

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°7, Juin 2024

E.N.S

**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**



LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

| | | | |
|----------|--|-------|---------------------|
| E-mail : | revue.lakisa@larsced.cg | Tél : | (+242) 06 639 78 24 |
| | revue.lakisa@umng.cg | | |

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Indexation

Impact facteur 2024 : 5,337

<https://sjifactor.com/passport.php?id=23609>



https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa



<https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education>



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880>



<http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai>



Preuves d'indexation

Recherche par titre ou ISSN :



TOGETHER WE REACH THE GOAL



Évaluation SJIF sur demande

La rédaction qui décide d'utiliser cette option recevra la valeur SJIF dans un délai de 7 jours.

Panneau des éditeurs SJIF

Registre du journal - (Service gratuit)

dans une base de données notée et prestigieuse de revues scientifiques.

Gérer le journal - (Service gratuit)

Cette section vous permet de placer des informations sur la revue, les rédacteurs et l'éditeur, etc.

Classement du journal SJIF

Liste complète des revues de la base de données de SJIFactor.com. Il contient actuellement plus de **24 000 revues** du monde entier.

Certificat

Revue des Sciences de l'Éducation

SJIF 2024 :

5.337

Domaine : Sciences sociales

Version évaluée : en ligne

Évaluation précédente SJIF

2023 : 3,307

2022 : 3,458

2021 : 3,159

2020 : Non indexé

La revue est indexée dans :

SJIFactor.com

Informations de base

| | |
|--------------------------|---|
| Titre principal | Revue des Sciences de l'Éducation |
| ISSN | 2790-1270 (E) / 2790-1262 (P) |
| URL | http://www.lakisa.larsced.cg |
| Pays |  République du Congo |
| Fréquence | Semestriel |
| Licence | Gratuit pour un usage non commercial |
| Disponibilité des textes | Gratuit |



Fournisseurs de contenu indexés par date

Il s'agit d'une liste complète des fournisseurs de contenu indexés par BASE.

- » Nombre de documents : 352 218 879
- » Nombre de fournisseurs de contenu : 11 407
- » Dernière mise à jour: 2024-01-17

Légende:

-  Libre accès
-  Certains documents en libre accès

Fournisseurs de contenu indexé

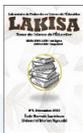
-  Par date
-  Par pays

| Fournisseur de contenu  | Documents  | % d'OA  | Pays  |
|---|---|--|--|
| Nom/URL : <input type="text" value="lakisa"/> | | | Tous  |
| LAKISA - Revues des Sciences de l'Éducation (Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation - LARSCED)  | 42 |  [100%] | cg  |

LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

Thématique [Sciences de l'éducation](#)

| Titre | ISSN | ISSN-E | Années | Éditeurs | Action |
|---|-----------|-----------|------------|---------------------------|--------|
| LAKISA, Revue des Sciences de l'Education | 2790-1262 | 2790-1270 | 2021 – ... | Université Marien-Ngouabi | |



Site web <https://www.lakisa.larsced.cg>

Périodicité semestriel

Langues français, anglais

Éditeur Université Marien-Ngouabi (1961 à ...)

Autres liens HAL [base-search](#) [openarchives](#)

Accès en ligne

| Accès | Ressource | Modalité | Numéros | Autres liens | Action |
|--------------------------------|--|----------|-------------------|--------------|--------|
| Texte intégral | Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Education — LARSCED (site web) | Libre | 2021 (no 1) — ... | | |

Suivi

Cette revue est répertoriée par Mir@bel mais n'est pas encore suivie par un partenaire. La mise à jour des informations n'est pas assurée. Les icônes et vous permettent de proposer des modifications.

[Connexion](#)

auréHAL

accès aux données
de référence de HAL

Fiche d'une revue

- Auteurs
- Structures
- Domaines
- Revue
- Projets ANR
- Projets européens

LAKISA 746889 (ISSN : 2790-1270)
— Published by Ecole Normale Supérieure Université MarienNgouabi Brazzaville-Congo

SHERPA/ArMEO

Voir les documents associés
Exporter ▾

Dossier d'enregistrement OAI-PMH

| nom de l'élément | valeur de l'élément |
|-----------------------------|---|
| URL de base | https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai |
| Nom du référentiel | LAKISA |
| Version du protocole | 2.0 |
| E-mail | revue.lakisa@larsced.cg |
| Date d'inscription | 2022-11-03T10:36:10Z |
| Date de dernière validation | jeu. 3 novembre 2022 10:36:10 2022 |
| ID du référentiel OAI | ojs2.www.lakisa.larsced.cg |

Si vous êtes le responsable de ce référentiel, vous pouvez mettre à jour les informations enregistrées pour qu'elles correspondent aux nouvelles informations exposées via la réponse Identifier en exécutant à nouveau le processus de validation/enregistrement. Allez sur la [page de validation](#) et sélectionnez "Enregistrer ce site".

