce pas\(.) le temps\(.) donc\ donc/(.) ((*le professeur reprend la dictée*)) au fur et à mesure\(.) par\(.) DES\(.) détails\(3.6s) par\(.) des\(.) détails\() oui\

732. E: qui attirent l'attention du lecteur/

733. P: oui\(.) par\ des détails\(5.5s) des détails\(2.7s) d'abo:rd/ INsignifiants\(.) c'est important\(.) d'abo:rd/ INsignifiants\

734. E: on met d'abord\

735. E: non non/

736. E: <((*rire d'un autre élève*))>

737. P: (4.8s) ((*le professeur écrit la phrase au tableau*)) d'abo:rd insignifiants\(3.4s) ma::is/(.) qui atti::rent\(.) l'attention\(.) ensuite/(1.8s) d'abo:rd signifiants\(.) mais/(.) qui attirent\(.) l'attention\(.) ensuite/(9.7s) mais/(.) qui attirent\(.) l'attention\(.) ensuite/(7.8s) alors où s-\(.) dans quelle partie du texte se trouve vra:iment\(.) le fantastique\

738. E: monsieur\

739. P: oui\

740. E: qua:nd/ il est entré dans la chambre/

741. P: c'est dans quelle partie de notre plan de texte\

742. E: monsieur\

743. P: ndao\

744. E: dans la dernière partie/

745. P: dans la do- donc dans la\

746. E: dernière partie/

747. P: VO:ILA/(.) ((*le professeur reprend la dictée*)) EN GENERAL\(.) les choses VRA:Iment étranges\(6.7s) en général\ les choses vraiment étranges\(2.8s)

748. E: on écrit\

749. P: ah non/ n'é- n'écrivez pas\ attendez/

750. E: <(*(rire d'un élève*))>

751. P: attend::ez/ un an\ avant d'écrire/(.) en général\(.) les choses vraiment étranges \(5.4s) interviennent\(.) à la fin\(7.5s) interviennent à la fin/(.) alors/(.) que représente\ cet/ euh/ ces\(.) cet\(.) ce fantastique là/ à la fin\(.) par rapport aux détails insignifiants au début\

752. CL: (4.8s)

753. E: monsieur\

754. P: oui/ monsi:eur/ ndiaye\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

755. E: l'élément perturbateur/

756. P: huhum\(.) ndiaye/ ta réponse n'est pas\(.) n'est pas bonne/(1.5s) nous avons dit \(.) au début on a des éléments insignifiants\(1.5s) vous remarquez\(.) insignifiants/(.) mais qui se précisent/(.) alors/ à la fin\(.) que représente la fin\(.) nous avons dit que c'est\ c'est la fin\ qui est étrange/(.) en fait du texte/(.) alors/ qu'est-ce que\(.) cette/(.) intervention\(.) REELLE du fantastique\(.) à la fin\(.) représente\(.) par rapport\(.) aux\(.) détails du début\

757. E: ((*un élève lève la main*))

758. P: oui awa ndiaye\

759. E: ce sont les éléments insignifiants\(.) qui ont progressé [au fur et à mesure\]&

760. P: [qui ont progressé\](.) et\ la fin c'est une sorte de quoi\

761. E2: d:e/ conclusion/

762. P: de conclusion\(.) voilà y a beaucoup de/ beaucoup d:e\(.) c'est comme s::i/(.) c'est comme quelqu'un qui est malade\(.) quand vous allez chez le médecin/(.) docteur\(.) j'ai\(.) la fièvre/(.) on dit chez nous j'ai le corps chaud/(.) docteur\(.) je n'ai pas d'appétit/(.) docteur quand je marche\(.) on dirait que mes articulations\ c'est du coton/(.)

763. CI: <((*rire des élèves*))>

764. P: voilà\(.) il vous dira\ est-ce que vous avez l'appétit\(.) non je mange pas/(.) ces temps-ci\ je n'ai appétit de rien/(1.5s) il vous dira\(.) vous avez probablement\ le\&

765. E: palu/

766. p: &paludisme/(1.5s) y a des signes\(1.1) TOUS\ les élèves\(.) qui n'a\(.) jamais eu de paludisme ici\

767. E: ((*un élève lève la main*))

768. P: toi\(.) ça\(.) ceux qui\ ceux qui\(.) ceux qui lèverons la main seront des fantastiques/

769. CI: <((*rire des élèves*))

770. E: axxxx/

771. P: hien\

772. E: axxxx/

773. P: voilà/(.) donc/ vous savez/(.) comment\ comment il se manifeste\

774. CI: <((*bruit de voux des élèves qui répondent en même temps*))>

775. P: comment il se manifeste\

776. E: [maux de tête/]

777. E: [vomissements]

778. P: maux de tête\

779. E: accès de fièvre/

780. P: la FIEVRE\(.) c'est que/(.) à un moment donné\(.) vous sentez que\(.) vous flottez un peu\(.) vous avez froid/(.) c'est à dire quand vous avez froid\ vous avez la fièvre/(.) vous avez pas\(.) vous voulez vous couvrir\(.) quand vous commencez à\

781. E: trembler/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

782. P: voilà/(.) mais au début\(.) à midi\(.) vous mangez\ vous mangez pas beaucoup \(.) vous avez pas vraiment faim/(.) vous êtes fatigués/(.) mais vous négligez un peu\(.) et le lendemain vous vous réveillez\(.) a::h/(.) ça recommence/(.) beaucoup d'élève se retrouvent dans ce cas\(.) et euh/ en classe\(.) après avoir pris un GR::OS/ morceau de pain thon\(.) vous aimez bien le pain thon\(.) a::h/ ils vomissent/ ça vous surprend/(.) et vous commencez à::à/ à pleurnicher/(.) n'est-ce pas\

783. E: comme biaye/

784. P: donc\ c'est/(.) y a des signes/ (1.5s) ((*le professeur reprend la dictée*)) donc/ nous avons dit\(.) e::uh/(.) en général\(.) la\ la phrase\

785. E: e:n\ général\ les chose vraiment étranges interviennent vers la fin/

786. P: vers la fi\(1.5) COMME UNE\(.) comme une conclusion/(.) ah non non/ comme une somme/(.) comme une somme\(2.6s) comme une somme/ c'est à dire une conclusion/

787. E: comme\

788. E: comme une somme/

789. P: comme une somme/(2.8s) des détails éTRA:Nges\(2.8s) comme une somme \ des détails\(.) INsolites\

790. E: hum\

791. P: remarqués\(.) comme une somme\(.) des détails\(.) insolites\(.) remarqués\(.) au tout début/(4s) comme une somme\ des détails\(.) insolites\(.) remarqués au tout début/ (9.9s)

792. E: monsieur\

793. P: oui rébecca\

794. E: euh/ dans la plupart des contes\(.) fantastiques\

795. P: oui\

796. E: le pers-\

797. P: le\

798. E: ou le narrateur\ se confond à::à/(.) ou l'auteur se confond à l'un des personnages \

799. P: oui\

800. E: à:à/ la fin\(.) le personnage principal\(.) à force d:e/ d'avoir vu plein de choses \(1.2s) e:uh/(.) plein des choses irréels\(.) confond ce qui est réel et ce que qui est surnaturel \(.) e:t/(.) a souvent peur de la réaction des gens à qui il s'adresse/

801. P: oui\ ça/ on l'avait étudié dans le/(.) dans le détail\(.) et je\(.) j'a- j'a- j'avais pensé que tu me dirais que le narrateur devi::ent/(.) <((*rire du professeur*))> devient un peu fou\(.) [en proposant des choses\]&

802. E: [ça a l'air/]

803. P: &oui\(.) évidemment/(.) ç:a/ c'est les détails qu'on a vus\(.) BIEN\(.) e::uh/(6.4s) (*(le professeur consulte ses documents*))

804. E: monsieur\

805. P: oui\ djigo\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

806. E: est-ce que à la fin/

807. P: est-ce que\

808. E: à la fin/

809. P: oui\

810. E: onn peut expliqu:er/

811. P: oui\

812. E: pourquoi l'auteur nous fait introduire l'étrange\

813. P: mais c'est étrange\(.) ce n'est pas la peine d'expliquer\ là djigo/(.) c'est étrange et c'est [ce qu'on peut constater/]

814. E: [par exemple\] si\ si on prend l'exemple d'un personnage\

815. P: ((*s'adressant aux élèves qui bavardent*)) CHU::UT/

816. E: après on lui que\

817. P: parle fort\

818. E: on le met dans une situation xxx

819. P: oui\

820. E: est-ce que ça peut faire intervenir le fantastique\

821. P: oui\ ça ça dépend des contes\(.) il y a beaucoup de contes bien sur/(.) y a des contes fantastiques\ dans lesquels\ évidemment\(.) euh/ une personne euh/(.) par exemple \(.) e::uh/(.) y a des contes par exemples dans lesquels\(.) une chambre est hantée par une personne/(.) qui après\ peut expliquer pourquoi elle\(.) n'est pas dans sa tombe/(.) car elle bouge\(.) y a y a plein de choses hein\

822. E: ((*un élève lève la main*))

823. P: oui\

824. E: d'habitude\ dans\(.) dans les/(.) dans les\(.) dans les maisons hantées/(.) les gens\(.) le fantôme n'a pas sa- n'explique jamais ses raisons d'être/&

825. P: [mais il peut l'expliquer après/]

826. E&[ce sont les gens qui le sachent eux-mêmes/]

827. P: et il peut/ il peut expliquer hein\(.) y a plein de textes fantastiques(.) on ne\(.) on ne peut pas donn:er/ u:n/ un cabev::as/(.) euh/(.) on ne peut pas donner un canevas standard/(.) BIEN\(.) main'nant nous avons\(.) la dernière fois nous avons travaillé\(.) en classe\(.) su:r\ la définition\(.) qui va effacer le tableau\

828. E: ((*un élève se propose*))

829. P: la définition de certains textes/(.) on a parlé du conte merveilleux\(.) du conte fantastique\(.) du conte philosophique\(.) on avait étudié les personnages\(.) n'est-ce pas \(1.5s) là nous al::lons/(.) main'ant\(.) on a\ on a vu la main\(.) une fois/(.) on a v:u/(1s) on a vu\(.) aussi ce texte là/(1.1s) la chambre hantée/(2s) bon tout à l'heure nous al:lons/(3.9s) nous allons dans le cahier de\(.) de techniques d'écriture\(.) nous allons travailler/(.) nous allons étudier\ he::u/ la CONStruction\(.) d'un conte fantastique\(.) e::t/ l'objectif\ est d'aboutir à quoi\ d'aboutir à ce que\(.) chacun d'entre vous\(1.3s) me produise\ un conte\ fantastique/ (1.6s) vous avez assez lu\ pour comprendre comment se construit un conte fantastique/ (1.1s) nous allons donc voir ensemble le fonctionnement\ pour pouvoir en\(.) en produire/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

(1.9s) (15.8s) ((*le professeur consulte ses documents*)) le texte fantastique\(.) en rapport avec les textes que nous avons étudiés\ ((*s'adressant à un élève*)) ndiaye tais-toi/

830. E: moi\

831. P: comment\(.) ndiaye e:uh/(.) mohamed ndiaye/

832. E: oui\

833. P: y a plein de ndiaye ici/(.) combien de ndiaye\(.) et moi je dis ndiaye/ tu dis ah \ qui est ndiaye\ à part mohamed ndiaye et fallou\

834. E: awa ndiaye\

835. E: awa ndiaye/

836. P: y a awa ndiaye/(.) tu vois\ j'ai pas dit mohamed ndiaye\ j'ai pas awa\ ni monsieur ou mademoiselle ndiaye/(1.9s) ALORS\(.) donc si\ nous\ voulons\(1s) résumer\(.) e::uh/(.) résumer\ la forme\ du texte fantastique\(.) qu'est-ce que nous allons dire\ ((*s'adressant à un élève*)) qu'est-ce qu'il y a djigane\(.) tu n'as pas parlé depuis le début\ et te voilà qui t'agite maintenant/

837. E: ((*un élève lève la main*))

838. P:attends un peu là/(.) attends un peu/(.) on fait le co:urs/(.) y que quatre ou cinq personne qui ont parlé\ toute l'heure/(1.9s) les autres\ il ne sont pas muets/(.) ils sont pas malades/(1s) vous allez\ vous allez tous me dire main'nant\(.) qui\ quel est en général\ ou bien comment\(.) en général\(.) se compose un texte fantastique/(.) un conte fantastique/

839. E: ((*un élève lève la main*))

840. P: h::a/ fatou bintou faye/(.) tu te réveilles/ bien/(.) j'aimerais que les autres parlent main'nant/(.) pas les mêmes/(.) les autres vont se reposer: ils sont fatigués/ ils ont parlé pendant une heure de temps\(.) alors les autres vont parler pendant une heure de temps/ (.) fatou bintou faye\on t'écoute/ parle fort/

841. E: (2s) ((*consulte son cahier*)) l'histoire est souvent racontée par\&=

842. P: = on ne lit pas dans vos cahiers/(.) si tu lis dans ton cahier/ si tu as un devoir/ tu n'ouvriras pas ton cahier/(.) allez/

843. E: &l'histoire est souvent racontée par un narrateur\(.) l'histoire est souvent\(.) racontée par\(.) un narrateur-conteur\(1s) e:uh/ où interviennent\(.) l'irréel\ le surréel\=

844. P: = oui\ mais on peut\(.) ne pas parler du narrateur si vous voulez/(.) comment l'histoire se constitue pa:r/ elle-même/(.) en général\

845. E: (inaud.)

846. P: j'ai pas entendu ce que tu as dis/ on ne t'entend pas/ et comme on vous enregistre\

847. P: qui va parler plus fort que fatou bintou faye\

848. E: moi/

849. P: oui\

850. E: euh/ le conte fantastique est d'abord/(.) introduit par des faits insignifiants/

851. P: oui\(.) mais surtout\

852. E: mais surtout\(2.3s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

853. P: mais surtout des faits\

854. E: ((*un élève lève la main*))

855. P: bintou\

856. E: (2.5s)

857. E: ((*bruit d'un élève demandant la parole*))

858. P: e::uh/ oui awa ndiaye\

859. E: incroyables/

860. P: des faits\

861. E: incroy- inattendus/

862. p: pas au début\

863. Cl: ((*des élèves lèvent la main*))

864. P: doudou ba\

865. E: des faits réels/

866. P: mais des faits REELS\(1.5s) c'est un texte qui commence comme un\(.) comme un\(.) comme tout bon texte\(1.2s) un texte normal\(.) un texte réel\(.) ou bien avec des faits réels\(1.5s) qu'est-ce que\(.) quel est le premier qualificatif qu'on a vu\(.) qu'on a utilisé avec le fantastique\

867. Cl: (2.1s)

868. p: rappelez-moi marème wone\ e:uh/ marième ousmane sy\ quel est le premier qualificatif\(.) qu'on utilisé\(.) quand on a commencé à parler des choses\

869. E: ((*un élève lève la main*))

870. P: oui mademoisel::le\ baldé/(.) parlez fo:rt\ et faites une phr:ase\

871. E: on a dit que/(.) le fantastique\(.) c'était quelque chose de surréel et que\&

872. P: j'ai parlé de qualificatif/(.) pas surréel/(.)

873. E: ((*un élève lève la main*))

874. P: AWA NDIAYE\

875. E: vous avez dit que le fantastique sort du réel/

876. P: oui/ mais j'avais demandé un qualificatif PRECIS/(1.5s) ce qualificatif a été trouvé par rébecca\ ou par e::uh/ djigo/ je sais plus\

877. Cl: (3.7s)

878. P: c'est un\ c'est un texte\(.) qui\(.) commence sur des/ par des faits réels/(1.2s) main'nant comment\(.) le fantastique s'introduit\

879. Cl: (5.9s)

880. E: ((*un élève lève la main*))

881. P: oui\ awa ndiaye\

882. E: le fantastique s'introduit par d::es/(.) des faits incroyables/

883. P: incroyables/(.) j'ai préféré un autre qualificatif/

884. E: ((*un élève lève la main*))

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

885. P: bintou seck\

886. E: ce sont des faits insolites qui progressent/

887. P: qui progressent/(.) je préfère autre chose\

888. E: ((*un élève lève la main*))

889. P: e::uh/ rébecca\

890. E: ce sont des faits ordinaires/

891. P: (1.1s) ça c'est au début\(.) [mais ap-\]

892. E: [monsieur\]

893. P: marième sy\ euh/ sarr\

894. E: euh/ qui progressent pour\(.) attirer l'attention/

895. P: qu'est-ce qui attire l'at- l'attention/ l'attention dans dans ces faits\(.)

896. cl: ((*des élèves lèvent la main*))

897. P: biaye\ euh/ a- ahne\

898. E: les faits mystérieux/

899. P: mystérieux\

900. E: des faits extraordinaires/=

901. P: =on donné un adjectif\(.) au début du texte vous l'avez oublié/

902. E: monsieur\ des faits étranges/

903. P: le\ A::H/(.) les sénégalais/(.) quand la question est simple\(.) faites leur confiance \(.) I:LS ne trouvent jamais/

904. CL: <((*rire des élèves*))>

905. P: allez/ redit ça e::u/ djigo/

906. E: fascinants/

907. p: pas fascinants/ elle a dit quoi e::uh/ awa mbaye\

908. E: étrange/

909. P: parle fort\

910. E: étrange/

911. P: ETRA::NGE\(1.5s) nous avons dit au début\(.) hein\(.) le CONTE\ fantastique/ (.) ((tout en mettant l'expression conte fantastique au tableau sous forme de titre))ou le texte fantastique/(3.2s) comment appelle-t-on\ e::uh/(.) la première partie au début\ dans une conte\ dans un récit\

912. Cl: ((bruit des élèves demandant à répondre))

913. P: oui\

914. E: la situation initiale/

915. P: très bi::en/ monsieur diop\(.) situation\ (2.9s) ((*le professeur écrit l'expression au tableau*))

916. E: initiale/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

917. P: initiale/(2.9s) e:t/ qu'est-ce qui\(.) caractérise la situation initiale\(.) nous avons dit au début\

918. E: ((*un élève lève la main*))

919. P: doudou ba\ ce sont des faits\

920. E: ce sont des faits réels/

921. E: réels/

922. P: ce des faits\ réels/(3.7s) ((*tout en écrivant l'expression au tableau*))

923. E: ((*bruit de voix d'un élève*))

924. P: hien\(1.1s) les gens ont voyagé ici\(1s) il a plu/(.) c'est une REALITE\(1.5s) il peut pleuvoir\(.) eh bien demandons au ciel pourquoi il pleut/(.) n'est-ce pas\ ce qui sera::it/ (.) même s'il neigeait chez nous/(.) ma:is/ ce serait étra:nge\ mais c'est une réalité\(.) quand j'ai parlé de heug/(.) y a::a/(.) y a des/(.) y a quelques fois\ moi j'ai pas vu heureusement\ j'ai jamais vu\ ma:is/ des gens m'o:nt/ m'ont m'ont m'ont/ m'o::nt/(.) ont vécu\(.) dans certaines villes du Sénégal\(.) d:es/ d::es/(.) de la grêle\(.) il a plu\(.) de la glace/(.) mais c'est tr::ès/(.) très rapide/(.) le::s/(.) c'est des pépites de glace qui tombent\ et qui\ hein\ et qui disparaissent rapidement/(.) j'en connais qui en ont vu\ moi j'ai pas vu malheureusement/(.) c'est arrivé à Thiès une fois/(.) il a tellement plu\(.) ensuite y a eu\ y a des/(.) de petites grêles/(2s) ça peut arriver/(.) tout cela\(.) est à mettre sur\(.) le compte du heug/(1.2s) le heug\ c'est quand \ c'est quand\ c'est quand contre saison/(.) c'est quand c'est contre saison/(1.5s) y a des bouleversements\ peut-être qui se produisent/(1.2s) i-\ il s'est produit\(.) peut-être pas dans l'atmosphère/ mais da:ns\(.) il s'est produit récemment\ un phénomène\(.) assez\(.) e:uh/ RA::re/(.) que vous avez observé/(.) c'est quoi\

925. E: l'éclipse

926. E: une éclipse/

927. P: ben voilà\(.) c'est quoi l'éclipse\

928. E: monsieur\

929. P: oui\

930. E: c'est quand la lune rencontre le soleil\

931. P: donc quand\(.) un des astres\&

932. E: rencontre/

933. P: &dévie de sa\&

934. E: trajectoire/

935. E: trajectoire/

936. P: &trajectoire\(.) voilà/ vous voyez que donc ça arrive/(.) c'est rare\ mais ça arrive/ (1.9s) si c'était étrange\(.) les scientifiques n'auraient pas pu prévoir\(.) cette fois-ci on vous a dit\(.) qu'il y aura éclipse tel jour/(.) et on a donné des cars pour que les lycéens aillent observer\