lundi 15 janvier 14:23:33 2024

vii

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| Facteurs explicatifs du faible effectif des étudiants dans les filières lettres/langues à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (Kinshasa, R.D. Congo) Noel BULA NDUNGU | 1 |
| Erreur en philosophie et les facteurs qui la déterminent : cas des lycéens de la commune IV du district de Bamako Seydou Soungalo COULIBALY | 11 |
| Historique du système éducatif en République Démocratique du Congo : État des lieux et Perspectives d'avenir Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Pierre BOMA KITIR CLAVER | 19 |
| « Baya » au "rein" : Objet d'esthétique, créateur de lien d'attachement et tuteur de résilience chez des lycéennes ivoiriennes en situation de précarité sociale Martin Armand SADIA, Joseph BEOGO et Yawa Ossi ESSIOMLE..... | 31 |
| Évolution du rapport au savoir scientifique sur les plantes à fleurs : étude de cas des enseignants du cycle fondamental Bérédougou KONÉ..... | 45 |
| Échec à l'Examen d'État et indices de dépression chez les finalistes à Kinshasa : analyse clinique Becker SUNGA SUNGA, Florentin AZIA DIMBU, Son PINDI MBUMBA, Marie-Bénédicte MUJINGA TSHIMBOMBO..... | 57 |
| Système familial et inadaptations psychosociales chez les élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville Kouakou Mathias AGOSSOU..... | 71 |
| L'éducation dans la région de l'est-Cameroun : enjeux, défis et perspectives Rodrigue MBWASSAK | 87 |
| Enseignement-apprentissage du yoruba dans les centres Barka du PAEFE au Benin : état des lieux et perspectives Oba-Nsola Agnila Léonard Clément BABALOLA..... | 99 |
| Analyse des pratiques d'exercices de mathématique et de français en classe de 6e pour la réussite des élèves aux collèges Félix Éboué et Gassi de N'Djamena Korme Nemsou FARSIA | 111 |
| La tricherie aux examens scolaires par le recours aux technologies de l'information et de la communication (tic) à Abidjan Williams N'Guessan KOFFI | 121 |
| La découverte des lois en physique : Pierre Duhem contre l'heuristique de la méthode inductive Tohotanga COULIBALY | 133 |
| Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg / français : apprentissage du genre grammatical Alou AG AGOUZOOM | 145 |

| | |
|---|-----|
| La place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap | |
| Salif BALDE, Oumoul Khaïry COULIBALY et Thierno Mamadou Moctar BAH..... | 157 |
| L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en milieu universitaire camerounais (2001-2023) | |
| Miraille-Clémence MAWA | 167 |
| Analyse critique des méthodes et outils didactiques utilisés pour l'apprentissage du français dans le contexte multilingue au Togo | |
| Tchilabalo TABATI, Kokou AWOKOU et Anasthasie Marie OBONO MBA..... | 177 |
| Effet du sentiment d'efficacité personnelle sur l'appropriation de l'habileté motrice de nature des rotations sagittales (roue) : de l'apprenant exécutant à l'apprenant acteur | |
| Aimé Simplicie Christophe AMBETO, Roger Pierre IKOUNGA, David Sylvain MABASSA, Jean ITOUA OKEMBA et Aristide EWAMELA..... | 191 |
| Les superviseurs pédagogiques en éducation physique et sportive de Brazzaville et leurs rapports aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth | |
| Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Georges KPAZAI, Paulin MANDOUMOU, Staëlle MBONDZO-KOUMOU et Alexia MIASSOUASSANA..... | 203 |
| Le geste d'institutionnalisation des savoirs dans les pratiques enseignantes <i>in situ</i> en classe de français : discours didactique et/ou traces écrites ? | |
| Bounama MBENGUE | 215 |
| Équité dans l'éducation en mathématiques en Afrique subsaharienne francophone : quels leviers actionner pour ne laisser aucun enfant pour compte ? | |
| Nambihanla Emmanuel OUOBA, Alexis Salvador LOYE, Emile OUEDRAOGO et Dieudonné Noaga KABORE..... | 229 |
| La formation continue des enseignants d'anglais de spécialité au secondaire technique au Togo : le cas de l'Inspection d'Enseignement Technique-Région Maritime | |
| Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU..... | 263 |
| Questions d'éducation à la santé en milieu scolaire à Madingou au Congo | |
| Lemadre Bellvy NGAYI, Ferdinand NDZANI et Patrice MOUNDZA..... | 279 |
| Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement à Lomé : quelles connaissances des enseignants du préscolaire et primaire ? | |
| Kossi Mawussi ETONGNON et Dossou Anani Koffi DOGBE-SEMANOU..... | 287 |
| Didactique du français au secondaire : profil et pratiques des enseignants congolais dans le contexte d'évaluation de la rédaction | |
| Solange NKOULA-MOULONGO..... | 299 |
| Dispositif didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'immunologie dans une perspective de l'approche par les compétences | |
| Mathias KYÉLEM et Innocent KIEMDÉ..... | 313 |

Le geste d'institutionnalisation des savoirs dans les pratiques enseignantes *in situ* en classe de français : discours didactique et/ou traces écrites ?

Bounama MBENGUE, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (Sénégal)

E-mail: bounama.mbengue@education.sn

Résumé

Cet article consacré à la didactique du français met le focus sur l'analyse du geste d'institutionnalisation des savoirs durant des séances d'enseignement et apprentissage de la lecture de deux professeurs d'un lycée de l'Inspection d'Académie de Pikine-Guédiawaye dans la région de Dakar. Le cadre théorique est adossé à la méthodologie du GRAFE, à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) qui permettent de saisir les gestes professionnels de l'enseignant, particulièrement l'institutionnalisation qui sera appréhendée du point de vue mésoscopique, à travers des films de pratiques de classe transcrites à l'aide du logiciel transana.

Mots-clés : didactique, institutionnalisation, trace écrite, geste professionnel, discours, lecture.

Abstract

This article devoted to the teaching of French focuses precisely on the analysis of the gesture of institutionalization of knowledge during the teaching and learning sessions of reading by two teachers from a high school of the Academy Inspection of Pikine-Guediawaye in the Dakar region. The theoretical framework is based on the GRAFE methodology, the Theory of Joint Action in Didactics (TACD) which makes it possible to grasp the professional gestures of the teacher, particularly the institutionalization which will be understood from a mesoscopic point of view through films of class practices transcribed using the transana software.

Keywords: didactics, institutionalization, written trace, professional gesture, speech, reading.