937. E: oui/

938. P: l'éclipse/(.) moi je me souviens que quand j'étais jeune\(.) quand ça arrivait la nuit\(.) les gens sortaient\(.) ils\(.) té-\ faisaient des chants religieux/(1.5s) dans la superstition populaire\(.) on dit que la lune\(.) entre guillemet/(.) on l'a attrapée/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

939. Cl: <((*quelques murmures*))>

940. P: on l'a punie/

941. CL: <((*rire des élèves*))>

942. P: oui\ et on chantait\(.)on chantait des chants re-\ des chant religieux/

943. Cl: <((*rire des élèves*))>

944. P: on priait\(.) pour que la lune soit\(.) relâchée/(.) alors que c'est un\ c'est un BANAL\(.) phénomène\(.) qu'aujourd'hui\ les scientifiques peuvent\(.) peuvent observer\(.) y a aussi en\(.) je crois c'est en quatre vingt cinq\(.) ou quatre vingt six\(.) un phénomène qui s'est produit dans notre/(.) galaxie\(1.5s) c'est une COmète/(.) une comète/(.) c'est pas un astéroïde\ comme dans armaguédon\

945. Cl: <((*rire des élèves*))>

946. P: mais c'est une comète\(.) qui vient\(.) qui entre dans notre système solaire\(.) TOUS LES SOIXANTES QUINZE ANS/

947. E: tout\

948. P: (2.5s) on l'appelle la comète de haley/(1.5s) pendant soixante quinze ans elle FONCE\(.) dans le cosmos\(1.2s) et soixante quinze ans après\(.) elle nous revient/(2.5s) elle entre chez nous je cro:is/ au mois de mars\(1.2s) elle en sort au mois de juillet/(.) comptez dans un calcul rapide y a combien de mois/(.) et les gens ont prévu en quatre vingt cinq quand il est arrivée\(.) et les le:es/ les spationautes\ comme les gens d:e/ la nasa \(.) o::nt/(.) mis ai point des appareils/(.) qu'ils ont été lancés\(.) sur orbite\(.) pour accueillir cette comète là à son arrivée/(1s) je m'en souviens\(.) moi j'ai vu comme ça\(.) banalement dans u:n/ dans un journal\(.) banalement\(.) et j'ai vu la description/(1.5s) vous voyez/ c'est des choses qui\(.) y a longtemps\ paraissaient étranges\(.) main'nant la science elle\ elle a réussi à les faire\(.) à les/ à\ à les expliquer/(.) donc\(.) revenons-en à no::tre/ texte\(1.5s) ((le professeur consulte ses documents)) dans la situation initiale\(.) il y a\(.) ce sont des faits réels/(1.5s) des faits réels\(.) est-ce que vous pouvez ajouter un autre adjectif à réel\

949. Cl: (3.1s)

950. E: naturels/

951. P: naturels\ si vous voulez/(.) des fait réels\ naturels\(2.7s) ((*le professeur écrit les expressions au tableau*)) quoi encore\(.) oui\

952. E: habituels/

953. P: habitue:ls\ je\ oui\

954. E: ordinaires/

955. P: ordiNAIRES/(.) ((tout en écrivant l'expression au tableau)) mademoisel:le\ tall/ (1.5s) des faits\ ordinaires/(1.4s) donc\ rien d'étrange/ c'est des faits ordinaires/ (1.5s) ((*il cherche de la craie dans sa housse*)) ce qui est étrange vraiment\(.) c'est que j'ai plus de craie blanche/(.) ça ce n'est pas ordinaire/(.) voyez/ j'ai commencé avec la craie blanche\(.) c'est réel\ et là tout a changé/(1.5s) euh/ le fantastique il est partout hein\(.) tout à coup la craie blanche\ est devenue une craie verte/(1.2s) FANTASTIQUE\

956. E: non monsieur/

957. P: bientôt la craie va se lever elle-même et venir écrire au tableau/(1.2s) et vous aussi vos cahiers\(.) vos stylos se soulever et écrire sur vos\ dans vos cahiers/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

958. Cl: <((*bruit de commentaire des élèves*))>

959. P: surtout kane qui avait son soufflet là/ bientôt son cahiers va s'allumer tout seul/

960. E: ((*un élève quitte sa table et fait au professeur un signe pour sortir*))

961. P: ((*le professeur lui accorde l'autorisation par des haussements de la tête*)) euh/ après tu passes chercher de la craie dans l'autre salle/

962. E: oui monsieur/

963. P: BIEN\(.) euh/ donc nous avons au début des faits réels\ naturels\ ordinaires/ (2.5s) dans le récit tout court/(.) euh/ toujours/(.) euh/ qu'est-ce qui va se passer ensuite\(.) si nous suivons l:e/ le plan de la narration/

964. E: monsieur/

965. P: oui\

966. E: euh/ les faits\(.) ces faits ordinaires qu'on avait au début\(.) vont peu à peu se transformer et devenir\&

967. P: et c'est à quel niveau du récit\

968. E: &[vers la fin/]

969. P: [monsieur ndoye\]

970. E: ((*un élève offre un morceau de craie au professeur*))

971. P: ah merci\ ah/(.) c'est une bonne euh/(.) ça c'est/ ça ce n'est pas extraordinaire/ c'est\ ce ce/ ce n'est pas étrange hein\(.) merci/(.) il est généreux ndoye/(.) merci/(.) oui nous continuons\ monsieur diop\

972. E: les éléments modificateurs/

973. P: VOILA\(.) IL Y A\(.) une MOdification/(1.5s) ((tout en écrivant la phrase au tableau)) donc nous avons\(.) un évènement\(.) ou bien\ éléments\

974. E: modificateur/

975. P: modificateur::UR/(2.5s) ((tout en écrivant le mot au tableau)) mo- difi- cateur/ (3s) qu'on appelle aussi\(.) élément\

976. E: perturbateurs/

977. P: élément\ perturbateur/(3.8s) ((*il écrit le mot*)) alors que peut être\(1.2s) comment peut être au début\ l'élément perturbateur/

978. Cl: (2.8s)

979. E: ((*un élève la main*))

980. P: rébecca\

981. E: au début\(.) l'élément perturbateur n'est pas\(.) ne se voit pas/&

982. P: donc il peut être\(.) un qualificatif\

983. E: monsieur\

984. E: monsieur\

985. E: &apeuré/

986. E: monsieur\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

987. P: oui\

988. E: caché/

989. P: pas cach:é\(.) i::n\ oui\

990. E: insignifiant/

991. P: IN::SIGNIFIANT\(.) parle fort monsieur diop/(.) un homme\(.) parle fort/

992. E: c'e:st/ monsieur/

993. P: qu'est-ce qu'il y a\

994. E: insignifiant/

995. P: qu'est-ce que tu as à la\ à à:à/ à la gorge\

996. E: hien\

997. P: qu'est-ce que tu as à la gorge\

998. E: j'ai la rhum/

999. E: il n'a pas pris son petit déjeuner/

1000. P: tu as le rhum\

1001. E: ((*il fait un signe affirmatif de la tête*))

1002. p: mais si tu parles fort/ le rhum va t'abandonner\(.) si tu parles tellement fort\(.) le rhum v::a/ voir du fantastique\ et il va renoncer/

1003. Cl: <((*rire des élèves*))>

1004. P: DONC\ E::UH/(.) qu'est-ce\ qu'est-ce que tu avais dit encore\(.) sont des\

1005. E: [faits insignifiants/]

1006. E: [des faits insignifiants/]

1007. E: [insignifiants/]

1008. P: donc\ ça peut être INsignifiant\(5.7s) ((*le professeur écrit le mot au tableau*))

1009. Cl: ((*certains élèves prennent des notes*))

1010. P: insignifiants\(.) ou alors\(.) ou alors/ e::uh/(.) ou alors/ peu\

1011. E: important/

1012. P: peu important/ vraiment/(.) peu important vraiment/(.) donc\ mais\(.) est-ce que \(.) pour que les choses étranges/(.) commencent\(.) est-ce qu'il faut qu'on sorte\(.) d:e/ du cadre\(.) de l'élément\ perturbateur/

1013. Cl: (6.7s)

1014. P: ou est-ce qu'on peut déjà annoncer\

1015. E: ((*un élève lève la main*))

1016. P: euh/ bintou seck\

1017. E: l'élément perturbateur\(.) c'est le moment où on l'attend le moins/

1018. P: donc c'est\

1019. E: monsieur\ très brusque/

1020. P: C'est\

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1021. E: brusque/

1022. P: plus quoi\

1023. E: brusque/

1024. E: les sentiments\

1025. P: les sentiments\ parlez-moi des sentiments/(.) qu'il exprime/

1026. E: monsieur\

1027. P: oui\

1028. E: inattendu/

1029. P: inattendu\ c'est pas un sentiment ça/

1030. E: ((*un élève lève la main*))

1031. P: oui\

1032. E: la surprise/

1033. P: la surprise/ doudou ba très bien/(.) voyez doudou ba il parle très fort et il parle très bien/(1.2s) donc\(.) l'élément modificateur\(.) peut\(.) évoluer\(1.2s) ça euh/ c'est un élément\ e:uh/ insignif- insignifiant\ peut important\(.) qui peut évoluer\(.) et devenir\(.) un élément\(.) de plus\

1034. E: important/

1035. P: de plus en plus\

1036. E: important/

1037. P: de plus en plus\

1038. E: étrange/

1039. P: étrange\(.)non de plus en plus\

1040. E: signifiant/

1041. E: important/

1042. P: de plus en plus imporTA::NT\(.)on va dire\ il faut que dans votre construction/(.) voilà le\ le problème\(.) des élèves/(.) pourquoi certains ont dix\(.) ou neuf au devoir\(.) parce que\(.) il n' y a pas de cohérence/(2.5s) il faut qu'il y aie de la cohérence/(1.2s) c'est à dire\(.) il faut\(.) que les choses\(.) que votre travail\(.) soit construit\(.) suivant un plan\(.) logique/(2.1s) évidemment\(.) vous ne pouvez pas construire un récit\(.) en commençant par la fin\(1.8s) n'est-ce pas\(.) si vous voulez que votre récit soit bon\(.) il faudrait évidemment que l'élément\ l'élément perturbateur\(.) vienne\(.) progressivement\

1043. E: ((*retour de l'élève qui était sorti et à qui le professeur avait demandé de lui ramener de la craie*))

1044. P: ((*tout en acceptant la craie que lui remet l'élève*)) c'est bon/ j'ai j'en ai déjà un peu/(1s) il faut que ce soit progesSIF\(1.5s) ce n'est p::as/ ce n'est pas brusque\(1.5s) c'est pas\ euh/ vous avez vu avec ce texte l::à/ comment ça s'est passé\(1.2s) au début y a eu \(.) bon la pluie\(.) y a eu le retard inexpliqué\(.) mais quand même explicable à/ à cause de la pluie\(.) y a eu les gens qui avaient sommeil\(1.5s) et quand ils se sont couchés\(.) eh bien le gars n'a plus sommeil(.) euh/ c'est normal\ il arrive que\(.) on se couche et qu'on ne dorme pas/(2.5s) il arrive/&

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1045. E: oui/

1046. P: &que/(.) quelqu'un aie une insomnie\ bon quelque fois c'est quand vous\ quand vous\ quand vous êtes excités\(.) mais il arrive d'être INSOMNIAQUE/(1.6s) et ça n:e/(.) s'explique pas/(1.2s) dès qu'on vous a appris\ que/ quelles\ quelles sont les solutions pour vain:cre/ l'insomnie\

1047. E: monsieur\

1048. P: oui\

1049. E: boire du lait/

1050. P: boire du lait/(.) quoi encore\(.) oui\(.) [ça c'est des/ c'est les peulhs/]

1051. E: [compter des moutons]

1052. P: oui\ marième sy\

1053. E: boire du miel/

1054. P: boire du miel\ ça c'est peuhl aussi/(.) et quoi encore\ mais ça c'est les peulh/(.) boire du miel\ c'est les peulhs\ boire du lait c'est les peulhs\(.) et quoi encore\

1055. E: compter les moutons/

1056. P: COMPTER LES MOUT::ONS/ voilà/

1057. Cl: <((*rire des élèves*))>

1058. P: un mouton/ mille deux deux moutons/ trois milles moutons/(.) voilà/ faut compter les moutons\(.) avant d'arriver à cent\ euh/ il se pourrait qu'on dorme/(.) [je n'ai jamais compté les moutons/]

1059. E: [j'ai]

1060. P: oui\ j'ai oui\

1061. E: ma cousine/ elle m'a dit\(.) quand j'ai l'insomnie\ de fermer les yeux/(.) de penser tr:ès\ fort à quelque chose d:e/ hum/(.) de drôle/(.) et de commencer à\(.) faire comme si je rêvais/(.) [et après je trouve le sommeil/]

1062. P: [là tu ne dors pas/]

1063. E: s:i\ après je dors/

1064. P: ah bon\(.) [votre système c'est\ c'est étrange/]

1065. E: [il faut penser à un rêve/]

1066. P: l'éTRANge\ ce n'est pas seulement ce qu'il y a dans le texte hein\(.) on peut peut-être le rencontrer a- ailleurs/(.) BIEN\(.) donc\ nous avons\(.) e::uh/(.) les éléments qui sont insignifiants\(.) et qui deviennent donc\ de plus en plus\(2.4s) ((le professeur écrit la phrase au tableau)) de plus en plus\

1067. E: [tr:ès important/]

1068. E: [important/]

1069. P: important\(.) c'est à dire\(.) les choses commencent à\

1070. Cl: (1.4s)

1071. P: à devenir\

1072. Cl:(1.2s)

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1073. P: à devenir\

1074. E: très important/

1075. P: c'est/(.)¤<1075764> il parait que/(.) ça c'est un\ une histoire/ ça c'est une histoire racontée par u:n/(.) par un toucouleur/(.) vous savez que les toucouleurs là euh/ ils ont\ ils aiment bi:en/(.) faire les imams\(.) les grands marabouts(.) n'est-ce pas\

1076. E: <((*protestations d'un élève*))>

1077. P: ((*s'adressant à cet élève*)) mademoiselle faye qu'est-ce/ qu'est-ce qu'il y a\(.) tu n'es pas contente parce qu'il y a pas d'imam sérère\

1078. Cl: <((*rire des élèves*))>

1079. P: Alors\ euh/(.) les toucouleurs\ ils sont allés enterrer quelqu'un\(1.5s)

1080. Cl: <((*les élèves continuent de rire*))>

1081. P: et ils ont trouvé\(.) dans les cimetières\(.) un\ un veau tout blanc là/(1.2s) vous savez le veau\ il très beau/(.) tout blanc/(.) et le veau quand il les a vu arriver\(.) le veau\ il est allé vers eux/(.) ils ont pris peur/(1.2s) parce que quand ils partaient à l'enterrement\ ils avaient à l'esprit autre chose\(1.5s) ils s'attendaient pas à un veau/(.) et quand ils ont vu arriver le veau\ ils ont pensé à quoi\ ceux qui ont eu peur là\

1082. E: à fuir\

1083. P: ils ont pensé à quoi\

1084. Cl: <((*les élèves parlent en même temps*))>

1085. P: à un an\ à un ange/(.) eh bien\ ils se sont mis à fuir/(.) l'un d::es/(.) je crois c'est l'imam ou un autre là\(.) a été retenu par son grand boubou/ un GRAND\ un grand boubou/

1086. Cl: <((*rire des élèves*))>

1087. P: y une\ une branche d'arbuste qui l'a retenu/(.) mais il voulait pas s'arrêter\(.) i-\ il ne pouvait se retourner parce qu'il pensait que c'e:st/ l'ange de la mort qui l'a retenu\(.) eh bien là aussi moi je me retourne pas hein\(.) c'est pas sérieux ça/ lâche moi je vais partir\

1088. Cl: <((*rire des élèves*))>

1089. P: parce qu'il pensait qu'on l'a retenu\(.) d'abord il\ il voit du blanc/ sans comprendre et ça le retient\ il dit écoute moi je ne meurs pas/ si tu veux me lâcher et me laisser partir/

1090. Cl: <((*rire des élèves*))>

1091. P: alors que c'était une branche d'arbre qui l'avait retenu/(.) donc qua::d/ la branche ne lâche pas\ les choses deviennent de plus en plus sérieuses/(1.2s) il se dit que ah\(.) s:i\ si on entre dans son mental\(.) il va\ il va se dire qu'il va mouRIR/

1092. Cl: <((*bruit de commentaire et de rire des élèves*))

1093. P: hein\(.) il a cru qu'il va mourir\(.) il eut peur/ et donc c'est\ c'est une panique sérieuse/(.) voilà/ E::T/(.) ET ENSUITE/(1.1s) ((*le professeur consulte ses documents*)) d'après l::e/ le texte que\(.) le plan du texte que nous avons étudié\(.) e::uh/(.) quelle est la dernière partie\(.) la situation finale\

1094. Cl: ((*les élèves lèvent la main*))

1095. P: oui\

1096. E: le fantastique/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1097. P: hein\

1098. E: le fantastique/

1099. P: (1.7s) ((*en même temps qu'il écrit au tableau*)) ton\ ton seul défaut\ c'est que tu ne parles pas fort/(4.3s) la situation finale\(.) c'est/ oui\

1100. E: la concrétisation de ses craintes/

1101. P: voilà\(.) c'est donc euh/(.) LE/(.) fantastique\(4.7s) ((le professeur écrit la phrase au tableau)) c'est dire\(.) c'est comme dit ndoye\(.) c'est u:ne/(.) belle expression\(.) la concrétisation\(3.2s) des craintes\(3.2s) d:es\(.) soupçons/(2.8s) n'est-ce pas\(.) c'est les craintes euh/ qui\(.) MAIN'NANT\(2.2s) ((*le professeur consulte ses documents*)) comment \(.) e::uh/(.) dans ce texte\(1.5s) si main'ant nous avions à construire le texte/(1.5s) n'est-ce pas\(.) nous al::lons/(.) bon à l'exemple d::e/ de gautier\(2.5s) nous allons donc à:à\(.) donc exercice\(5.1s) ((l*e professeur écrit la mention au tableau et commence à mettre la consigne*)) à l'exemple\(6.6s)

1102. Cl: ((*les élèves se préparent à recopier la consigne*))

1103. P: de gautier\(.) construire\(5.2s) un récit fantastique\(2.9s)

1104. Cl: ((*bruit des élèves*))

1105. P: arrêtez de vous\(.) agiter/(4.5s) ((*tout en continuant d'écrire la consigne*)) fantastique\(.)

1106. E: monsieur on prend dans les cahiers\

1107. P: vous copiez hein\(1.1s) O::ù\ se rencontrent\(8.3s) le réel\(7s) où se rencontrent le réel et l'irréel\(15s) le naturel\(3.1s) et lez surnaturel\(8s)la PE::UR\(3.5s) et le déSIR\(7.2s) la peur\ et/(.) le désir\ de comprendre\(10.8s) où le mysTE::RE/(4.8s) recouvre l'histoire\(13.9s) et où\(.) vous donnez/(3.1s) des indices\(2.8s) qui guident\(2.4s) le\(.) lecte::ur/(3.9s) donc\ votre récit comprendra des séquences/(8.7s)narratives et\

1108. E: descriptives/

1109. E: descriptives

1110. P: descriptives/(5.6s) j'ai dit de copier\ et non de murmurer/(13s) e:uh/ il faut ajouter\ je n'ai plus de craie\(3.5s)

1111. E: monsieur\

1112. P: oui\

1113. E: question\

1114. P: hein\

1115. E: question/

1116. P: est-ce qu'on\

1117. E: QUES:TION/

1118. P: bon tout à l'heure/(.) prenez d'abord/(.) ((*tout en consultant son document*)) donc\ on a dit des séquen:ces/(.) descriptives\ et narratives\(.) dialogales et explicatives/ (1s) je n'ai plus de craie\(1s) c'est le fantastique/

1119. E: monsieur séquences\

1120. P: dialogales/(.) et\ explicatives/

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

1121. Cl: (14.5s) ((*les élèves écrivent sous la dictée*))

1122. P: ceci doit être rendu\ IMPERATIVEMENT\

1123. E: lundi/

1124. P: quand\

1125. E: lundi/ lundi/

1126. Cl: ((*bruit de protestation d'élèves*))

1127. P: quel lundi\

1128. E: mercredi prochain/

1129. P: vous composez lundi/

1130. E: oui/

1131. E: vendredi/

1132. E: mercredi

1133. P: RENDU VENDREDI/

1134. Cl: ((*bruit de protestation des élèves*))

1135. E: mais monsieur\ c'est après demain

1136. P: APRES DEMAIN/

1137. E: mais monsieur ce sera juste/

1138. Cl: ((*protestation des élèves*))

1139. E: monsieur s'il vous plaît/ attendez lundi\

1140. E: oui monsieur\

1141. P: la dernière fois\ vous avez\ vous savez ce que vous avez fait/(.) n'est-ce pas \(.) cette fois-ci y a pas de dérogation/(.) celui qui oublie\ je ne cherche pas à comprendre \ il a zéro/

1142. Cl: ((*bruit des élèves*))

1143. P: Wlay diouf\ n'oublie pas que c'est un devoir\(.) et que la présentation compte/ (1.3s) le nombre de phrases de blanco\ compte comme des points en moins/(2s) vendredi \ celui qui ne rend pas\(.) HA::A/

1144. E: ha::a/

1145. P: c'est le ... devoir/

1146. E: monsieur\ xxx

1147. P: ((*le professeur range ses affaires*))

Annexes 3 : Productions écrites d'élèves aux compositions du premier et second semestre

L'importance du corpus nous oblige à sélectionner les copies à mettre en annexe. Nous avons alors choisi les productions partiellement présentes dans le corps du texte

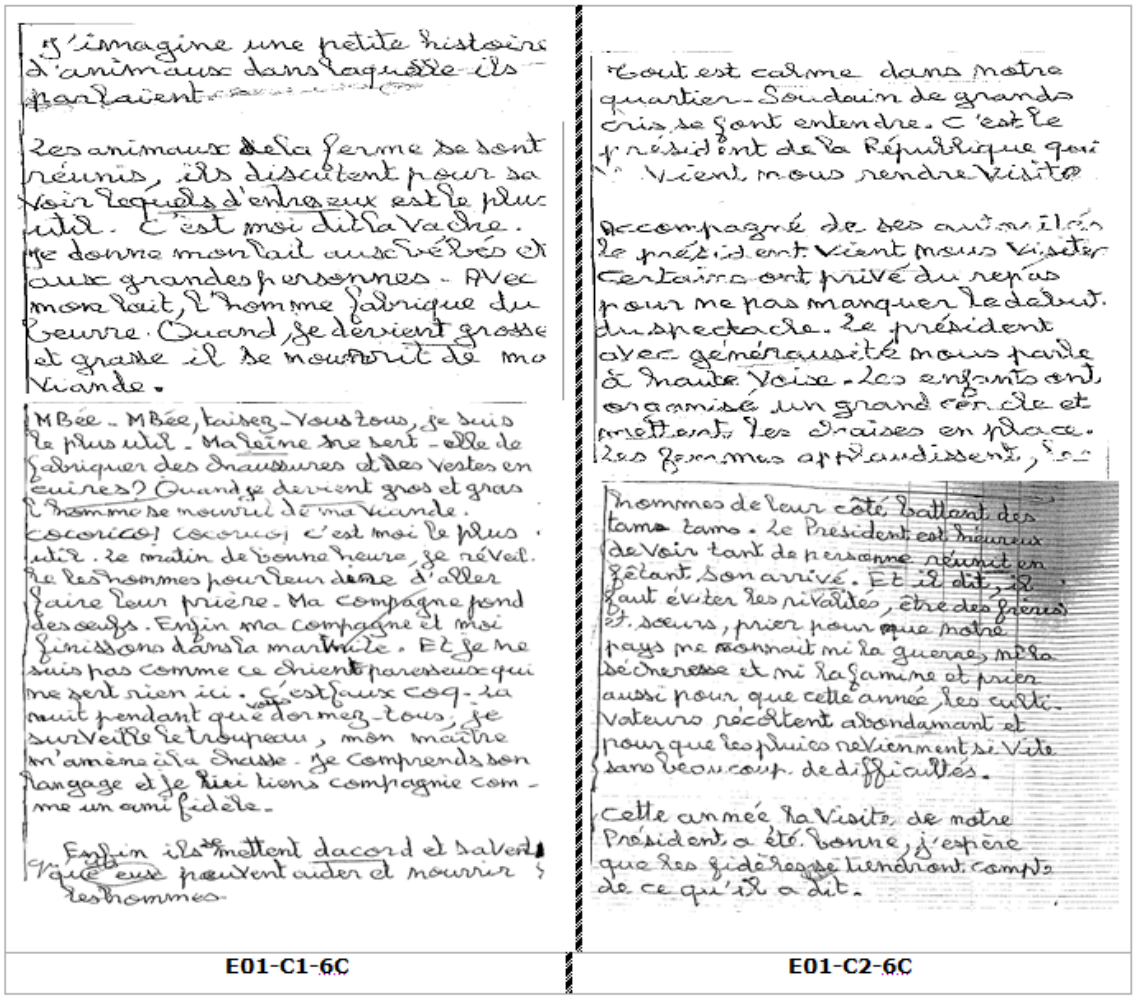
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

que nous reproduisons intégralement. Pour rester dans l'esprit qui nous a guidé, nous reprenons systématiquement les deux productions de l'élève. Cela veut dire aussi que lorsqu'une production est entièrement citée dans le texte, nous contentons de reprendre celle manquante pour reconstituer la paire.

Des productions écrites d'élèves en 6C



J'imagine une petite histoire d'animaux dans laquelle ils parlaient.

Les animaux de la ferme se sont réunis, ils discutent pour savoir lequels d'entre eux est le plus utile. C'est moi dit la vache. Je donne mon lait aux bébés et aux grandes personnes. Avec mon lait, l'homme fabrique du beurre. Quand je deviens grosse et grasse il se nourrit de ma viande.

MBée - MBée, taisez-vous tous, je suis le plus utile. Ma laine me sert - elle de fabriquer des chaussures et des vestes en cuires? Quand je deviens gros et gras l'homme se nourrit de ma viande.

cocorico! cocorico! c'est moi le plus utile. Le matin de bonne heure, je réveil les hommes pour leur dire d'aller faire leur prière. Ma compagne pond des oeufs. Enfin ma compagne et moi finissons dans la marmite. Et je ne suis pas comme ce chien paresseux qui ne sert rien ici. C'est lui coq - la nuit pendant que vous dormez tous, je surveille le troupeau, mon maître m'amène à la chasse. Je comprends son langage et je lui tiens compagnie comme un ami fidèle.

Enfin ils se mettent d'accord et savent qu'ils peuvent aider et nourrir les hommes.

E01-C1-6C

Tout est calme dans notre quartier - Soudain de grands cris se font entendre. C'est le président de la République qui vient nous rendre visite.

Accompagné de ses ministres le président vient nous visiter certains ont privé du repas pour ne pas manquer le début du spectacle. Le président avec générosité nous parle à haute voix - les enfants ont organisé un grand cercle et mettent les draises en place. Les femmes applaudissent, les hommes de leur côté battent des tams tams. Le President est heureux de voir tant de personne réunit en l'étant son arrivé. Et il dit, il faut éviter les rivalités, être des frères et sœurs, prier pour que notre pays ne connait ni la guerre, ni la sécheresse et ni la famine et prier aussi pour que cette année les cultivateurs récoltent abondamment et pour que les pluies reviennent si vite sans beaucoup de difficultés.

Cette année la visite de notre Président a été bonne, j'espère que les élèves tiendront compte de ce qu'il a dit.

E01-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Tout est calme. Soudain de grands cris se font entendre. C'est un fou armé de bâton qui s'est introduit dans le quartier. Je vais vous raconter l'histoire.

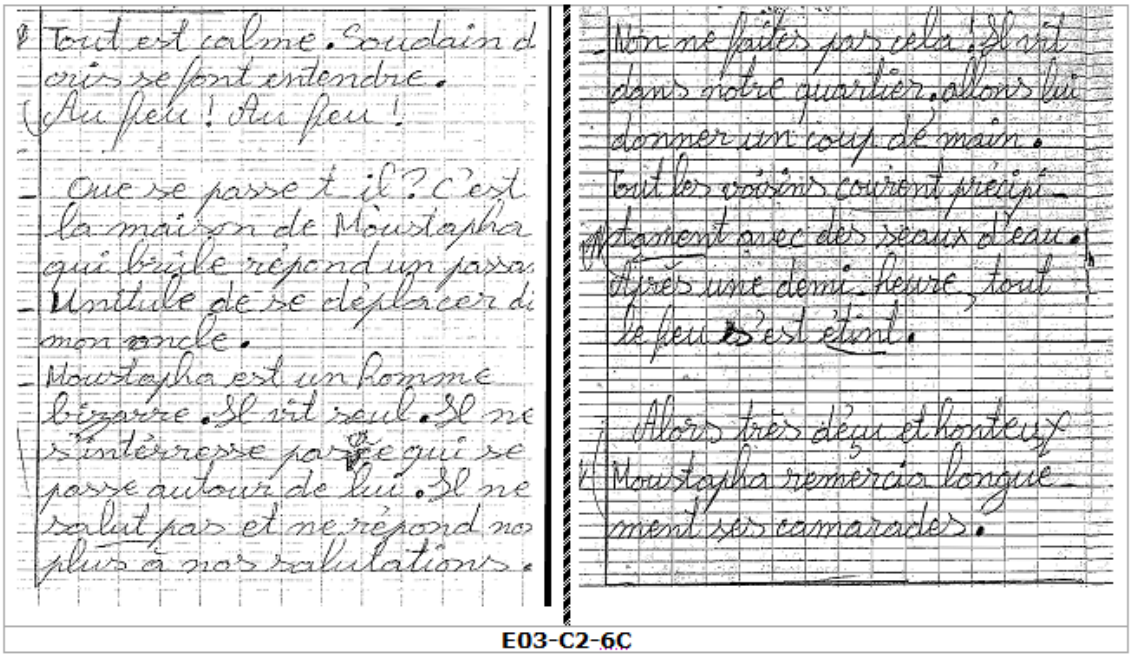
C'est l'heure de la sieste. Tout est calme dans le quartier sauf les garçons qui jouaient dans un coin. Brusquement des cris se font entendre c'est un fou armé de bâton. Au fur à mesure les habitants envahissent la rue. Le fou était agressif et furieux. D'un coup il prend le plus petit des enfants et celui qui est sa mère. Moi, elle sortit de la fo

le et lui dit que veut-tu faire à mon fils. Je veux que tu me donne de la nourriture ou ton fils souffrira. Aussitôt dit aussitôt fait, la maman lui apporta ce qu'il a exigé. Et lui demande à présent de lui donner son fils et de quitter le village. Il prend le bébé de riz puis s'en va. Arrivée sur la route, il fut heurter par un camion chargé. Puis voilà arrivent l'ambulance mais c'était trop tard.

Ce jour là est un jour qui va servir de leçon à ce qui ignorent et rejettent les fous. Ce jour là était l'un des jours les plus triste de ma vie.

E02-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Tout est calme. Soudain des cris se font entendre. Au feu ! Au feu !

- Que se passe t il ? C'est la maison de Moustapha qui brûle répond un passant.

Unitude de se déplacer de mon oncle.

Moustapha est un homme bizarre. Il vit seul. Il ne s'intéresse pas à ce qui se passe autour de lui. Il ne salut pas et ne répond ne plus à nos salutations.

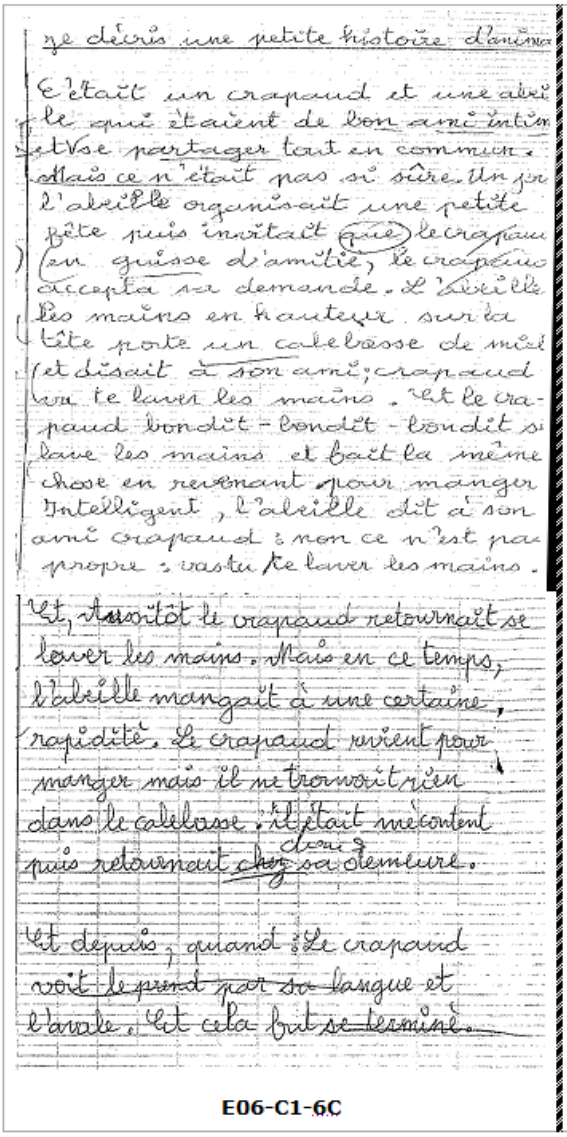
- Non ne faites pas cela ! Il vit dans notre quartier, allons lui donner un coup de main.

Tout les voisins courent précipitamment avec des seaux d'eau. Après une demi heure, tout le feu s'est éteint.

Alors très déçu et honteux Moustapha remercia longuement ses camarades.

E03-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Je décris une petite histoire d'animaux

C'était un crapaud et une abeille qui étaient de bon amis et vont se partager tout en commun. Mais ce n'était pas si sûre. Un jour l'abeille organisait une petite fête puis invitait (qui) le crapaud en guise d'amitié, le crapaud accepta sa demande. L'abeille les mains en hauteur sur la tête porte un calebasse de miel et disait à son ami; crapaud va te laver les mains. Et le crapaud bondit - bondit - bondit si laive les mains et fait la même chose en revenant pour manger. Intelligent, l'abeille dit à son ami crapaud : non ce n'est pas propre : va-tu te laver les mains.

Et, aussitôt le crapaud retournait se laver les mains. Mais en ce temps, l'abeille mangait à une certaine rapidité. Le crapaud revient pour manger mais il ne trouvait rien dans le calebasse. Il était mécontent puis retournait chez sa demeure.

Et depuis, quand le crapaud voit le prend par sa langue et l'avale. Et cela fut se terminé.

E06-C1-6C

Un jour, je me rendais chez mon oncle qui avait logé dans un quartier calme, très calme. C'était un samedi soir.

Mais ce qui faisait mal aux gens, c'est dans ce quartier on trouvait plusieurs coupures d'électricités. Ils savait que des bougies allumées pour sur les comptoirs des maisons. C'était une nuit... Où tous les gens du quartier dormis. Alors, tout le coup on entendit des cris forts très forts qui tout qui dormait se réveiller.

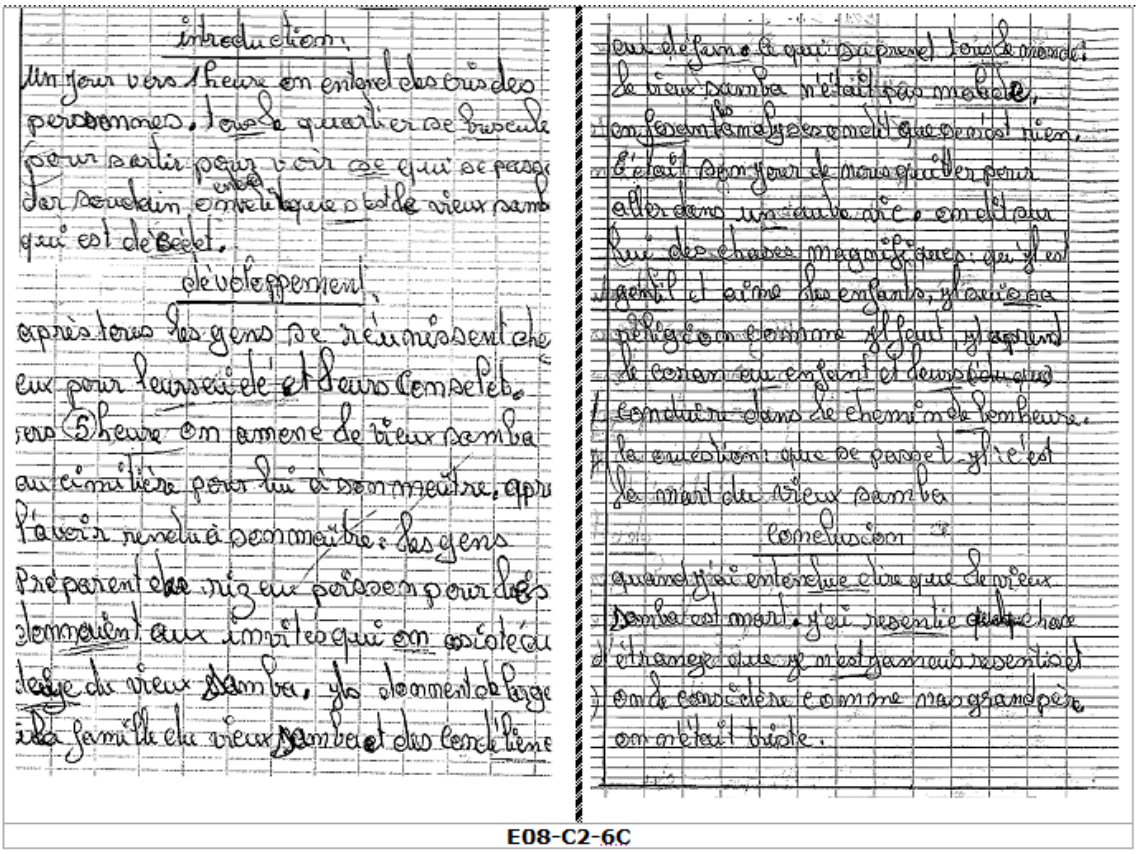
Au feu ! au feu !

Mais avant que les sapeurs arrivaient hommes, femmes, enfants (garçons et filles), profitaient de l'occasion de cette malheureux feu d'incendie. Et en un clin d'œil les sapeurs pompiers arrivèrent avec leurs grands tuyaux branchés dans leurs grandes voitures. Mais cela se fut un spectacle, les hommes et femmes disposaient de leurs seaux et les sapeurs de gros tuyaux d'eaux. Et après que le feu fut éteint, le chef de quartier remercia les sapeurs et adressèrent au gens du quartier pour leur dire de ne plus allumés des bougies mais d'utiliser des lampes à pétroles. Et tout l'accompagnement fut dispersé et tous allés continuer leurs repos.

Mais depuis ce jour là, c'était à jamais gravés dans ma mémoire.

E06-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Introduction.

Un jour vers 1heure on entend des bruits des personnes, toute le quartier se bouscule pour partir pour voir ce qui se passe. Par soucis on entend que c'est le vieux samba qui est décédé.

développement.

après tous les gens se réunissent chez eux pour l'enterrer et leur condoléances. vers 5heure on amène le vieux samba au cimitière pour lui à donner terre. après l'avoir revelu à donner terre. les gens préparent du riz au poisson pour les donnent aux invités qui on assisté au décès du vieux Samba, ils donnent de large à la famille du vieux Samba et des condoléances

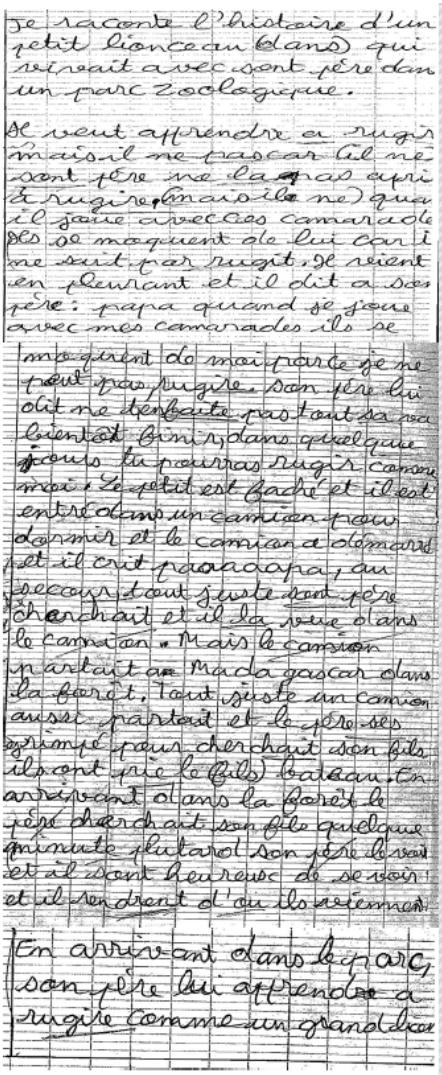
eux de la part de qui ils prennent tous le monde. le vieux samba n'était pas marié, on ne sait pas ce qui lui est arrivé. il était temps de nous quitter pour aller dans un autre vie. on était pour lui des choses magnifiques. qu'il est gentil et aime les enfants, il avait pour nous comme si il était notre grand père. on connaissait un enfant et deux fois quand il conduire dans le chemin de bonheur. le seul chose que je pense c'est le mari du vieux samba

conclusion

quand j'ai entendue dire que le vieux Samba est mort. j'ai ressenti quelque chose d'étrange que je n'est jamais ressenti et on le considère comme mon grand père on n'était triste.