Introduction

Cette réflexion s'inscrit dans la thématique générale de l'analyse des pratiques *in situ*. Elle s'intéresse particulièrement à la description et à l'analyse du geste d'institutionnalisation des savoirs lors d'une séance de lecture. En effet, les séances d'enseignement de notre corpus se décomposent en phases didactiques organisées selon une logique disciplinaire. Ainsi, la séance de lecture expliquée communément appelée SLIPEC comporte la « *Situation du texte* », la « *Lecture* », l'annonce de « *l'Idée générale* » et du « *Plan* ». Puis suit « *Explication détaillée* » et la « *Conclusion* ». Quant à la lecture méthodique, elle comporte la même démarche avec une terminologie différente. Sa méthodologie est la suivante : *un examen du paratexte* (situation du texte), *la lecture du texte*, *l'émission d'hypothèses* de lecture, (sens supposé du texte), la détermination des *axes de lecture et leur exploitation* à travers des *entrées* de lecture (centres d'intérêt et leur analyse en liant fond et forme). Enfin, la séance s'achève par une *interprétation globale* du sens du texte.

Dans chacune de ces phases didactiques, c'est-à-dire dans l'introduction, le développement et la conclusion, l'objet à enseigner qui sera observé, manipulé, analysé, se matérialise dans la classe à travers des gestes didactiques fondamentaux dont l'institutionnalisation. Il s'agira dans cette recherche de s'interroger sur le sens de ce geste professionnel, les moments de sa mise œuvre concrète et les configurations dans lesquelles il apparaît tout au long de la pratique de classe. Pour mieux appréhender ce questionnement, nous nous appuyons sur la théorie du Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

(GRAFE) qui conduit des recherches dans le domaine de la didactique des langues et la formation des enseignants (B. Schneuwly, G. S. Cordeiro et J. Dolz, 2005) mais aussi la théorie de l'action conjointe en didactique (A. Mercier, 1999 ; G. Sensevy, 2001, 2007; G. Sensevy, A. Mercier & M. L. Schubauer-Leoni, 2000) voire la théorie des situations (G. Brousseau, 1990), le modèle des gestes didactiques (D. Bucheton & O. Soulé, 2009), etc. pour décrire l'activité du professeur et des élèves en termes d'institutionnalisation dans une perspective mésoscopique. Ce travail s'appuie sur des données issues d'observations de pratiques effectives de deux professeurs de lycée de l'Inspection d'Académie de Pikine/Guédiawaye. Dans sa structure, il comporte trois parties dont la première est relative au cadre théorique qui explique l'institutionnalisation, clarifie les concepts et énonce la problématique. La deuxième partie s'intéresse à la méthodologie et aux choix opérés, tant du point de vue de l'échantillon et de ses caractéristiques, du recueil et de l'analyse des données que de l'échelle et de l'outil d'analyse. Quant à la troisième partie, elle présente les résultats de la recherche et leur discussion.

1. Éléments de cadrage théorique

Dans le domaine de la didactique du français, les chercheurs ont exploré plusieurs thèmes d'investigation dont la pratique effective des enseignants et particulièrement les gestes professionnels comme la mise en place du dispositif, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation qui nous intéresse dans cet article et que nous analyserons dans les sections qui suivent.

1.1. *L'institutionnalisation, un geste professionnel de validation du savoir*

La théorie de la situation didactique (TSD) se veut une méthode de description et d'interrogation des dispositifs didactiques. La situation didactique sert à enseigner à travers les interactions entre professeur, apprenants et contenu disciplinaire en vue d'acquisition de connaissances ou de compétences. Pour enseigner ces connaissances, il faut des moyens et la situation didactique produit et étudie ces moyens. En effet, le dispositif mis en place par l'enseignant comprend un milieu matériel : pièces d'un jeu, épreuve, problème, exercice, fiche et règles d'interaction de l'apprenant avec ce dispositif qui représente le jeu proprement dit. Dans cette perspective, la situation didactique comporte quatre phases permettant l'acquisition du savoir dont l'institutionnalisation. Durant ce processus, l'enseignant devient le maître du jeu par sa capacité à susciter un dialogue avec les élèves, dialogue conforme à son intention du point de vue didactique afin d'aboutir au savoir qui sera formalisé, savoir à retenir qu'il a le devoir de négocier avec les élèves. Ces derniers, sous la conduite du professeur, vont redécontextualiser, redépersonnaliser la connaissance qu'ils ont produite afin de reconnaître dans ce qu'ils ont fait quelque chose qui ait un caractère universel, un savoir culturel réutilisable. Ainsi, ce processus d'institutionnalisation permet de convertir une connaissance chez l'élève en un savoir réutilisable (G. Brousseau, 1986).

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) s'appuie sur des concepts tels que la transaction et le contrat didactique, le jeu et le milieu didactique. Dans ce courant de la TACD, le processus d'enseignement-apprentissage est envisagé comme une « transaction didactique » qui met en vedette un enseignant et des élèves et dont les objets de la transaction sont les savoirs et le processus, une action didactique conjointe qui est nécessairement coopérative (G. Sensevy, 2007, 2019). Dans cette théorie, l'organisation des modalités d'apprentissage suppose un dispositif pédagogique-didactique caractérisé par une ingénierie liée à des opérations de traitement du savoir qui permet au professeur d'initier et de maintenir la relation didactique en intervenant de différentes manières. En réalité, pour P. Venturini et A. Tiberghien (2012), le professeur définit, dévotue et régule le jeu, voire institutionnalise le savoir. En effet, Institutionnaliser désigne l'action du professeur consistant à légitimer tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, afin qu'ils soient considérés comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution. Il s'agit du travail effectué