E08-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

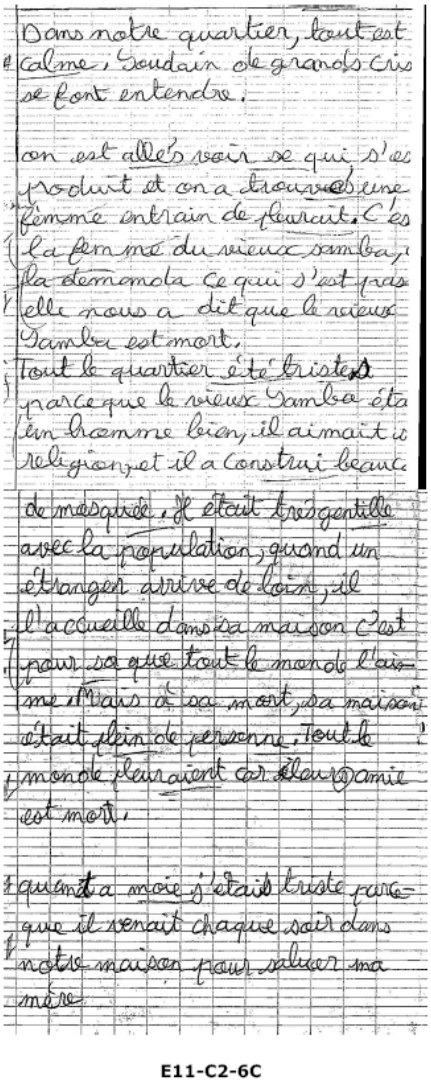


Je raconte l'histoire d'un petit lionceau (dans) qui voyait avec son père dans un parc zoologique.

Il veut apprendre à rugir mais il ne pas car il ne sait pas rugir. Son père ne la pas appris à rugir mais il ne sait que il joue avec ces camarades ils se moquent de lui car il ne sait pas rugir. Il revient en pleurant et il dit à son père: papa quand je joue avec mes camarades ils se moquent de moi parce je ne peut pas rugir. Son père lui dit ne t'inquiète pas tout va bientôt finir, dans quelque jours tu pourras rugir comme moi. Le petit est fâché et il est entré dans un camion pour dormir et le camion a démarré et il crie papapapapa, au secours tout juste son père cherchait et il la vue dans le camion. Mais le camion partait au Madagascar dans la forêt. Tout juste un camion aussi partait et le père ses grimpé pour cherchait son fils ils ont pris le fils) bateau. En arrivant dans la forêt le père cherchait son fils quelque minute plutard son père le voit et il sont heureux de se voir et il rentrent d'où ils reviennent.

En arrivant dans le parc, son père lui apprendre à rugir comme un grand lion

E11-C1-6C



Dans notre quartier, tout est calme, soudain de grands cris se font entendre.

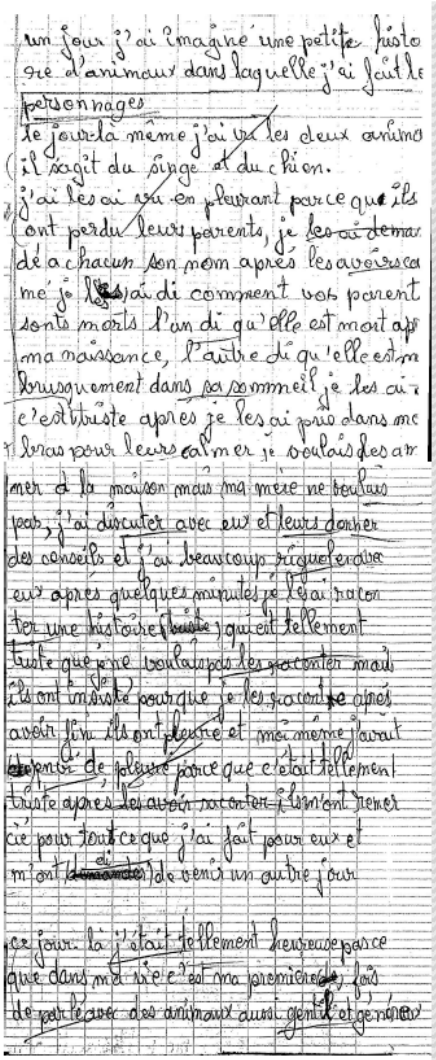
On est allé voir se qui s'est produit et on a trouvé une femme entrain de pleurait. C'est la femme du vieux samba, la demanda ce qui s'est pas elle nous a dit que le vieux Samba est mort.

Tout le quartier été triste parce que le vieux Samba était un homme bien, il aimait la religion, et il a construi 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 sa que tout le monde l'aime. Mais à sa mort, sa maison était plein de personne, tout le monde pleuraient car leur ami est mort.

Quand à moi j'était triste parce que il venait chaque soir dans notre maison pour saluer ma mère.

E11-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



un jour j'ai imaginé une petite histoire d'animaux dans laquelle j'ai fait le personnage
le jour-là même j'ai vu les deux animaux il s'agit du singe et du chien.
j'ai les ai vu en pleurant parce que ils ont perdu leurs parents, je les ai demandé à chacun son nom après les avoir racontés je les ai dit comment vos parents sont morts l'un dit qu'elle est mort après ma naissance, l'autre dit qu'elle est mort brusquement dans son sommeil je les ai consolé après je les ai pris dans mes bras pour leur calmer je voulais les amener à la maison mais ma mère ne voulais pas, j'ai discuter avec eux et leurs donner des conseils et j'ai beaucoup risqué et ai vu eux après quelques minutes je les ai raconter une histoire drôle qui a fait tellement rire que je ne voulais pas les raconter mais ils ont insisté pourquoi je les ai racontés après avoir fini ils ont pleuré et moi même j'avait envie de pleurer parce que c'était tellement triste après les avoir raconter j'ai remercié pour tout ce que j'ai fait pour eux et m'ont demandé de venir un autre jour

ce jour là j'était tellement heureux parce que dans ma vie c'est ma première fois de parler avec des animaux aussi gentil et généreux

E12-C1-6C

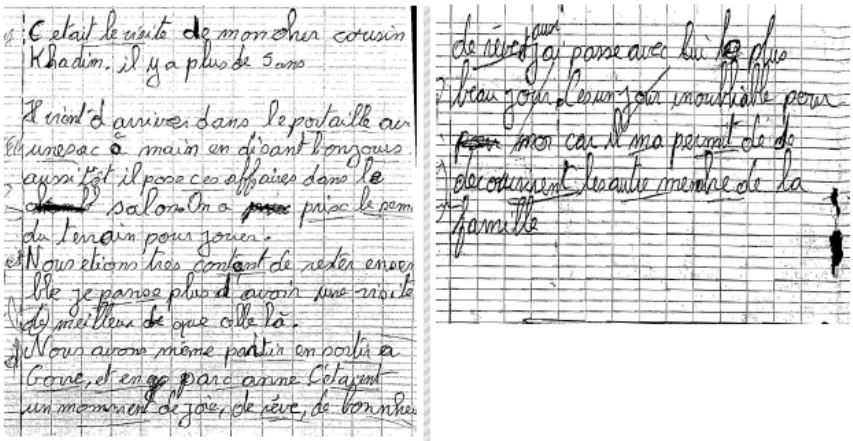
c'était le samedi passé tout est calme dans notre quartier soudain on entend de grands cris qui se font entendre : il s'agit une mère et son voisine qui se bagarraient

Ce jour là quand je me suis réveillée à midi presque je me suis allée baigner et après avoir fini de me préparer j'ai entendu de grands cris qui venaient de la maison des Diop tout à coup j'ai vu tout le quartier allé voir qu'est qui ce passe c'était la mère de mon amie qui se battait avec son voisine a cause des enfants quand je allée chez eux je les ai vu se bagarrer immédiatement j'ai appelé la police pour qu'ils aient les arrêter parce que la bagarre était très dur elle se battaient comme des chats et chiens quand la police est arrivé ils les a arrêté et les emmener pour faire leur enquête elles ont rencontré la faute et pourquoi elles se sont bagarrer l'un a dit c'est la cause de mon enfant parce que sa fille a frappé mon enfant c'est pourquoi la police les a dit allé faute la prochaine fois vous ne vous bagarrez pas a cause des enfants.

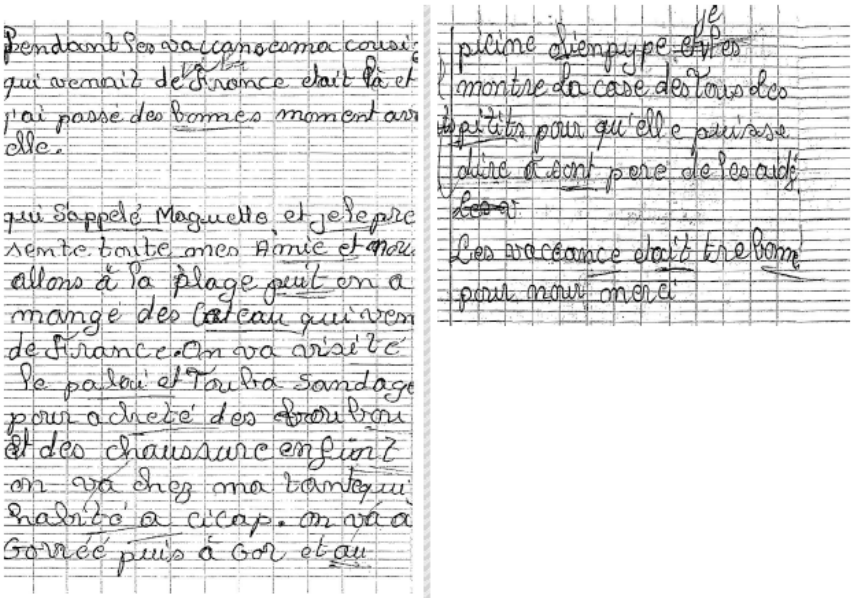
ce jour là j'était très content car la police elles ont honte et non seulement leurs enfants se sont devenus des amis

E12-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E14-C2-6C



E19-C2-6C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E28-C2-6L

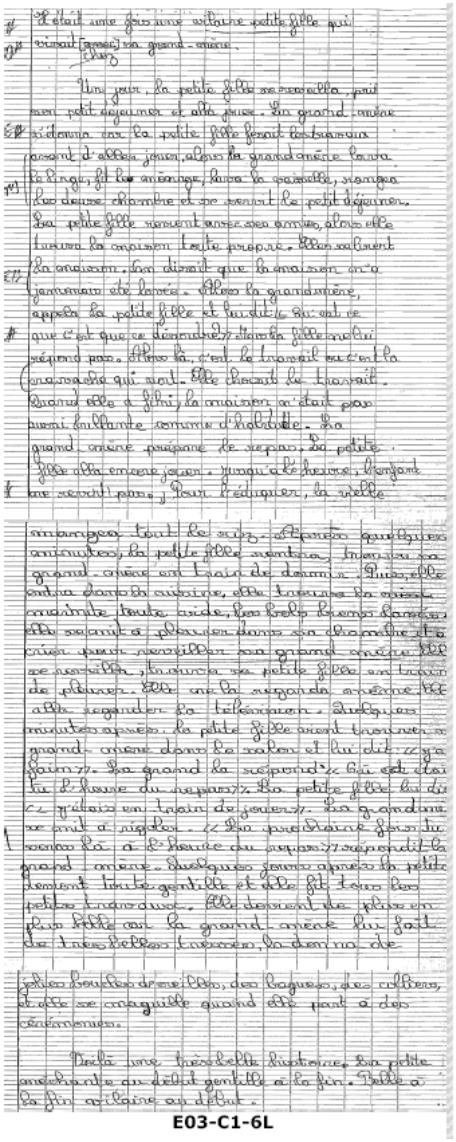
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E31-C2-6C

2. Des productions écrites en 6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

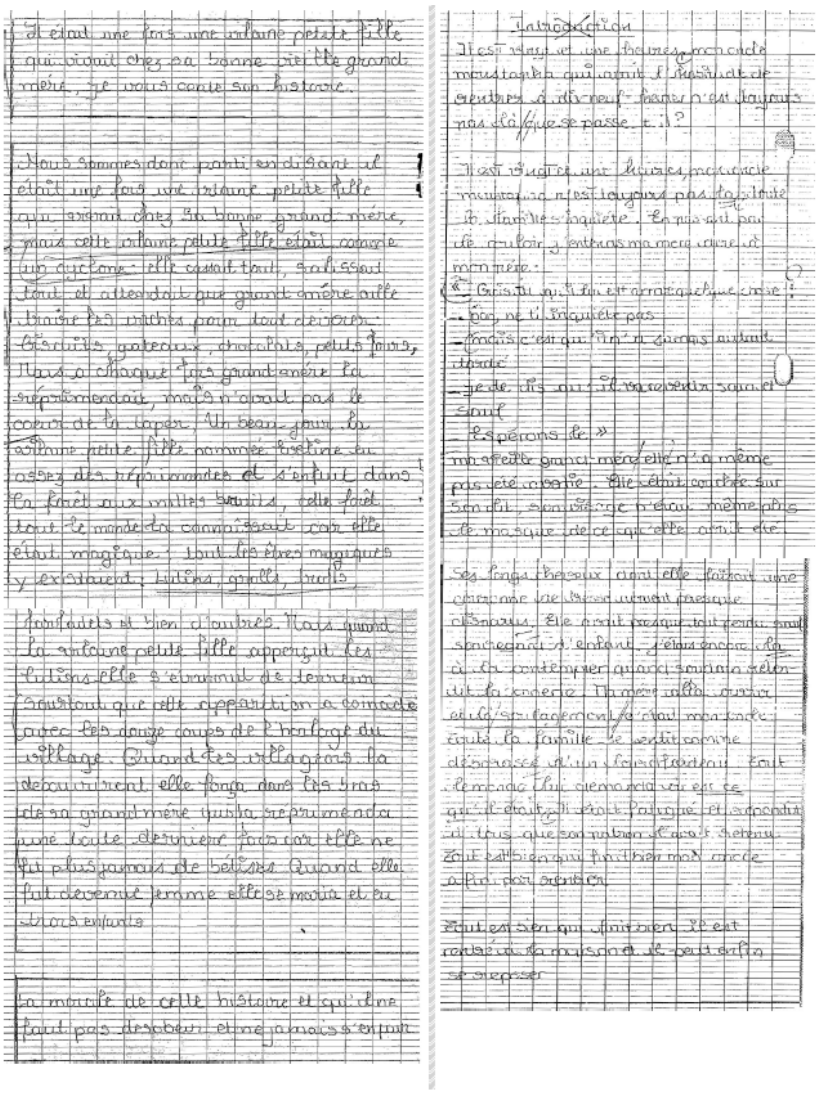


E03-C1-6L



E03-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

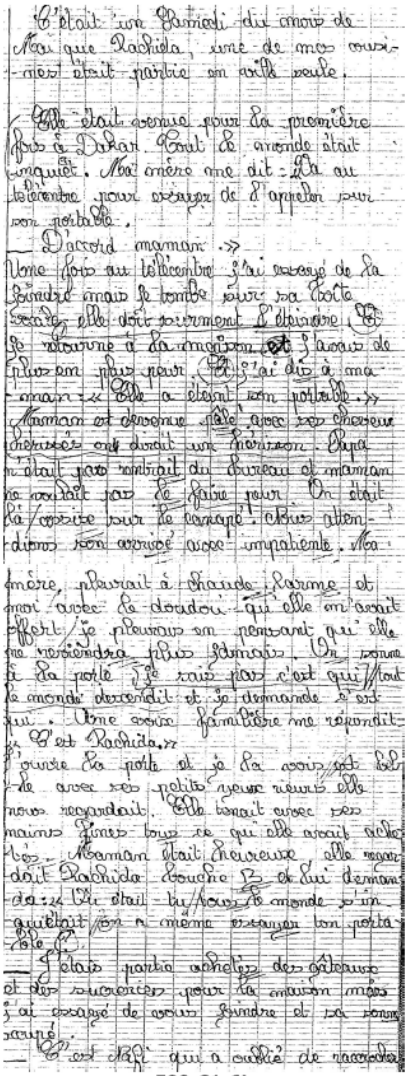


E04-C1/C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E09-C1-6L



E09-C1-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E11-C1-6L



E11-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

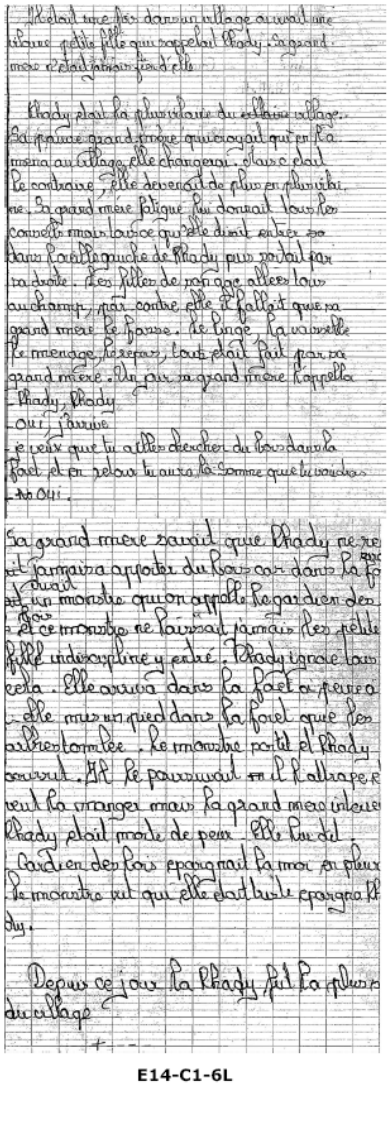


E13-C1-6L

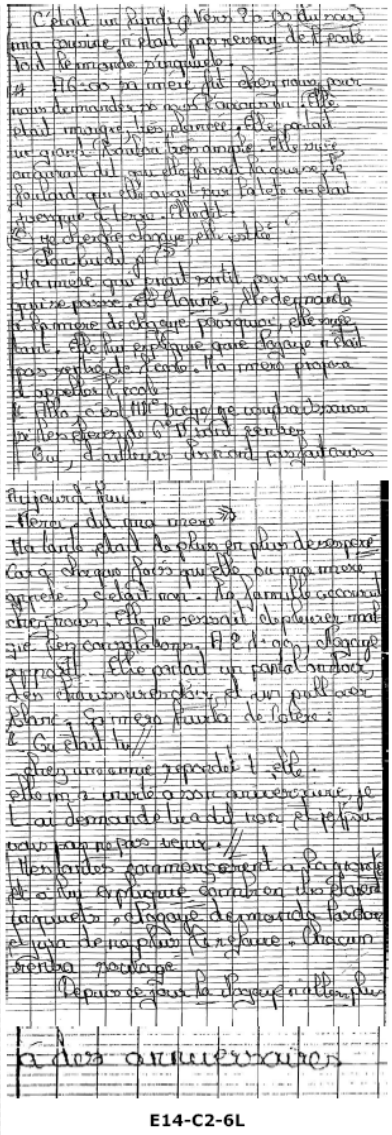


E13-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

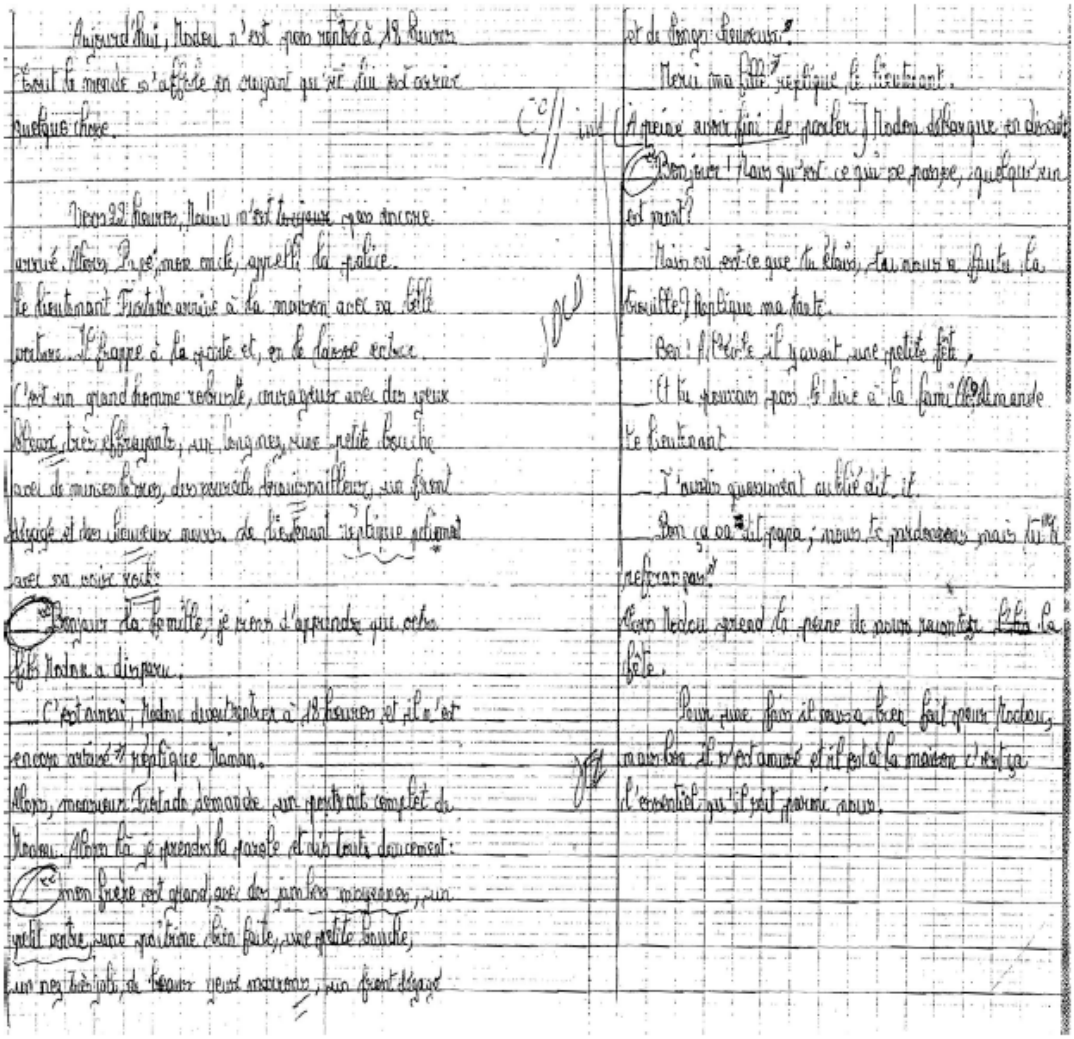


E14-C1-6L



E14-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Aujourd'hui, Modou n'est pas rentré à 18 heures. Tout le monde s'affole en croyant qu'il lui est arrivé quelque chose.