par le professeur qui détermine les savoirs enjeux qui seront constitués au terme du travail didactique. C'est le processus par lequel l'enseignant donne une légitimité aux connaissances construites dans la classe et les invite à prendre possession de ces connaissances qui doivent prendre le statut de savoirs. (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leonie, 2000 ; Sensevy, 2001, 2007). En s'inscrivant dans la didactique du français, l'institutionnalisation peut être marquée par trois critères avec leurs opérateurs. Il s'agit d'abord de la généralisation par extension ou par compréhension et qui implique un rappel d'informations antérieures sur l'objet enseigné, une mise en évidence d'un ou de plusieurs aspects nouveaux de l'objet enseigné. Cette dimension s'actualise par des reprises anaphoriques ; des termes génériques ; des termes désignant des propriétés accessoires de l'objet ; le métalangage. Ensuite l'institutionnalisation se caractérise par la modalisation. Celle-ci est liée au passage de la mise en œuvre du concept dans l'activité scolaire à sa généralisation selon une modalité logique mettant en évidence la valeur de vérité de l'objet ou une modalité appréciative mettant en évidence la valeur d'utilité de l'objet. Sa mise en œuvre se traduit par des termes axiologiques, des marques modales prescriptives, des auxiliaires. Enfin, l'institutionnalisation est inhérente à la décontextualisation/recontextualisation qui implique la construction d'une culture partagée de la classe mobilisable par les élèves dans des temps et des lieux autres que le contexte de présentification/élémentarisation de l'objet. Ce caractère de l'institutionnalisation est visible à travers l'usage de compléments de temps et de lieu. Les formes qu'elle prend et les dimensions de l'objet sur lesquelles elle porte peuvent faire l'objet de description (B. Schneuwly, G. S. Cordeiro et G. Dolz, 2005). Dans les moments d'institutionnalisation, le savoir est décontextualisé, c'est-à-dire extrait de son contexte de production, de sorte que l'élève puisse s'en approprier et le réinvestir dans une autre situation.

L'institutionnalisation se fait en cours d'activité, en fin de séance voire de séquence pour fixer le savoir et induire des changements par rapport au statut de l'objet enseigné (D. Bucheton et O. Dezutter, 2008). Cela signifie qu'elle est un processus qui traverse toute la situation d'enseignement-apprentissage et se manifeste par des gestes professionnels de l'enseignant comme moyens d'élaboration des objets de savoir (M. Kaheraoui et M. Coret, 2014). Pour dire qu'elle est un moment de l'étude singularisé par l'instauration dans la classe d'un rapport « officiel » à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris par les élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation. Elle est spécifiée par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », des éléments de discours, voire des énoncés du type « c'est ainsi que l'on dit », « voilà comment il faut faire » qui constitueront le matériau de travail des chercheurs (Y. Reuter, et al., 2013). L'institutionnalisation est l'occasion pour le professeur de faire faire la synthèse, le résumé des savoirs travaillés en classe pour leur réinvestissement dans d'autres situations.

En questionnant l'importation du concept d'institutionnalisation de la didactique des mathématiques vers le français, A. Forget (2008) retient cinq fonctions génériques du processus d'institutionnalisation à savoir la validation des nouvelles acquisitions, la préparation des usages futurs des notions enseignées par un mouvement de décontextualisation/recontextualisation, l'avancée du temps didactique, la gestion de l'incertitude (élève/enseignant) et la constitution d'une culture commune au sein de la classe et donc en mémoire du système. Dans ce sillage, M. Kaheraoui et M. Coret (2014) distinguent quant à eux deux types de marqueurs d'institutionnalisation à partir de l'analyse de séances observées entre professeur et élèves autour du savoir en mathématique, sciences et français. Ce sont des éléments d'interactions langagières et des traces écrites qui servent à formaliser le savoir. Si ces dernières fonctionnent comme une formalisation des connaissances construites en termes de savoir légitimé par l'institution sous forme d'une trace écrite destinée aux élèves alors les premiers sont des expressions qui font référence au passé ou au futur de la classe,

reformulations, des marques de modalisation, des énoncés ayant le statut de savoir légitimé, validé, des mouvements de contextualisation / décontextualisation.

1.2. La clarification conceptuelle

1.2.1. Un discours didactique

Le discours didactique provient d'une interaction verbale dans une situation dans laquelle un des interlocuteurs possède un savoir ou savoir-faire à partager avec l'autre dans l'intention de le rendre plus compétent. Les éléments linguistiques sur lesquels peut s'appuyer l'analyse du discours didactique sont entre autres : des traces de reformulation, des procédures de définition, d'explication, d'exemplification (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002).

1.2.2. Un énoncé performatif

Un énoncé performatif est considéré comme un acte car il possède une dimension active fonctionnant ainsi comme est un « acte de parole » qui réalise une action. Il se distingue par son caractère pratique d'un énoncé constatatif qui relève du registre de la connaissance. C'est précisément un énoncé qui fait en disant qu'il fait (B. Ambroise 2011). En effet, pour le professeur, dire c'est non seulement faire mais aussi faire faire étant donné que toute émission verbale normale qui « réussit » est dotée d'une force illocutionnaire qui est souvent implicite. Un tel énoncé a la « force » d'une assertion, d'une conjecture, d'une prévision, d'un avertissement, d'une promesse (Z. Vendler & P. Gochet, 1970).

1.2.3. Une trace écrite

La trace écrite scolaire désigne ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves pour garder trace de ce qui s'est joué dans une séance. Elle renvoie aux objets enseignés et à leur stabilisation. La trace écrite s'élabore dans le cadre d'une co-activité de reformulation (Promonet 2019).

1.2.4. La problématique

Durant le processus d'enseignement et apprentissage au cours duquel le professeur interagit avec des élèves *in situ*, il arrive que des connaissances soient stabilisées et gardées dans la mémoire didactique de la classe afin de servir à des usages futurs. Durant ce temps où professeur et élèves échangent sur un objet, la question est de savoir :

- Quels sont les moments de l'institutionnalisation du savoir dans la classe ?
- Quelles sont les formes que prend l'institutionnalisation du savoir dans les pratiques de classe des différents professeurs de l'échantillon ?

2. Eléments de cadrage méthodologique

Le cadrage méthodologique concerne les caractéristiques de l'échantillon, le mode de recueil et d'analyse des données.

2.1. Les caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon se compose de deux professeurs de lettres modernes du lycée Mame Yelli Badiane dans le département de Pikine à Dakar, dénommés P1 et P2. Le premier a été professeur de collègue avant d'exercer au lycée. Le second a été instituteur à l'école primaire avant de devenir professeur de lettres modernes. P1 est titulaire d'un Certificat d'Aptitude à l'enseignement moyen (CAEM) et le second d'un Certificat d'Aptitude pédagogique (CAP). Tous les deux sont détenteurs du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement secondaire (CAES).