Vers 22 heures, Modou n'est toujours pas encore arrivé. Alors Papé, mon oncle, appelle la police. Le lieutenant Fiodade arrive à la maison avec sa belle voiture. Il frappe à la porte et, en le laissé entrer. C'est un grand homme robuste, aux yeux blancs très effrayants, aux longues, avec une petite bouche avec de minces lèvres, des pommettes proéminentes, un front allongé et des sourcils noirs. Le lieutenant s'adresse gentiment avec sa voix rauque:

Bonjour la famille, je viens d'apprendre que cette fois Modou a disparu.

C'est vrai, Modou devait rentrer à 18 heures et il n'est encore rentré, répliqua Maman.

Alors, monsieur Fiodade demande un portrait complet de Modou. Alors là, je prends la parole et dis tout doucement:

Mon frère est grand avec des jambes maigres, un petit ventre, une petite bouche, une petite barbe, des petites oreilles, un nez bombé, de beaux yeux marrons, un front allongé et de longs cheveux.

Merci ma fille, réplique le lieutenant.

A peine avais-je fini de parler, Modou débarque en disant:

Bonjour! Dans qu'est ce qui se passe, quelqu'un est mort?

Mais où est-ce que tu étais, tu nous a fait la frayeur? Réplique ma tante.

Bon! A l'école il y avait une petite fête, et tu pouvais pas le dire à la famille demande le Lieutenant.

J'avais oublié dit-il.

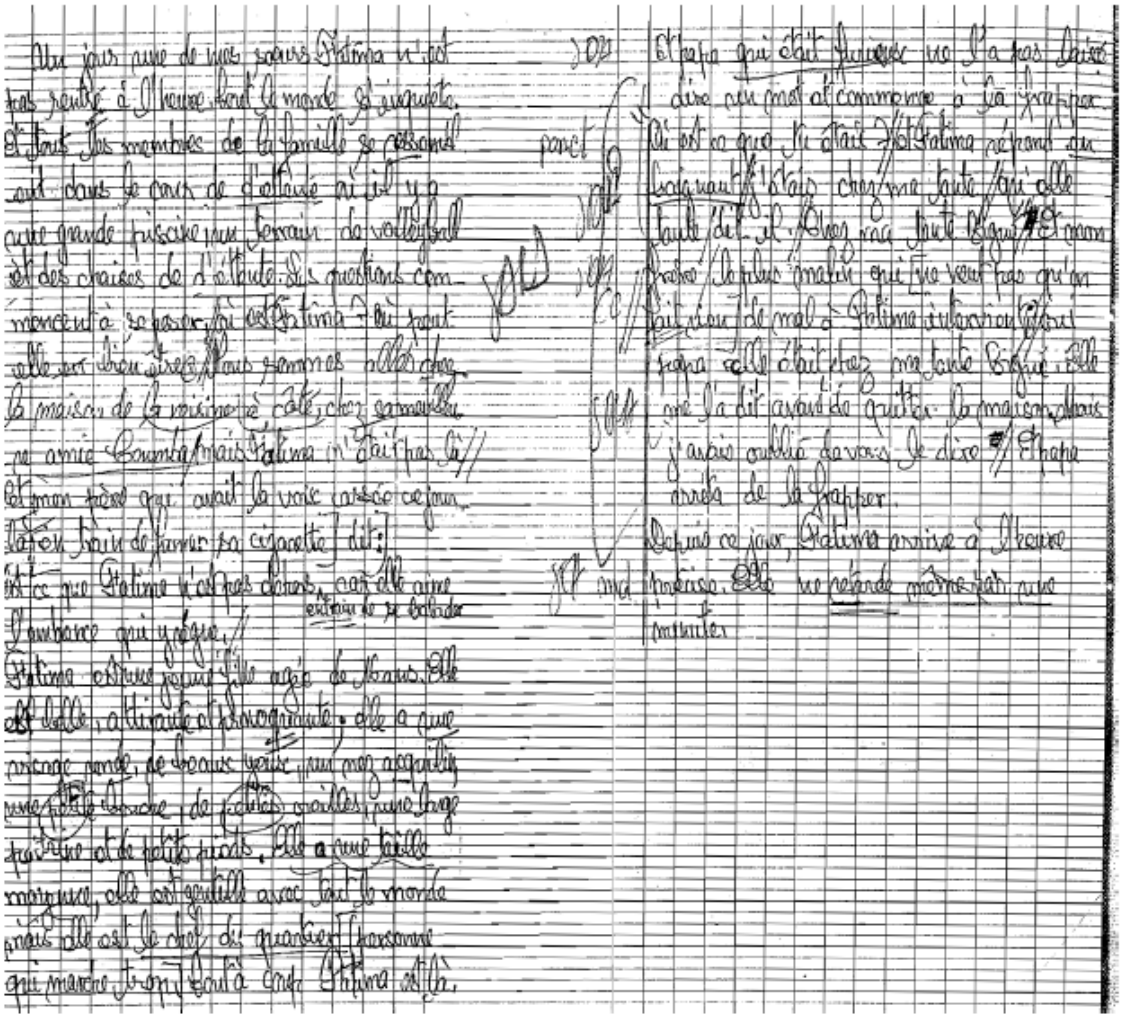
Bon ça va papa; nous te pardonnons mais fais le ne recommence pas!

Alors Modou prend la peine de nous raconter la fête.

Pour une fois il nous a bien fait peur Modou, mais bon il n'est arrivé et il est à la maison c'est ça l'essentiel qu'il soit parmi nous.

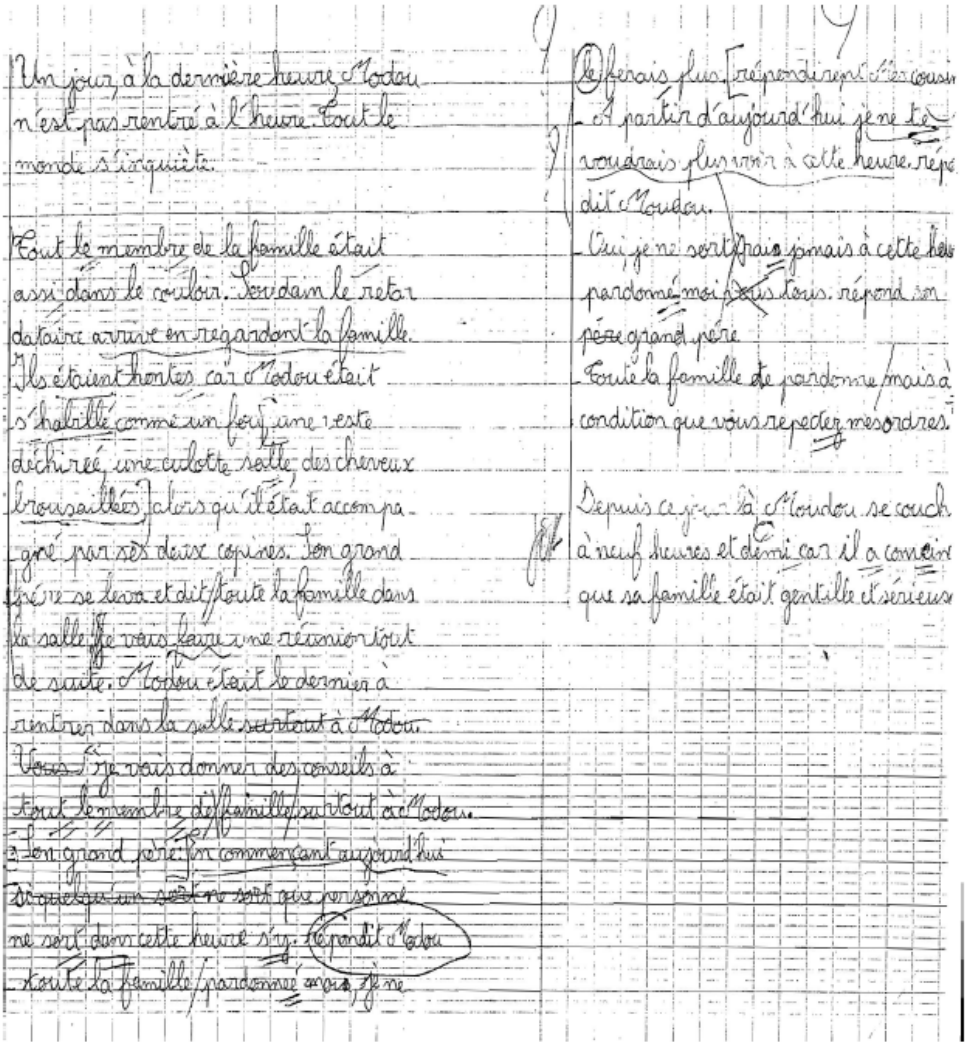
E17-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E18-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Un jour, à la dernière heure d'Modou n'est pas rentré à l'heure. Tout le monde s'inquiète.

Tout le membre de la famille était assis dans le couloir. Soudain le retardataire arrive en regardant la famille. Ils étaient honteux car d'Modou était s'habillé comme un fou, une veste déchirée, une culotte sale, des cheveux ébouriffés, alors qu'il était accompagné par ses deux copines. Son grand frère se leva et dit toute la famille dans la salle je vais faire une réunion tout de suite. Modou était le dernier à rentrer dans la salle surtout d'Modou. Vous je vais donner des conseils à tout le membre de la famille surtout d'Modou. Son grand père fin commençant aujourd'hui si quelqu'un sort ne sort que personne ne sort dans cette heure s'y répondit d'Modou toute la famille pardonnez moi je ne

Je ferais plus [illegible] à partir d'aujourd'hui je ne te voudrais plus rentrer à cette heure. répondit d'Modou.

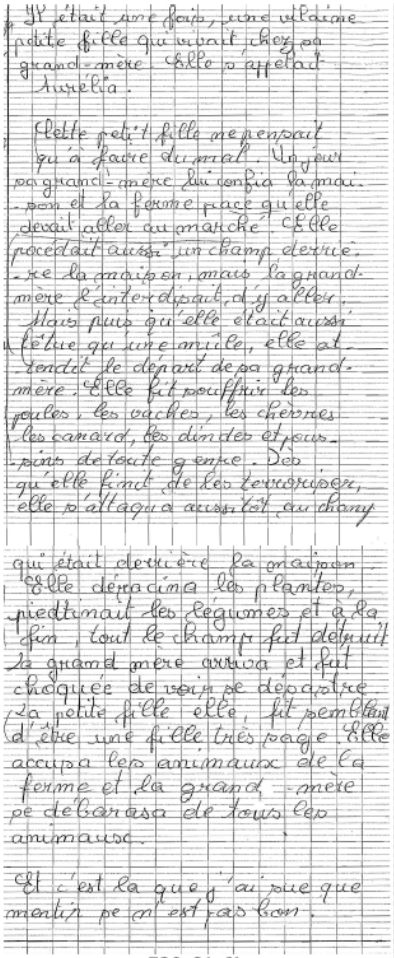
Oui je ne sortirais jamais à cette heu pardonne moi je vous tous. répond son père grand père

Toute la famille de pardonne mais à condition que vous repectez mes ordres.

Depuis ce jour là d'Modou se couch à neuf heures et demi car il a compri que sa famille était gentille et sérieus

E19-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il était une fois, une ukraine petite fille qui vivait chez sa grand-mère elle s'appelait Aurélia.

Cette petite fille ne pensait qu'à faire du mal. Un jour sa grand-mère lui confia la maison et la ferme parce qu'elle devait aller au marché. Elle procédait aussi un champ derrière la maison, mais la grand-mère l'interdisait d'y aller. Mais puis qu'elle était aussi fâchée qu'une mule, elle attendait le départ de sa grand-mère. Elle fit souffrir les poules, les vaches, les chèvres les canard, les dindes et pour finir de toute sorte. Dès qu'elle finit de les terroriser, elle s'attaqua aussitôt au champ qui était derrière la maison. Elle déracina les plantes, piétinait les légumes et à la fin, tout le champ fut détruit. La grand mère arriva et fut choquée de voir se déroulée. La petite fille elle, fit semblant d'être une fille très sage. Elle accupa les animaux de la ferme et la grand-mère se débarassa de tous les animaux.

Et c'est là que j'ai vue que mentir ne m'est pas bon.

E20-C1-6L



Tout a commencé, le jour et un beau jour il était 23 h environ et mon cousin n'était pas rentré.

Comme je vous l'ai dit, mon cousin n'était pas encore rentré. Son père s'inquiétait beaucoup. Le grand-mère demanda après lui mais moi et elle n'avait pas lui dire que mon cousin n'était pas encore rentré car elle allait pas... qu'elle et son fils ne sont pas dans la même chambre dans le salon. Car mon oncle dormait à côté de la cheminée. Mais on peut se dire à ce moment là, quelque chose ? Je sais pas moi, quelque chose ?

Non bien sûr, le gaz qui m'a réveillé jamais les enfants à une heure pareil. Mais si ce n'est pas le gaz c'est quoi ?

A ce moment là mon oncle était calme tout à coup il était inquiet. Il a entendu des bruits comme s'il y avait personne. Et tout à coup le téléphone sonna.

« Allô, c'est qui à l'appareil ?

C'est moi, Habib.

Passe-moi ton oncle

Qui attends

Allô, c'est Lamine à l'appareil ? Et ce que le petit est arrivé ?

Non, pas encore et il est déjà minuit.

Bon, écoute je te laisse j'appelle mon oncle des nouvelles »

Le jeune homme raccrocha et est parti chercher son père. Son père appela tous ses amis mais personne ne répondait. Il n'était même aucune des nouvelles. Il était plein, c'est à ce moment là qu'on entendit une personne rentrer en gémissant.

« Ah ! Bah ! j'ai mal ! »

Tous les enfants étaient réveillés.

Ils étaient un peu inquiet, il était minuit et demi et il n'était pas encore rentré. Il ne bougeait pas et son oncle était debout. Il parla avec défaut :

« Je me suis fait agressé par deux grands. Ils étaient armés, ils m'ont frappé avec des bâtons et ils m'ont volé mon argent, mes chaussures et tout ce qui était à ma possession. »

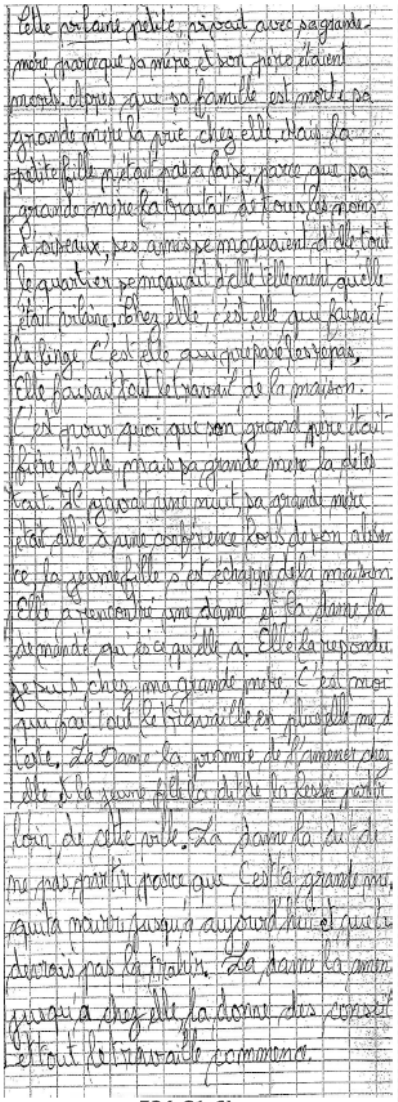
Son père lui dit :

« C'est pas grave mon fils, l'essentiel c'est que tu sois revenu et les chaussures on t'en fera payer un autre jour d'accord »

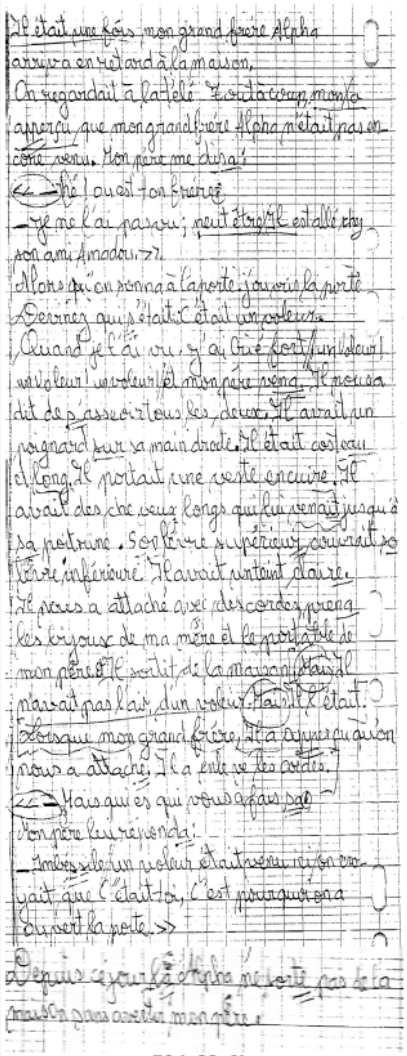
Depuis ce jour là, mon cousin n'a plus jamais mis une heure pareil. Il est dangereux parce que la rue n'est pas sûre pour de bon.