2.2. Le recueil des données et les échelles d'analyse

Les données sur lesquelles nous travaillons ont été recueillies à partir d'observation et d'enregistrement des pratiques de classe des deux professeurs P1 et P2 *in situ*. Ils ont été filmés

avec des caméras dont l'une est associée à un micro fixé sur le professeur. Ainsi, nous essayons de retracer la trame de l'activité enseignante avec une description ethnographique des interactions professeur-élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage. Les données sont traitées, c'est-à-dire transcrites et analysées avec le logiciel *Transana* suivant une échelle mésoscopique (en minutes) de l'ordre intermédiaire entre le niveau macroscopique (en heure) et le niveau microscopique (en secondes). Pour G. Sensevy (2011), le niveau mésoscopique permet l'analyse et la comparaison de séances. Il est utilisé pour étudier les intentions et stratégies mises en œuvre par le professeur pour faire apprendre. Il s'agit de voir ce que font le professeur et ses élèves lors du jeu didactique. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse mésoscopique décrypte le geste professionnel lié à l'institutionnalisation du savoir dans la classe.

3. Résultats de la recherche

Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont en rapport avec les dimensions du geste d'institutionnalisation qui traverse la séance d'enseignement et apprentissage de la lecture et qui apparaît tantôt comme une trace écrite, tantôt comme un discours didactique, voire un énoncé performatif.

3.1. *L'institutionnalisation, des traces écrites qui traversent la séance de lecture*

La trace écrite garantit le travail fourni, permet d'institutionnaliser et de capitaliser des acquis, tirés du processus d'enseignement et apprentissage et qu'il convient de légitimer. A travers la trace écrite, sous forme de « je retiens », les élèves notent les réponses assurées, les formules, les remarques et les règles d'usages justes (F. Hammouti et A. Chetouani, 2023). Sous cet angle, l'institutionnalisation est l'occasion pour le professeur de faire faire la synthèse, le résumé, le réinvestissement des savoirs travaillés en classe dans d'autres situations. C'est le caractère prescriptif de l'institutionnalisation qui met en texte ce que les élèves doivent retenir et qui peut faire l'objet d'une évaluation (S. Aeby Daghé, 2017).

3.1.1. Dans la phase d'introduction

Dans les pratiques de P1 et P2, l'institutionnalisation au niveau de l'introduction est le moment au cours duquel les professeurs font une synthèse des éléments à retenir pour la situation du texte, l'annonce de l'idée générale et du plan. Dans cette perspective, le professeur P1 fait un geste d'institutionnalisation en dictant à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète. Par un jeu de questions-réponses, le professeur veut amener les élèves à trouver l'idée générale du texte. C'est la raison pour laquelle, il leur pose des questions sur l'énonciation et l'objectif du poète à travers ce texte. Par la suite, il dicte aux élèves cette hypothèse : « *dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères à la résistance ou bien à la révolte* ».

Dans ce sens, par un jeu de questions-réponses, le professeur P2 tente d'amener les élèves à situer le texte en leur posant des questions sur le genre littéraire, le recueil, la date de publication, son auteur, le mouvement littéraire et sa dimension militante. Puis il demande à un élève de proposer une situation. Celui-ci fait un geste d'institutionnalisation en annonçant à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète. Par la suite, il dicte aux élèves cette idée générale : « *à travers ce poème David Diop dénonce avec force les mauvais traitements imposés aux Noirs* ». Le professeur pose des questions sur le titre de chaque partie. Les élèves proposent pour le premier « la souffrance » et pour le second « l'espoir ».

Ce geste d'institutionnalisation dure 4mn 42s pour la séance de P1 et 2mn 53s pour P2.

| P1 | | P2 | |
|-----------------------|---|-----------------------|--|
| GESTES | DESCRIPTION | GESTES | DESCRIPTION |
| | Lecture méthodique d'un texte de la Négritude | | Lecture d'un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC |
| | EXAMEN DU PARATEXTE | | SITUATION DU TEXTE |
| Institutionnalisation | Le professeur dicte à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète. | Institutionnalisation | Un élève dicte à l'ensemble de la classe une situation du texte qui fait ressortir le genre du texte, le titre, le recueil, son auteur, le profil engagé du poète. |
| | HYPOTHESE DE LECTURE | | LECTURE ET IDEE GENERALE |
| Institutionnalisation | Il dicte aux élèves cette hypothèse : « dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères ou bien à la révolte/dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères à la résistance ou bien à la révolte » | Institutionnalisation | Par la suite, il dicte aux élèves cette idée générale : « à travers ce poème David Diop dénonce avec force les mauvais traitements imposés aux Noirs » |
| | | | PLAN DU TEXTE |
| | | Institutionnalisation | Le professeur pose des questions sur le titre de chaque partie. Les élèves proposent pour le premier « la souffrance » et pour le deuxième après quelques tentatives, il leur demande de lire afin de le trouver |

Figure 1 Synopsis Introduction de P1 et P2

3.1.2. Dans la phase de développement

Dans les phases de développement, les pratiques professorales laissent apparaître une explication des textes-supports suivant deux thématiques.

Le professeur P1 demande aux élèves de tracer un tableau à trois entrées dans la perspective de le renseigner en indiquant ce dont on parle dans ce texte (quoi), la manière de le dire en se servant des outils linguistiques, grammaticaux, sémantiques (comment) et les raisons qui motivent le poète à employer telle forme pour exprimer sa pensée ou ses idées (pourquoi).

| I EXAMEN DU PARATEXTE | | |
|------------------------|--------------------|--|
| II RECHERCHE D'INDICES | | |
| Qui dit-il? | Comment le dit-il? | Pourquoi le dit-il? |
| Indice | Phrase nominale | Sonne comme un cri de guerre que le poète lance à l'endroit de ses frères. |
| Or 11.2.3.4.5 | Anaphore | Sonne comme une interpellation insistante du poète |

Figure 2 Traces écrites de P1

Le professeur P2 pose des questions sur le titre « les vautours » concernant son sens propre et figuré en leur faisant savoir qu'il s'agit d'une métaphore qui caractérise la méchanceté du Blanc. Il pose aussi des questions sur d'autres éléments relatifs au thème de la souffrance. Les élèves répondent en convoquant le champ lexical, des figures comme l'oxymore, l'anaphore. Toujours par rapport à cette souffrance, il pose des questions sur le contexte historique du texte et les élèves répondent l'esclavage.



Figure 3 Traces écrites de P2

Ces traces écrites de P1 et P2 représentent une textualisation des éléments importants de l'explication détaillée de chacun des textes. Elles constituent ce que les élèves doivent retenir. Dans ce sens, le tableau est un médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances en situation d'enseignement-apprentissage. Il permet, en effet, d'exposer des données issues du discours de l'enseignant en interaction avec ses élèves et expose ce qu'il faut retenir du cours et qui implique un comportement de la part de l'élève qui s'y réfère pour prendre notes, copier sur leurs cahiers, corriger. Bref, la trace écrite est la garantie du travail fourni et permet d'institutionnaliser des acquis pour un usage ultérieur (F. Hammouti et A. Chetouani, 2023).

3.1.3. Dans la phase de conclusion

En fin de séance, une synthèse menée par l'enseignante récapitule les points importants à retenir. Cette forme d'institutionnalisation a pour but de pointer le savoir construit durant le cours. Dans les séances de lecture des différents professeurs, cette phase de conclusion comporte (M. Kaheraoui et M. Coret, 2014) :

- Un bilan des apprentissages comme l'exige la méthodologie de l'explication de texte
Le professeur P1 définit les axes de lecture en posant des questions sur les thèmes et le plan.

(1:10:13.2)E: la première partie les souffrances

(1:10:18.5)P1: les souffrances / donc on va mettre ... conscientisation du poète par rapport aux souffrances vécues/ très bien on note la conscientisation par rapport aux souffrances vécues comme grand I/ et dans une deuxième grande partie /

(1:11:05.7)EE: l'appel à la révolte

(1:11:09.1)P1: l'appel à la révolte d'accord / l'appel à la révolte / l'appel à la révolte /

Le professeur P2 pose des questions sur les parties développées et les thèmes de chacune.

(0:47:05.4)Ce texte-là s'articule autour de combien de parties/ on a développé combien de parties

(0:47:10.2)247 E deux parties

(0:47:13.7)248 P2 deux parties / dans la première partie on a parlé de quoi et dans la deuxième partie on a parlé de quoi oui

(0:47:25.5)249 E on a parlé de la souffrance des Noirs dans la première partie / et dans la deuxième partie on a parlé de l'espoir des Noirs

- La caractéristique esthétique du texte

Cette dimension est seulement prise en compte par le professeur P2 qui pose des questions sur les caractéristiques esthétiques du texte.

(0:47:39.6)250 P2 *cette souffrance là et cet espoir là qu'est ce qui a permis de bien les voir /l'auteur qu'est-ce qu'il a fait : qu'est-ce qu'il a utilisé pour mieux faire voir cela oui*

(0:47:56.9)251 E *il a utilisé un nom d'animal*

(0:48:02.8)252 P2 *il a utilisé un nom d'animal /ce nom d'animal là c'est quoi comment vous l'avez appelé*

(0:48:03.3)253 EE *vautours*

(0:48:05.2)254 P2 *vautours il a utilisé...*

(0:48:09.0)255 E *une métaphore*

(0:48:10.1)256 P2 *et quoi encore pour mieux faire voir cet espoir là et cette souffrance*

(0:48:11.7)257 E *il a utilisé le champ lexical de la souffrance*

(0:48:14.2)258 P2 *champ lexical métaphore et quoi encore*

(0:48:18.4)259 E *l'anaphore*

(0:48:20.1)260 P2 *donc il a utilisé un style clair /un style riche pour faire voir ces éléments-là/*

- Un rapprochement avec d'autres textes vus ou une perspective d'ouverture

Le professeur P2 pose des questions sur une perspective d'ouverture du texte et dicte une conclusion à partir des réponses fournies par les élèves et termine en faisant lire le texte.

(0:48:20.1)260 P2 *donc il a utilisé un style clair /un style riche pour faire voir ces éléments-là/ ce texte-là ressemble à quel autre texte / par rapport au thème qu'on a débattu ça rappelle quel autre texte*

(0:48:23.9)261 EE *si « nous devons mourir »*

(0:48:29.7)262 P2 *de qui*

(0:48:33.1)263 EE *Claude Mackay*

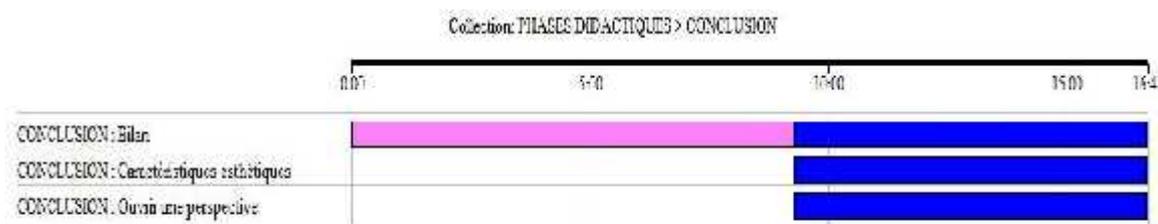


Figure 4 Conclusion de P1 et P2



L'institutionnalisation désigne les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés. Elle est finalisée par la mise en évidence et la légitimation collective des savoirs appris au cours des situations (G. Brousseau, 1998 ; Y. Reuter et al., 2013).