E20-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

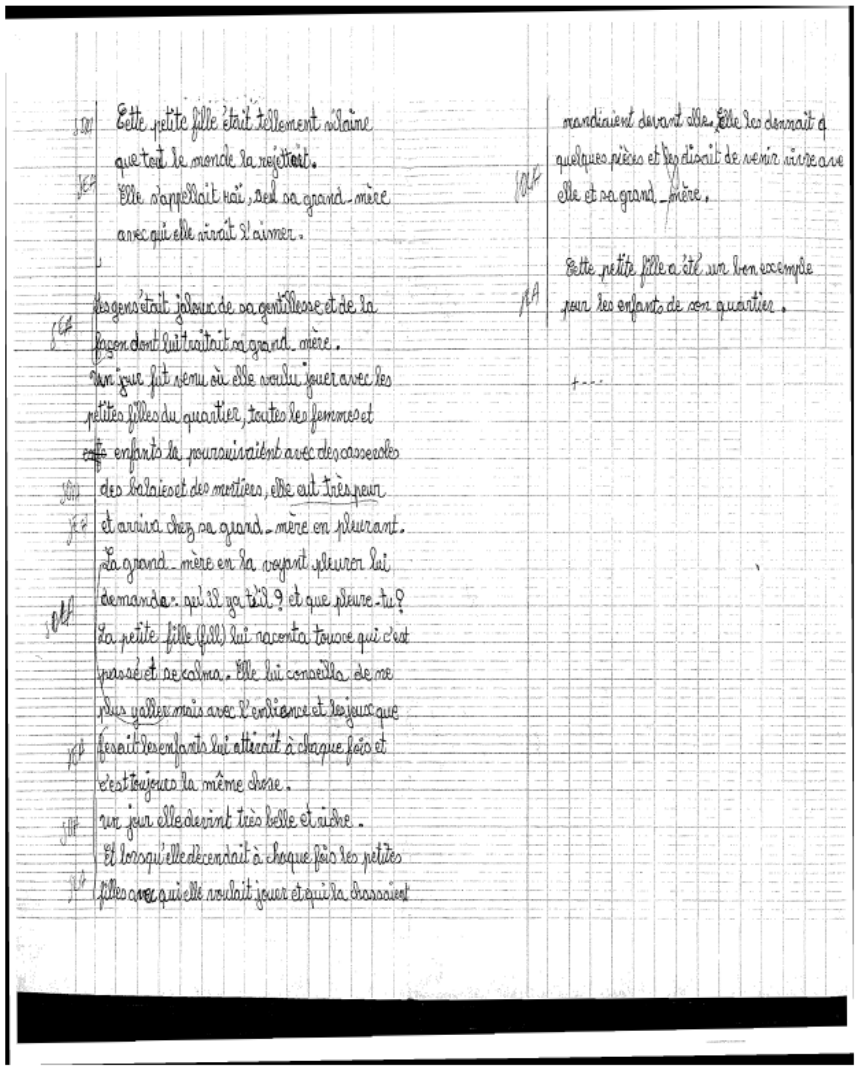


E24-C1-6L



E24-C2-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



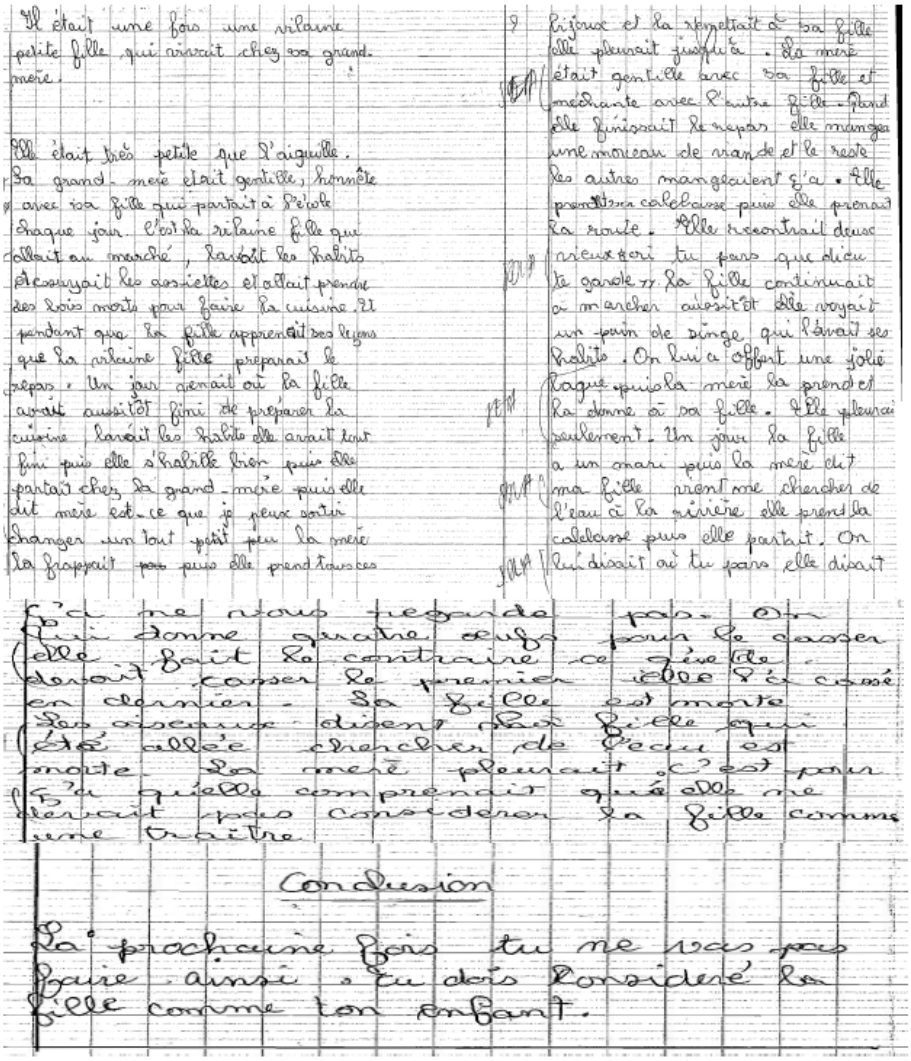
Cette petite fille était tellement vilaine que tout le monde la rejetait.
Elle s'appellait Kaï, sauf sa grand-mère avec qui elle vivait s'aimer.

Les gens était jalouse de sa gentillesse et de la façon dont lui traitait sa grand-mère.
Un jour fut venu où elle voulu jouer avec les petites filles du quartier, toutes les femmes et enfants la pourchassaient avec des casseroles des balais et des marteaux, elle eut très peur et arriva chez sa grand-mère en pleurant.
La grand-mère en la voyant pleurer lui demanda: qu'il y a t'il ? et que pleure-tu?
La petite fille (fill) lui raconta toute qui c'est passé et se calma. Elle lui conseilla de ne plus aller mais avec l'enfance et les jours que fesait les enfants lui attirait à chaque fois et c'est toujours la même chose.
Un jour elle devint très belle et riche.
Et lorsqu'elle descendait à chaque fois les petites filles avec qui elle voulait jouer et qui la chassaient mendiaient devant elle. Elle les donnait à quelques pièces et les disait de venir avec elle et sa grand-mère.

Cette petite fille a été un bon exemple pour les enfants de son quartier.

E27-C1-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il était une fois une vilaine petite fille qui vivait chez sa grand-mère.

Elle était très petite que l'aiguille. Sa grand-mère était gentille, honnête avec sa fille qui partait à l'école chaque jour. C'est la vilaine fille qui allait au marché, lavait les habits nettoyait les assiettes et allait prendre des bois morts pour faire la cuisine. Et pendant que la fille apprenait ses leçons que la vilaine fille préparait le repas. Un jour venait où la fille avait aussitôt fini de préparer la cuisine lavait les habits elle avait tout fini puis elle s'habillé bien puis elle partait chez la grand-mère puis elle dit mère est-ce que je peux sortir changer un tout petit peu la mère la frappait pas puis elle prend tous ces bijoux et la répétait à sa fille elle pleurait jusqu'à. La mère était gentille avec sa fille et méchante avec l'autre fille. Quand elle finissait le repas elle mangeait une morceau de viande et le reste les autres mangeaient ça. Elle prenait sa calebasse puis elle prenait la route. Elle racontait deux mensonges tu pars que dieu te garde et la fille continuait à marcher aussitôt elle voyait un pain de singe qui l'avait ses habits. On lui a offrant une jolie bague puis la mère la prend et la donne à sa fille. Elle pleurait seulement. Un jour la fille a un mari puis la mère dit ma fille vient me chercher de l'eau à la rivière elle prend la calebasse puis elle partait. On lui disait où tu pars elle disait

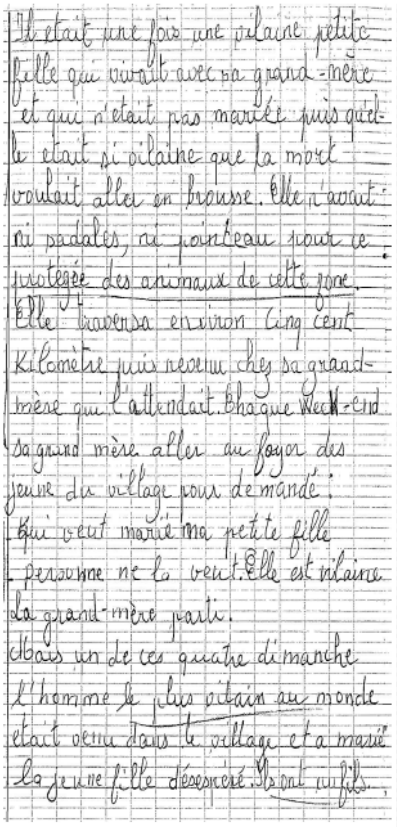
ça ne nous regarde pas. On lui donne gratte dos pour le casser elle fait le contraire ce que elle devrait casser le premier elle l'a cassé en dernier. Sa fille est morte les oiseaux disent chez fille qui été allée chercher de l'eau est morte. La mère pleurait c'est pour ça qu'elle comprenait qu'elle ne devrait pas considérer la fille comme une traître.

Conclusion

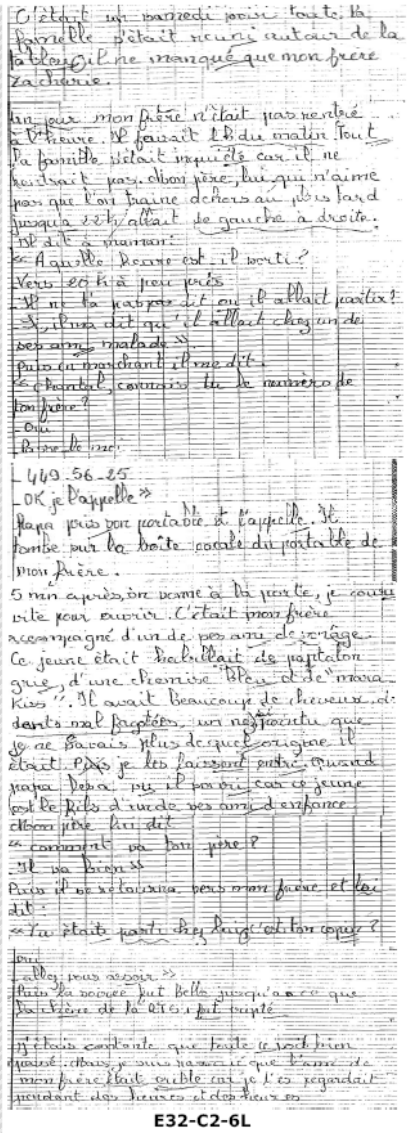
La prochaine fois tu ne vas pas faire ainsi. Tu dois considéré la fille comme ton enfant.

E31-C1-6L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



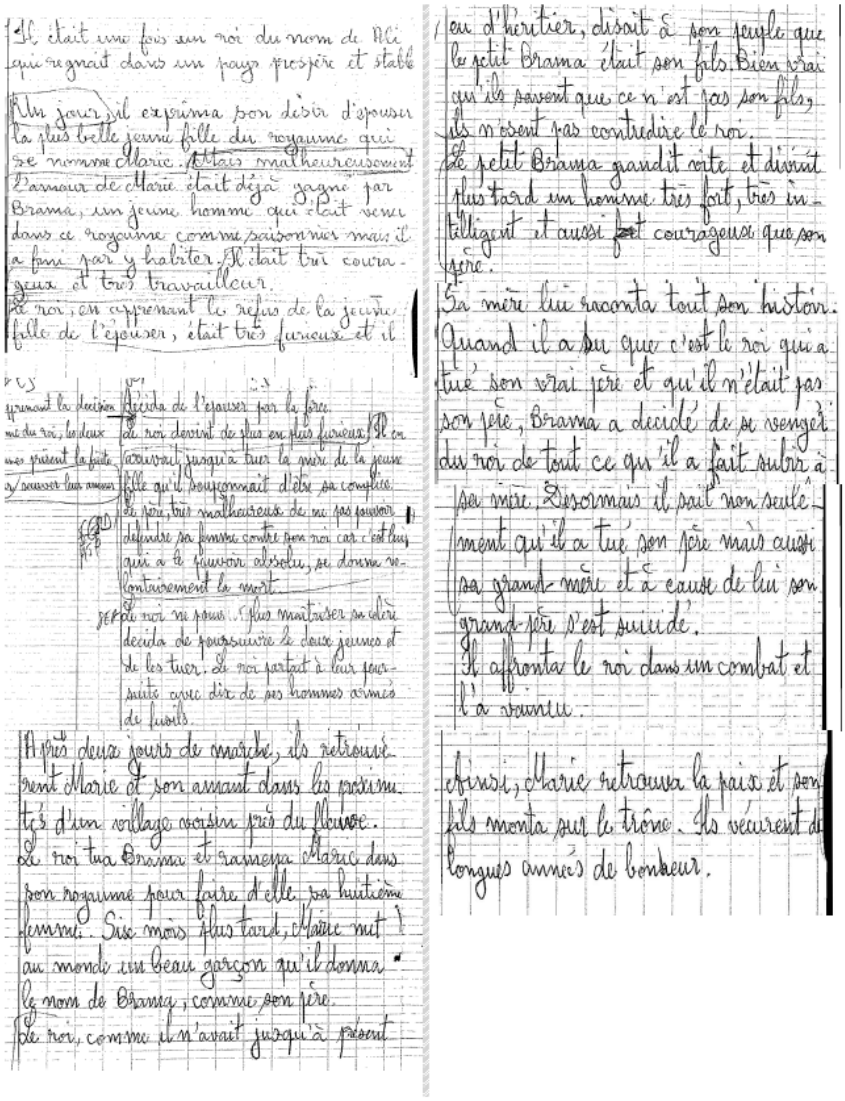
E32-C1-6L



E32-C2-6L

3. Des productions écrites d'élève en 4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il était une fois un roi du nom de Ndi qui regnait dans un pays prospère et stable.

Un jour il exprima son désir d'épouser la plus belle jeune fille du royaume qui se nomme Marie. Etais malheureusement l'amour de Marie était déjà gagné par Brama, un jeune homme qui était venu dans ce royaume comme poissonnier mais il a fini par y habiter. Il était très courageux et très travailleur.

Le roi, en apprenant le refus de la jeune fille de l'épouser, était très furieux et il

prenant la décision décida de l'épouser par la force.

Le roi devint de plus en plus furieux. Il en vint même à vouloir la tuer jusqu'à tuer la mère de la jeune fille qu'il souhaitait d'être sa compagne.

Le père, très malheureux de ne pas pouvoir défendre sa femme contre son roi car c'est lui qui a le pouvoir absolu, se donna volontairement la mort.

Le roi ne pouvant plus maîtriser sa colère décida de poursuivre la deux jeunes et de les tuer. Le roi partait à leur poursuite avec dix de ses hommes armés de fusils.

Après deux jours de marche, ils retrouvèrent Marie et son amant dans les premiers d'un village voisin près du fleuve.

Le roi tua Brama et ramena Marie dans son royaume pour faire d'elle sa huitième femme. Six mois plus tard, Marie mit au monde un beau garçon qu'il donna le nom de Brama, comme son père.

Le roi, comme il n'avait jusqu'à présent eu d'héritier, disait à son peuple que le petit Brama était son fils. Bien vrai qu'ils savent que ce n'est pas son fils, ils n'osent pas contredire le roi.

Le petit Brama grandit vite et devint plus tard un homme très fort, très intelligent et aussi fut courageux que son père.

Sa mère lui raconta tout son histoire. Quand il a su que c'est le roi qui a tué son vrai père et qu'il n'était pas son père, Brama a décidé de se venger du roi de tout ce qu'il a fait subir à sa mère. Désormais il sait non seulement qu'il a tué son père mais aussi sa grand-mère et à cause de lui son grand-père s'est suicidé.

Il affronta le roi dans un combat et l'a vaincu.

Enfin, Marie retrouva la paix et son fils monta sur le trône. Ils vécurent de longues années de bonheur.

E02-C1-4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E08-C1-4C

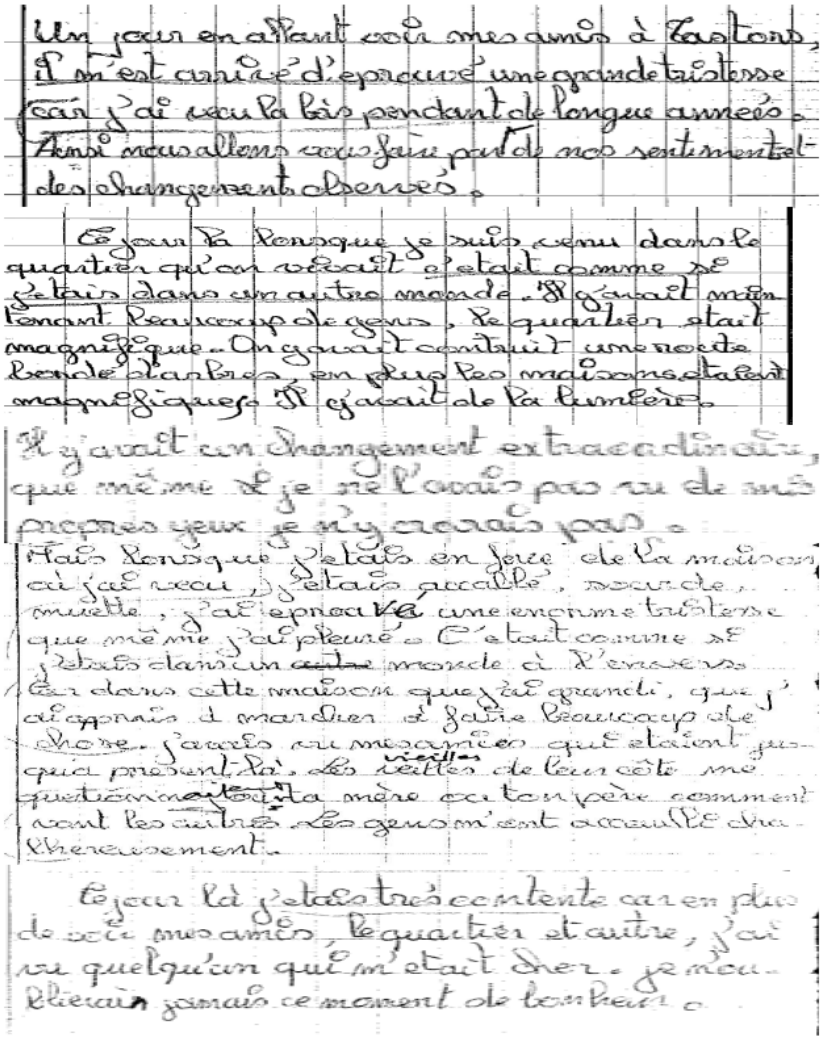


E08-C2-4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-

Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/

licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Un jour en allant voir mes amis à Tambacounda, il m'est arrivé d'éprouver une grande tristesse car j'ai vécu la loin pendant de longues années. Ainsi nous allons vous faire part de nos sentimentaux des changements observés.

Ce jour là lorsque je suis venu dans le quartier qu'on voyait c'était comme si j'étais dans un autre monde. Il y avait maintenant beaucoup de gens. Le quartier était magnifique. On y avait construit une route bande d'arbres, en plus les maisons étaient magnifiques. Il y avait de la lumière.

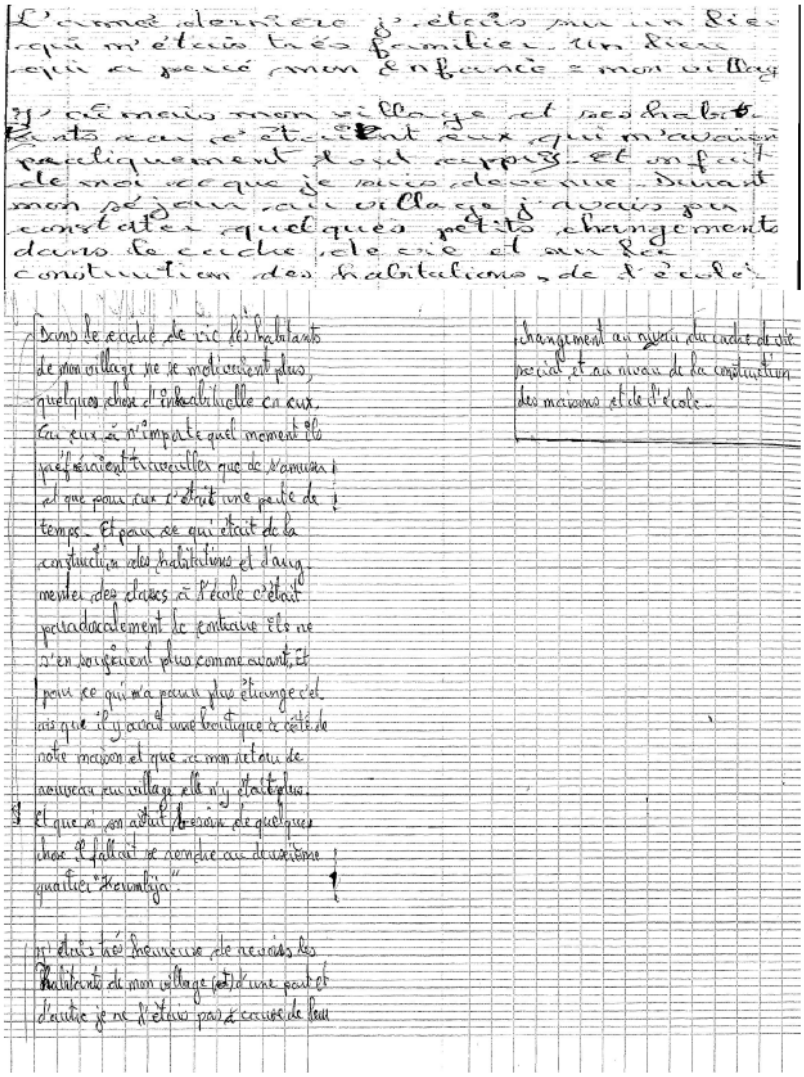
Il y avait un changement extraordinaire que même moi je ne l'avais pas vu de mes propres yeux je n'y croyais pas.