3.2. L'institutionnalisation, un discours didactique

3.2.1. Le discours didactique se caractérise par des définitions

L'enseignant dans sa pratique définit de nouveaux termes abordés en classe. A travers la définition, le geste d'institutionnalisation tend vers une forme de finalisation de la notion construite ou la formulation d'une réponse ou d'un bilan (M. Kaheraoui, 2020).

P1 définit pour expliquer, il part du verbe « défier » pour clarifier le sens du nom « défi » et surtout dans le contexte de la domination des Noirs par le Blanc. La pratique de la définition lui donne l'occasion de rendre accessible le sens d'un mot dans un contexte précis. Ce procédé définitoire consistant à faire usage de la dérivation pour favoriser l'accès au sens, la compréhension du terme défini durant l'interaction professeur/élèves.

(0:18:21.4)P1: défi le verbe défier quelqu'un /ça veut dire qu'il faut aller à l'assaut à l'assaut de quelqu'un/ à l'assaut de l'autorité d'une force qui est là

P2 fait recours à la définition mais dans sa dimension sémantique en faisant la différence entre le sens propre et le sens figuré du mot « vautour ». Il replace le terme dans son contexte pour mieux le faire comprendre.

(0:16:55.1)86 P2 au sens figuré on peut penser aux Blancs n'est-ce pas/on parle des vautours au sens figuré/vautours on entend les Blancs mais au sens propre c'est quoi vautours c'est un

(0:17:07.6)87 E un animal

L'élaboration de définition, de lexique peut en effet apprendre aux élèves à stabiliser des énoncés de savoir (M. Jaubert et M. Rebière, 2001). Ainsi, le recours à la définition dans les pratiques des différents professeurs leur permet d'institutionnaliser les savoirs issus des interactions en classe. Les professeurs instaurent dans la mémoire didactique de leur classe la culture de la définition en procédant par la dérivation ou par la distinction entre le sens propre et le sens figuré à chaque fois que le besoin de comprendre un mot se fait sentir dans un contexte de lecture et d'interprétation.

3.2.2. Le discours didactique se caractérise par des reformulations.

La reformulation dans les interactions didactiques participe à la construction des savoirs. Le professeur reformule sa parole ou la parole de ses élèves pour confirmer une proposition, pour expliquer une idée, pour corriger ou encore pour établir des bilans de séance.

P1 reformule sa consigne pour une meilleure compréhension afin que les élèves puissent s'engager dans la tâche. La reformulation révèle que la situation d'un texte s'appuie sur les éléments du paratexte. Dès lors, toutes les fois que les élèves sont interpellés pour situer un texte, ils vont convoquer ces éléments.

(0:03:58.6)P1: Donc quand on doit examiner le paratexte/ c'est tout juste les notes qu'on a ici en haut de page/ c'est le titre/ l'œuvre dans laquelle le texte est extrait/ ensuite le nom de l'auteur/ ce sont les éléments dont on a/ qu'on a à notre disposition/

P1 emploie la reformulation pour pousser l'élève à une prise de conscience sur la distinction entre « indexer » et « interpeler ». La reprise participe à un traitement de l'erreur commise par l'élève pour l'amener à faire la différence entre les deux termes. À travers l'emploi des deux verbes qui encadrent la locution conjonctive ou bien, le professeur invite l'élève à choisir entre l'un des termes du fait de la relation d'alternative d'exclusion. En effet, pour C.Y. Chiang (2006), celle-ci se caractérise comme une relation dont « *le composé [est considéré] comme vrai lorsque l'un, et l'un seulement, des composants est vrai* ». C'est dans cette logique certes que l'élève change de position et adopte le terme « interpeler » à la place d' « indexer ».

(0:21:30.7)E: l'auteur est en train d'indexer quelqu'un

(0:21:34.9)P1: il est entrain

(0:21:36.3)E: d'indexer quelqu'un

(0:21:37.3)P1: d'indexer quelqu'un/indexer ou bien interpeller

(0:21:41.7)E: interpeller

(0:21:43.6)P1: interpeller/ donc c'est comme si il s'adresser n'est-ce pas à quelqu'un

3.2.3. Le discours didactique se caractérise par des répétitions

Les répétitions immédiates qui se traduisent par la contiguïté de l'énoncé-source et de l'énoncé-reformulateur fonctionnent comme une trace de l'appropriation du savoir par l'usage de marqueurs de validation comme « oui », « d'accord », « très bien », « effectivement », « tout à fait » (S. Volteau 2015). Ces expressions introduisant une reformulation, en général à l'initiative de l'enseignant lui donnent l'opportunité de reformuler les propos d'un élève ou de demander une reformulation (M. Kaheraoui, 2020).

P1 répète les propos de l'élève et manifeste son accord en validant la réponse fournie

(0:04:37.5)E: David Diop est un écrivain qui lutte contre la discrimination de la race noire/

(0:04:44.0)P1:De la race noire / d'accord/donc on est dans un contexte marqué par la colonisation/ Donc c'est un ardent défenseur de la cause des Noirs

P2 répète les propos de l'élève et les valide par l'usage de l'adverbe d'affirmation qui marque son adhésion, l'acceptation de la réponse donnée.

(0:18:15.4)105 E les blancs sont cruels

(0:18:19.5)106 P2 cruels oui ils se comportent comme des animaux, etc.

Le professeur P2 répète la réponse pour relancer les élèves et clarifier le sens et la portée de la réponse car il demande aux élèves l'indication d'indices qui attestent la validité des propos

(0:09:05.0)54 E la maltraitance

(0:09:06.3)55 P2 la maltraitance y a-t-il des indices des mots qui vous indiquent cela

(0:09:11.2)56 E oui

(0:09:11.8)57 P2 lesquels

3.2.4. Contextualisation/décontextualisation, une forme d'institutionnalisation

Le geste d'institutionnalisation est aussi lié au recours à des expressions pour formaliser le savoir construit (« à chaque fois », « donc de manière générale »). En d'autres termes, les cas particuliers vus dans le contexte de la séance peuvent être généralisés dans d'autres contextes.