Mais lorsque j'étais en face de la maison où j'ai vécu, j'étais accueillie, pour de, muette, j'ai éprouvé une énorme tristesse que même j'ai pleuré. C'était comme si j'étais dans un autre monde à l'envers. Car dans cette maison que j'ai grandi, que j'ai appris à marcher à faire beaucoup de choses. J'avais vu mes arrières qui étaient jusqu'à présent là, les vieilles de leur côté me questionnaient sur ta mère ou ton père comment vont les autres. Les gens m'ont accueillie chaleureusement.

Ce jour là j'étais très contente car en plus de voir mes amis, le quartier et autre, j'ai vu quelqu'un qui m'était cher. Je n'oublierai jamais ce moment de bonheur.

E17-C1-4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



L'année dernière j'étais au lieu qui m'était très familier, un lieu qui a percé mon enfance = mon village

J'ai remis mon village et ses habitants tant ceux qui étaient eux qui m'avaient particulièrement aidé appris. Et un fait de moi ce que je suis devenue. Durant mon séjour au village j'ai pu constater quelques petits changements dans le cycle de vie et sur les constructions des habitations, de l'école.

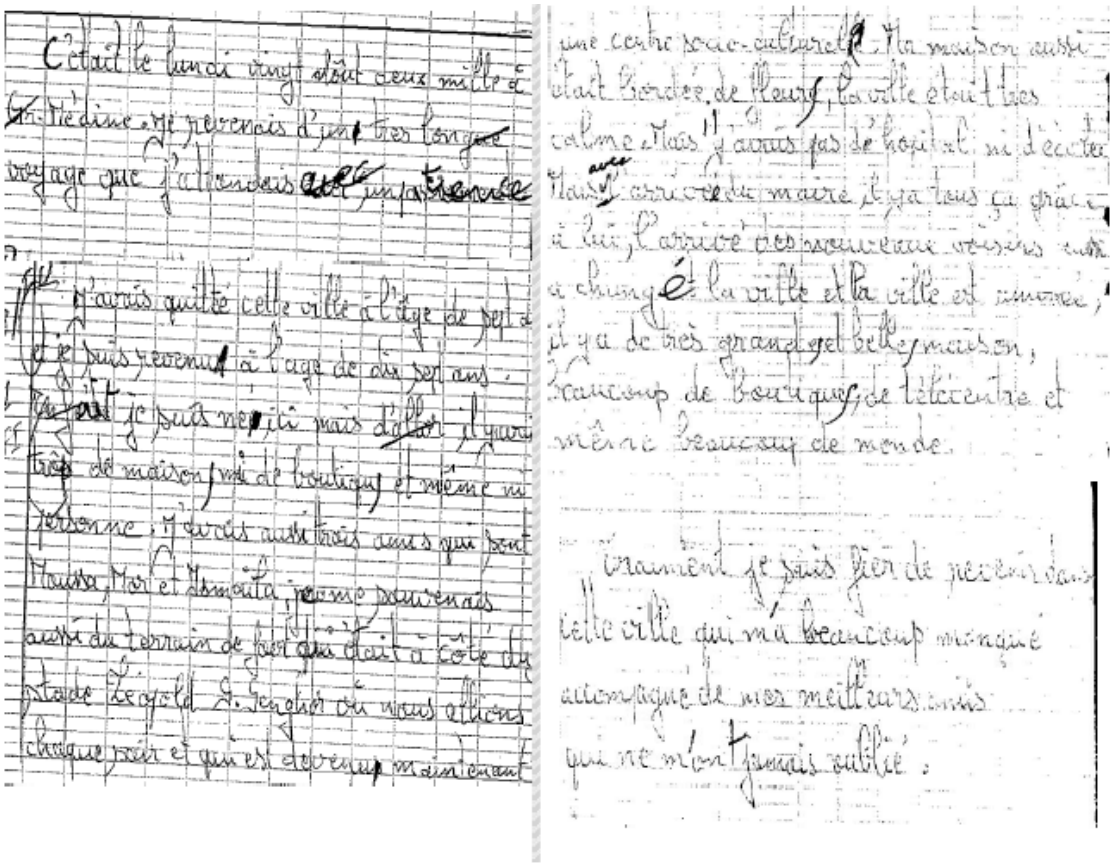
Dans le cycle de vie les habitants de mon village ne se modifient plus quelques chose d'habituelle en eux. En eux à n'importe quel moment ils préféraient travailler que de s'amuser et que pour eux c'était une perte de temps. Et pour ce qui était de la construction des habitations et d'augmenter des classes à l'école c'était particulièrement le contraire ils ne s'en soucient plus comme avant, et pour ce qui m'a paru plus étrange c'est mis que il y avait une boutique à côté de notre maison et que au moment de revenir au village elle n'y était plus. Et que à son actuel besoin de quelques chose il fallait se rendre au deuxième quartier "Keramitja".

Changement au niveau du cycle de vie social et au niveau de la construction des maisons et de l'école.

J'étais très heureuse de revoir les habitants de mon village (et) d'une part et d'autre je ne l'étais pas à cause de leur

E21-C2-4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



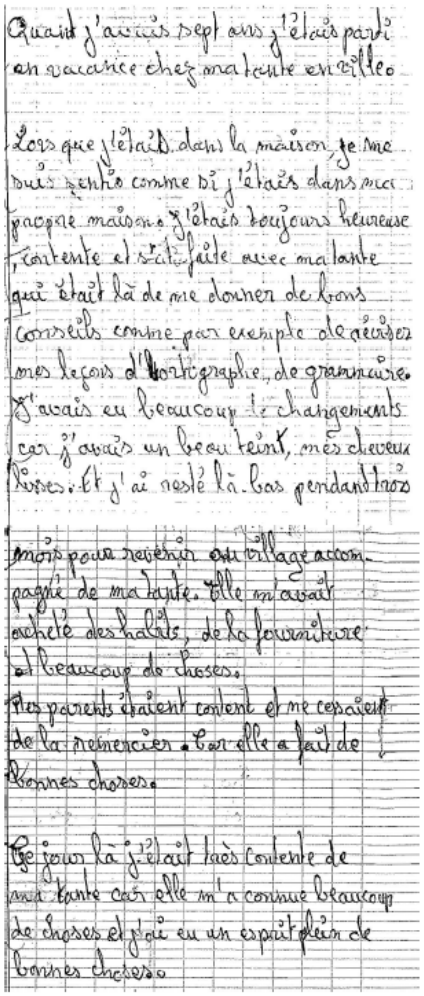
C'était le lundi vingt août deux mille à Tiédaine. Je revenais d'un très long voyage que j'attendais avec impatience.

J'avais quitté cette ville à l'âge de sept ans et je suis revenu à l'âge de dix sept ans. Avant je suis né ici mais d'abord il y avait trop de maison, de boutique et même de personne. J'avais autre fois amis qui sont Moustapha, Mor et Ibrahima, comme souvenir aussi du terrain de foot qui était à côté du stade Léopold Sedar Senghor où nous allions chaque jour et qui est devenu maintenant une centre socio-culturelle. Ma maison aussi était bordée de fleurs, la ville était très calme. Mais il y avait pas de hôpital ni d'école. Mais avec l'arrivée du maire il y a tous ça grâce à lui, l'arrivée des nouveaux voisins ont changé la ville et la ville est animée, il y a de très grand et belle maison, beaucoup de boutiques, de télécentre et même beaucoup de monde.

Vraiment je suis fier de revenir dans cette ville qui m'a beaucoup manqué accompagné de mes meilleurs amis qui ne m'ont jamais oublié.

E29-C1-4C

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

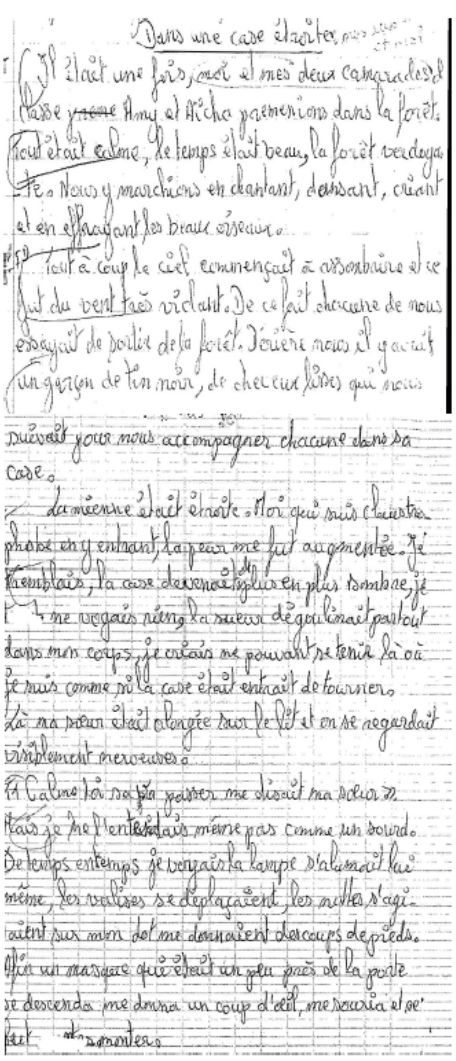


Quand j'avais sept ans, j'étais parti en vacance chez ma tante en ville.

Lors que j'étais dans la maison, je me suis sentie comme si j'étais dans ma propre maison. J'étais toujours heureuse, contente et satisfaite avec ma tante qui était là de me donner de bons conseils comme par exemple de réviser mes leçons d'orthographe, de grammaire. J'avais eu beaucoup de changements car j'avais un beau teint, mes cheveux lisses. Et j'ai resté là-bas pendant trois mois pour revenir au village accompagné de ma tante. Elle m'avait achetée des habits, de la fourniture et beaucoup de choses.
Mes parents étaient content et me cessaient de la remercier. Car elle a fait de bonnes choses.

Ce jour là j'étais très contente de ma tante car elle m'a connue beaucoup de choses et j'ai eu un esprit plein de bonnes choses.

E31-C1-4C



Dans une case étroite,

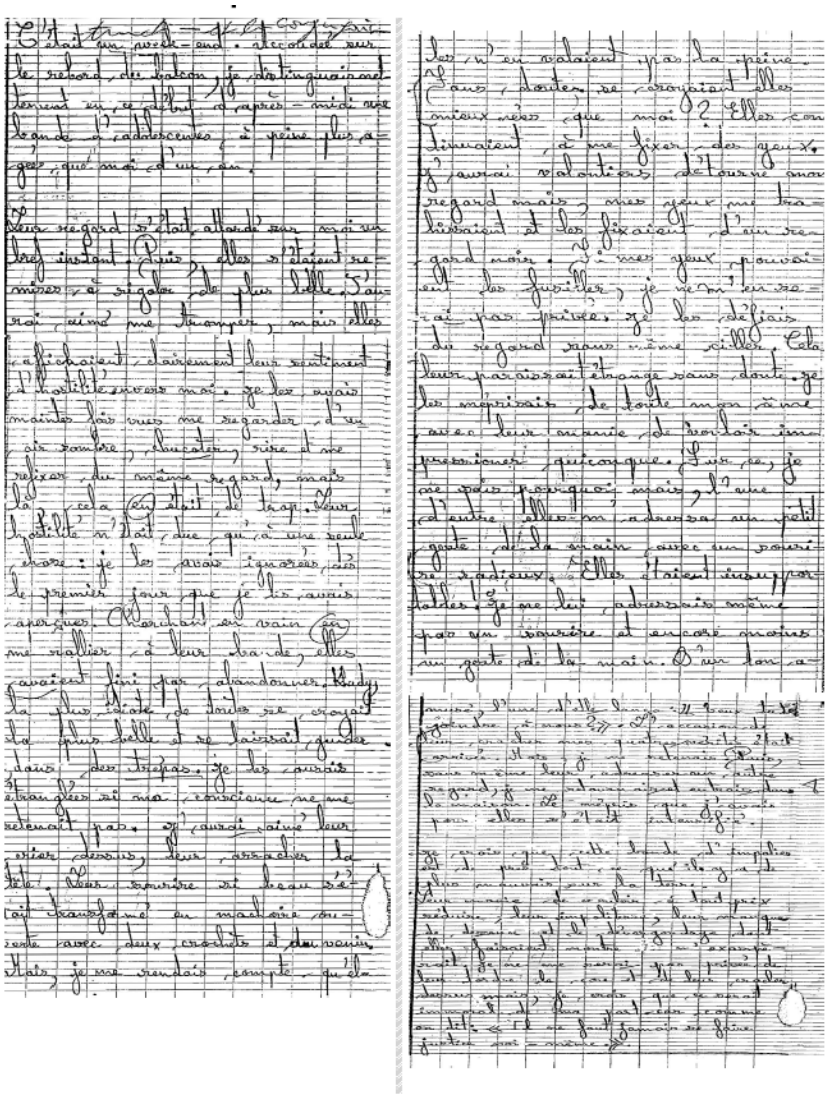
Il était une fois, moi et mes deux camarades de classe Amy et Aïcha promenions dans la forêt. Tout était calme, le temps était beau, la forêt verdoyante. Nous y marchions en chantant, dansant, criant et en effrayant les beaux oiseaux.
Tout à coup le ciel commençait à s'assombrir et ce fut du vent très violent. De ce fait chacune de nous essayait de sortir de la forêt. Soudain nous y avait un garçon de ton noir, de cheveux lisses qui nous suivait pour nous accompagner chacune dans sa case.

La mienne était étroite. Moi qui suis claustrophobe en y entrant, la peur me fut augmentée. Je tremblais, la case devenait plus en plus sombre, je ne voyais rien, la sueur dégoulinait partout dans mon corps, je croyais ne pouvant pas tenir là où je suis comme si la case était entrait de tourner. Là ma peur était allongée sur le lit et on se regardait désespérément nerveuses.
"Calme-toi ne pas paniquer me disait ma sœur". Mais je ne l'entendais même pas comme un sourd. De temps en temps je voyais la lampe s'allumait toute même, les valises se déplaçaient, les mites s'agitaient sur mon dos me donnaient des coups de pieds. Après un moment qui était un peu près de la porte se descendu me donna un coup d'œil, me sourit et se leva et m'emmena.

E31-C2-4C

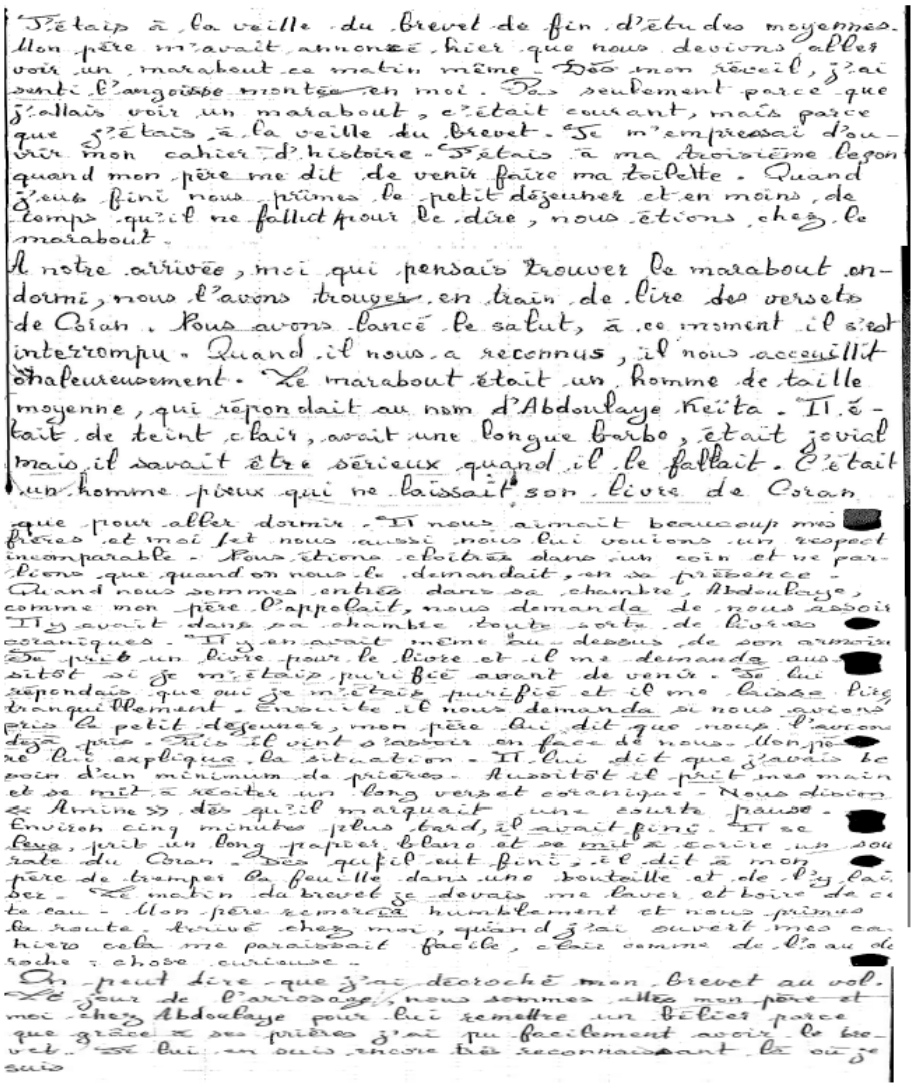
4. Des productions écrites d'élève en 4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



E01-C1-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



J'étais à la veille du brevet de fin d'études moyennes. Mon père m'avait annoncé, hier que nous devions aller voir un marabout ce matin même. Dès mon réveil, j'ai senti l'angoisse monter en moi. Pas seulement parce que j'allais voir un marabout, c'était courant, mais parce que j'étais à la veille du brevet. Je m'empressai d'ouvrir mon cahier d'histoire. J'étais à ma troisième leçon quand mon père me dit de venir faire ma toilette. Quand j'eus fini nous prîmes le petit déjeuner et en moins de temps qu'il ne fallut pour le dire, nous étions chez le marabout.

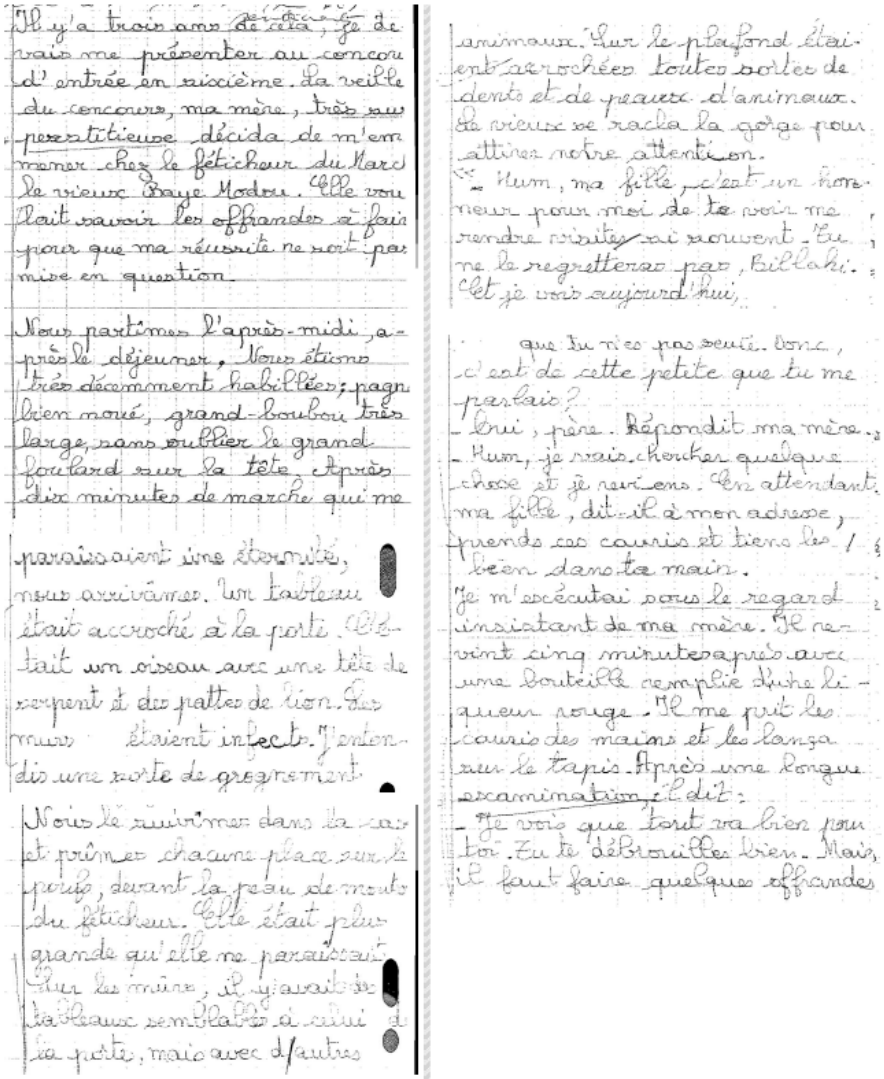
A notre arrivée, moi qui pensais trouver le marabout endormi, nous l'avons trouvé en train de lire des versets de Coran. Nous avons lancé le salut, à ce moment il s'est interrompu. Quand il nous a reconnus, il nous accueillit chaleureusement. Le marabout était un homme de taille moyenne, qui répondait au nom d'Abdoulaye Keïta. Il était de teint clair, avait une longue barbe, était jovial mais il savait être sérieux quand il le fallait. C'était un homme pieux qui ne laissait son livre de Coran que pour aller dormir. Il nous aimait beaucoup mes frères et moi et nous aussi nous lui vouions un respect incomparable. Nous étions cloîtrés dans un coin et ne parlions que quand on nous le demandait, en sa présence.

Quand nous sommes entrés dans sa chambre, Abdoulaye, comme mon père l'appelait, nous demanda de nous asseoir. Il y avait dans sa chambre toute sorte de livres coraniques. Il y en avait même au-dessus de son armoire. Du pied un livre pour le lire et il me demanda aussitôt si je m'étais purifié avant de venir. Je lui répondais que oui je m'étais purifié et il me laissa lire tranquillement. Ensuite il nous demanda si nous avions pris le petit déjeuner, mon père lui dit que nous l'avions déjà pris. Puis il vint s'asseoir en face de nous. Mon père lui expliqua la situation. Il lui dit que j'avais besoin d'un minimum de prières. Aussitôt il prit mes mains et se mit à réciter un long verset coranique. Nous disions « Amine » dès qu'il marquait une courte pause. Environ cinq minutes plus tard, il avait fini. Il se leva, prit un long papier blanc et se mit à écrire un sourate du Coran. Dès qu'il eut fini, il dit à mon père de tremper la feuille dans une bouteille et de l'y laisser. Le matin du brevet je devais me laver et boire de cette eau. Mon père remercia humblement et nous prîmes la route. Arrivé chez moi, quand j'ai ouvert mes cahiers cela me paraissait facile, clair comme de l'eau de roche ; chose curieuse.

On peut dire que j'ai décroché mon brevet au vol. Le jour de l'arrivage, nous sommes allés mon père et moi chez Abdoulaye pour lui remettre un bélier parce que grâce à ses prières j'ai pu facilement avoir le brevet. Je lui en suis encore très reconnaissant de tout ce que je suis

E07-C1-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il y a trois ans déjà, je devais me présenter au concours d'entrée en sixième. La veille du concours, ma mère, très superstitieuse décida de m'emmener chez le féticheur du Marché le vieux Baye Modou. Elle voulait savoir les offrandes à faire pour que ma réussite ne soit pas mise en question.

Nous partîmes l'après-midi, après le déjeuner, Nous étions très décemment habillées; pagne bien noué, grand-boubou très large, sans oublier le grand foulard sur la tête. Après dix minutes de marche qui me paraissaient une éternité, nous arrivâmes. Un tableau était accroché à la porte. C'était un oiseau avec une tête de serpent et des pattes de lion. Les murs étaient infects. J'entendis une sorte de grognement.

Nous le suivîmes dans la case et prîmes chacune place sur le perron, devant la peau de mouton du féticheur. Elle était plus grande qu'elle ne paraissait. Sur les murs, il y avait des tableaux semblables à celui de la porte, mais avec d'autres animaux. Sur le plafond étaient accrochées toutes sortes de dents et de peaux d'animaux. La vieille se racla la gorge pour attirer notre attention.

- Hum, ma fille, c'est un honneur pour moi de te voir me rendre visite aussi souvent. Tu ne le regretteras pas, Billahi. Et je vois aujourd'hui,

que tu n'es pas seule. Donc, c'est de cette petite que tu me parlais?

- Oui, père. Répondit ma mère.

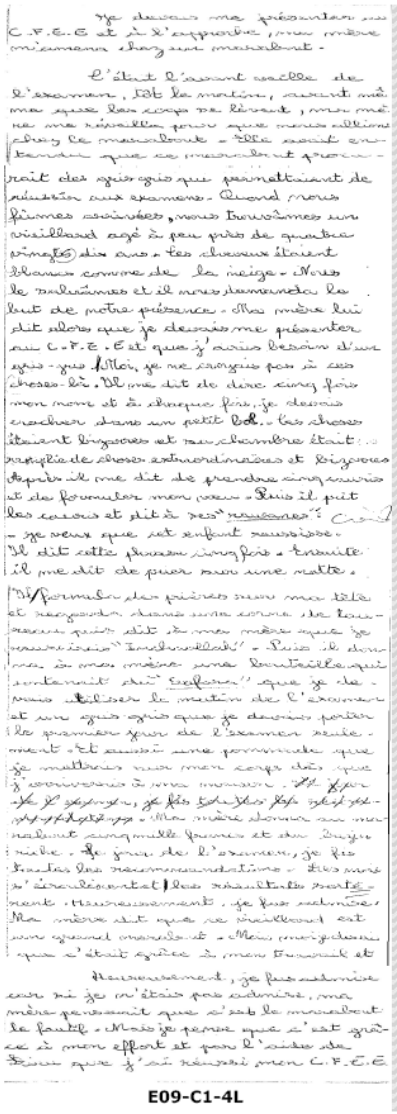
- Hum, je vais chercher quelque chose et je reviens. En attendant, ma fille, dit-il à mon adresse, prends ces cauris et tiens les bien dans ta main.

Je m'exécutai sous le regard insistant de ma mère. Il revint cinq minutes après avec une bouteille remplie d'une liqueur rouge. Il me prit les cauris des mains et les lança sur le tapis. Après une longue examination, il dit:

- Je vois que tout va bien pour toi. Tu te débrouilles bien. Mais, il faut faire quelques offrandes

E08-C1-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

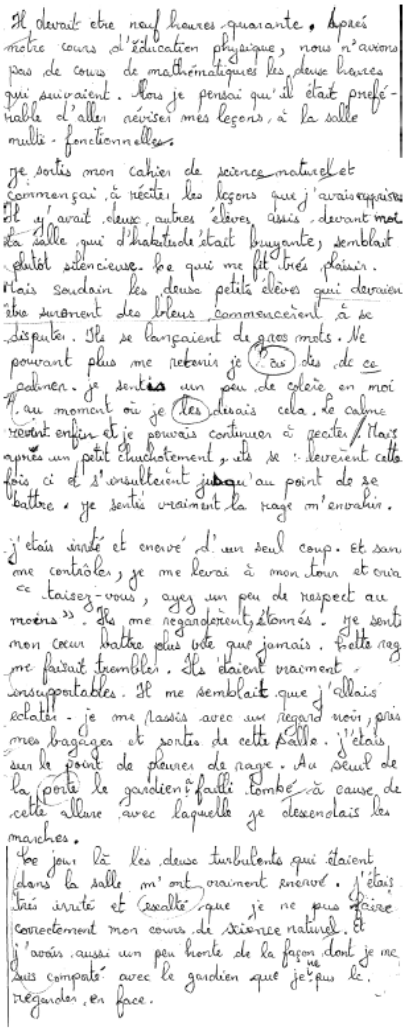


E09-C1-4L



E09-C2-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-
Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010



Il devait être neuf heures quarante. Après notre cours d'éducation physique, nous n'avions pas de cours de mathématiques les deux heures qui suivaient. Alors je pensai qu'il était préférable d'aller réviser mes leçons à la salle multi-fonctionnelles.

Je sortis mon cahier de science naturel et commençai à réciter les leçons que j'avais apprises. Il y avait deux autres élèves assis devant moi. La salle qui d'habitude était bruyante, semblait plutôt silencieuse. Ce qui me fit très plaisir. Mais soudain les deux petits élèves qui devaient être surnommés les bleus commencèrent à se disputer. Ils se lançaient de gros mots. Ne pouvant plus me retenir je me levai de ce calme. Je sentis un peu de colère en moi au moment où je les devais cela. Le calme revint enfin et je pouvais continuer à réciter. Mais après un petit chuchotement, ils se levèrent cette fois ci et s'insultèrent jusqu'au point de se battre. Je sentis vraiment la rage m'envahir.

J'étais irrité et énervé d'un seul coup. Et sans me contrôler, je me levai à mon tour et criai "taisez-vous, ayez un peu de respect au moins". Ils me regardèrent étonnés. Je sentis mon cœur battre plus vite que jamais. Cette rage me faisait trembler. Ils étaient vraiment insupportables. Il me semblait que j'allais éclater. Je me rassis avec un regard noir, pris mes bagages et sortis de cette salle. J'étais sur le point de pleurer de rage. Au seuil de la porte le gardien faillit tomber à cause de cette allure avec laquelle je descendais les marches.

Ce jour là les deux turbulents qui étaient dans la salle m'ont vraiment énervé. J'étais très irrité et vexé que je ne puis faire correctement mon cours de science naturel. Et j'avais aussi un peu honte de la façon dont je me suis comporté avec le gardien que je ne regardais en face.

E11-C1-4L

La maison maudite

Mes parents, mon frère, mes deux cousins Babacar et Cheick et moi allions comme d'habitude, lors des grandes vacances, dans la ville natale de mon père où il avait une belle et grande maison, à côté d'une immense forêt. L'endroit était très relaxant mais quand même paisible. Nous arrivâmes pour cette année là un beau matin du mois de juin. Lorsque nous fûmes fini de manger, nos bagages, mes deux cousins et moi prîmes le chemin, qui menait à la forêt, pour une belle promenade. Soudain nous vîmes un beau écureuil qui cherchait sans doute de quoi manger.

Oh! Regardez moi cet écureuil! Il est très joli. Dis-je.

Oui c'est vrai répondit Cheick.

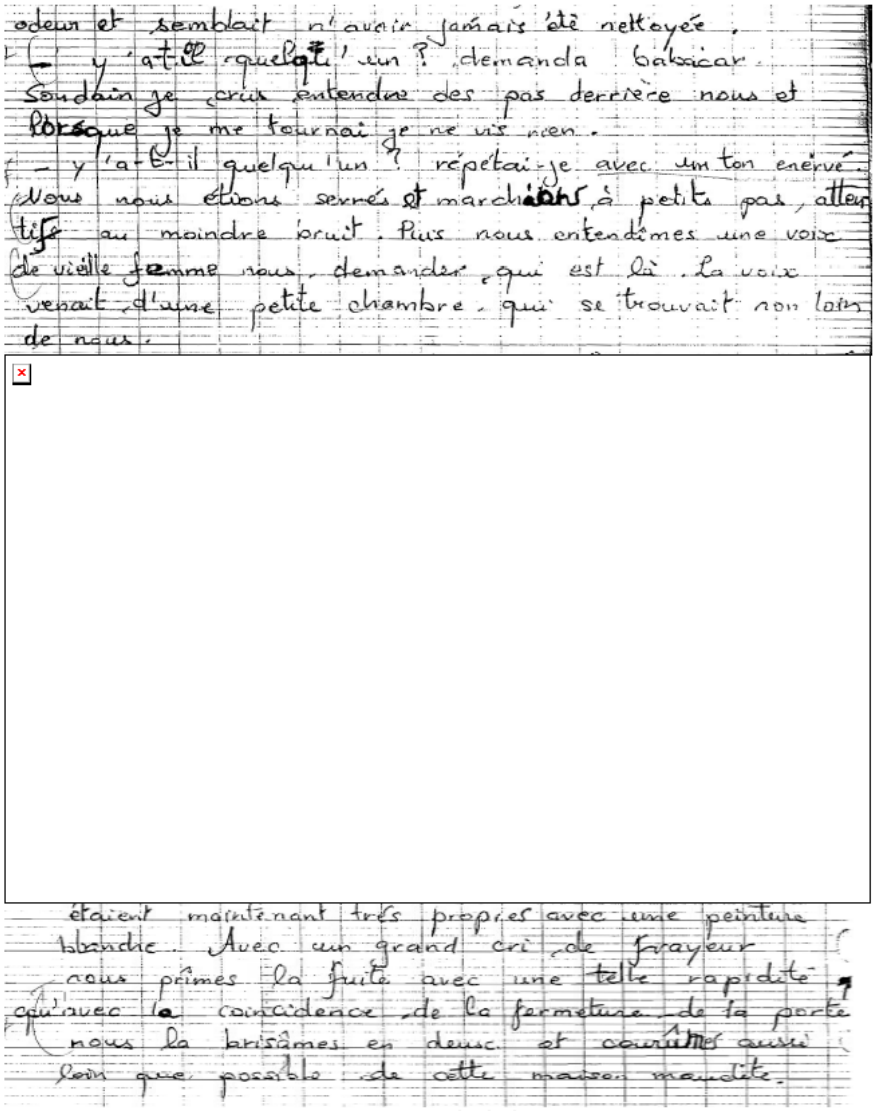
Et si nous l'attrapions et l'amenions à la maison. Ce serait une bonne idée non? demanda Babacar.

Non. Nous pourrons nous perdre dans la forêt. Vous savez bien que nous n'avons pas l'habitude de nous promener ici. Répliquai-je avec un ton ferme.

Ils virent et virèrent de nous crier dessus. Ils ont [illegible]

E11-C2-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010

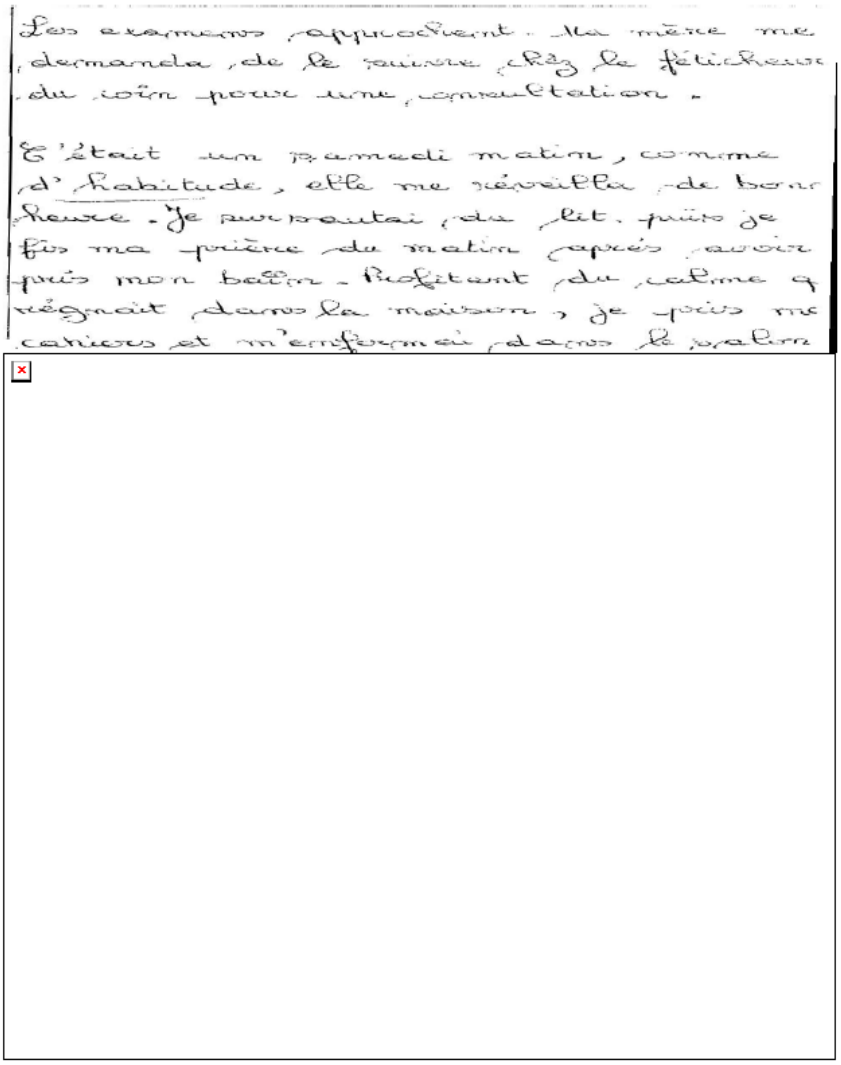


odeur et semblait n'avoir jamais été nettoyée.
– y 'a-t-il quelqu'un ? demanda Bakacar.
Soudain je crus entendre des pas derrière nous et lorsque je me tournai je ne vis rien.
– y 'a-t-il quelqu'un ? répétai-je avec un ton énervé.
Nous nous étions serrés et marchions à petits pas, attentifs au moindre bruit. Plus nous entendîmes une voix de vieille femme nous demander qui est là. La voix venait d'une petite chambre qui se trouvait non loin de nous.

étaient maintenant très propres avec une peinture blanche. Avec un grand cri de frayeur nous prîmes la fuite avec une telle rapidité qu'avec la coïncidence de la fermeture de la porte nous la brisâmes en deux et courûmes aussi loin que possible de cette maison maudite.

E11-C2-4L (suite)

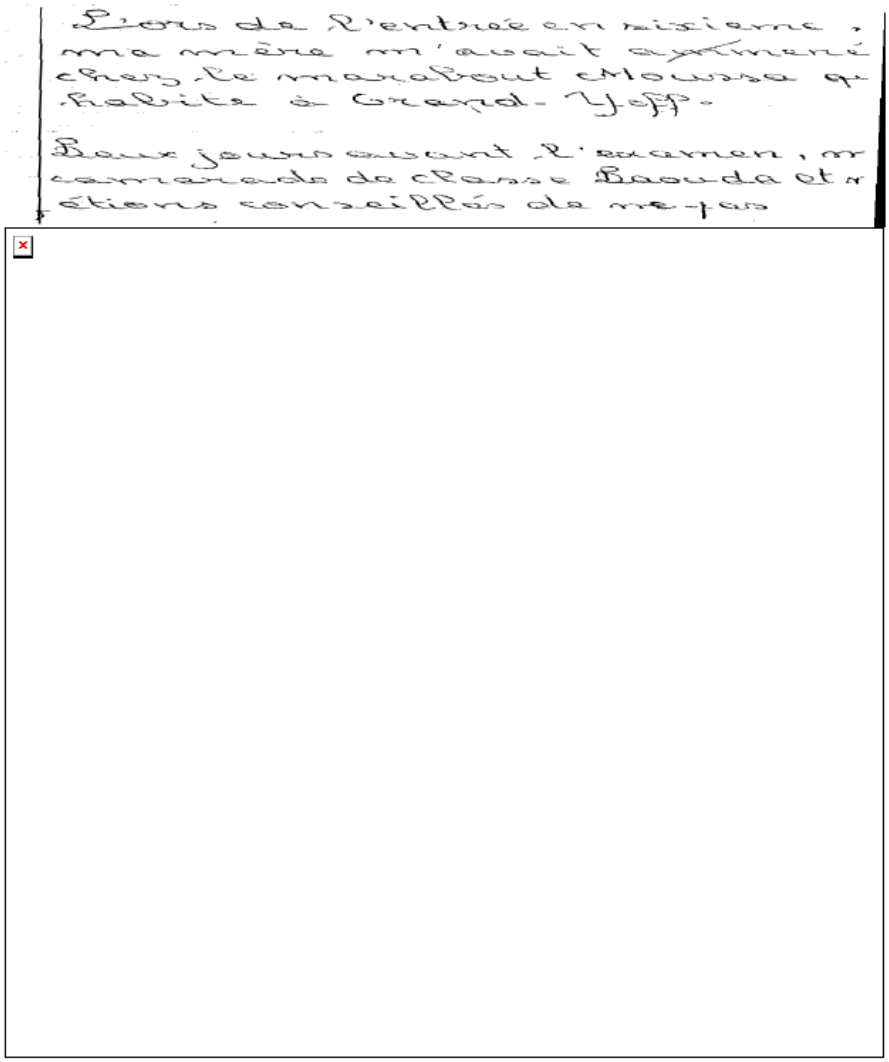
Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010


Les examens approchaient. Ma mère me demanda de la suivre chez le féticheur du coin pour une consultation.

C'était un samedi matin, comme d'habitude, elle me réveilla de bonne heure. Je sursautai du lit, puis je fis ma prière du matin après avoir pris mon bain. Profitant du calme qui régnait dans la maison, je pris mes cahiers et m'enfermai dans le salon

E12-C1-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010


Lors de l'entrée en sixième, ma mère m'avait amené chez le marabout Moussa qui habite à Grand-Yoff.

Deux jours avant l'examen, mes camarades de classe Baouda et moi étions conseillés de ne pas

E20-C1-4L

Sous contrat Creative Commons : Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) - SENE Mbaye - Université Lyon 2 - 2010