Autrement dit, l'institutionnalisation est spécifiée par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », des éléments de discours, voire des énoncés du type (« c'est ainsi que l'on dit », « voilà comment il faut faire ») (Y Reuter, et al., 2013). Cette forme généralisante des connaissances leur donne une portée qui les universalise (S. Aeby Daghé, 2017). Il s'agit de faire des liens entre les connaissances anciennes et nouvelles et de dépasser le particulier pour aller vers une généralisation.

Dans ce sens, P1 et P2 font recours à des termes qui leur permettent de valider les connaissances exploitées en classe pour leur donner le statut de savoir.

(0:04:58.5)P1: allez on va écrire/on va noter par rapport à ce que votre camarade a dit

(0:11:29.1)P1: je pense qu'on peut retenir ça/ alors on écrit

(0:05:54.4)47 P2 vous prenez

(0:48:35.3)264 P2 donc vous mettez

L'emploi de telles expressions langagières permet au professeur de gérer la construction du savoir et montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites ensemble correspondent à des savoirs reconnus qu'ils pourront utiliser dans d'autres occasions ou qu'on pourra exiger d'eux (M. Kaheraoui, 2020). En effet, ce que l'élève « note », « écrit », « retient », « prend » constituent un savoir transférable dans d'autres contextes de lecture car il s'agit de connaissances relatives à la situation d'un texte, à l'expression de l'idée générale, du plan du texte, de la conclusion. Durant sa scolarité, il aura besoin de connaître ces fondamentaux à mobiliser lors de la lecture voire du commentaire d'un texte.

3.2.5. L'institutionnalisation, un énoncé performatif

L'institutionnalisation se traduit par une injonction durant laquelle le professeur invite l'élève à prendre note, à écrire un contenu stabilisé qui fait désormais partie de la mémoire didactique de la classe. Elle est exprimée à l'impératif (mettons, mettez, prenez, prenons) ou par l'intermédiaire de l'infinitif (on peut / nous pouvons mettre, écrire, noter prendre). En effet, G. Corminboeuf (2009) et C. Denoyelle (2013) notent que la demande du professeur marquée par un impératif implique le caractère jussif des énoncés et leur appartenance à un acte de langage de type directif. En d'autres termes, le professeur-locuteur demande à l'élève-

allocutaire d'agir en retenant par écrit. Donc, le professeur conseille ou suggère à ses élèves de prendre note dans une perspective d'institutionnalisation des contenus jugés importants. Le professeur fait usage dans ce contexte de la classe d'un discours prescriptif qui fonctionne comme un énoncé performatif invitant l'élève à une action de prise de note par rapport à ce qu'il faut retenir. Ce discours instituant implique et engage l'élève vers l'agir. Ce type de discours demande à l'élève de se sentir partie prenante, membre à part entière de ce qui se fait dans la classe car il ne peut rester sans agir par respect au contrat didactique face au dire du professeur. Cette implication aura comme conséquence, l'engagement qui se traduit par son attitude, sa position dans le milieu qui revient à s'inscrire dans la direction indiquée par le professeur consistant à prendre des traces écrites du savoir en jeu au terme d'un moment d'interaction *in situ*. Comme le montre le graphique ci-dessous, le professeur P1 incite le plus à prendre des résumés avec 23 occurrences alors que P2 en fournit 9 seulement.

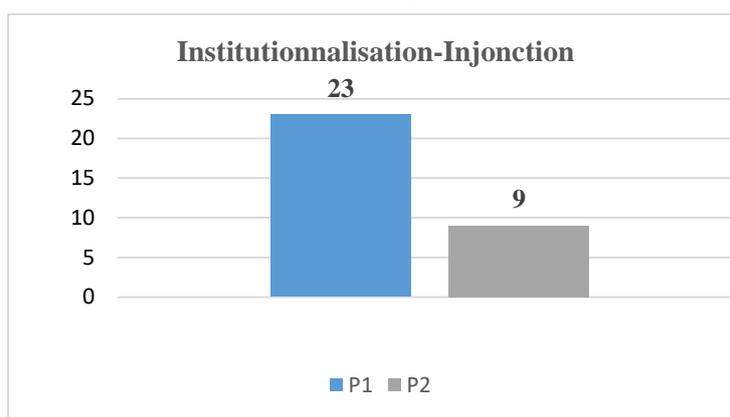


Figure 5 L'institutionnalisation, un énoncé

Ces formes d'institutionnalisation fonctionnent comme une injonction à l'endroit de l'élève qui est invité par le professeur à noter un contenu stabilisé appartenant désormais à la mémoire didactique de la classe et qui se traduit au moyen de l'impératif ou de l'infinitif.

Discussion des résultats

Le geste d'institutionnalisation qui traverse toute la séance est une fixation du savoir. En effet, ce geste d'institutionnalisation est un processus qui traverse toute la situation d'enseignement-apprentissage et se manifeste par des traces écrites qui résultent de la co-construction du savoir en classe. Le geste d'institutionnalisation se traduit sous forme de résumé, de synthèse qui s'inscrivent dans la logique injonctive indiquant aux élèves ce qu'ils doivent retenir. Dans ce sens, au moment de l'institutionnalisation au niveau de l'introduction de la leçon de lecture, les professeurs font attention au genre littéraire, au recueil, à la date de publication, à l'auteur, au mouvement littéraire et à la thématique du texte étudié. Dans le développement, les professeurs mettent le focus sur ce dont on parle dans ce texte (quoi), la manière de le dire en se servant des outils linguistiques, grammaticaux, sémantiques (comment) et les raisons qui motivent l'emploi d'une telle forme pour exprimer la pensée ou ses idées (pourquoi). Au niveau de la conclusion, l'institutionnalisation porte sur trois dimensions dont le bilan de l'explication, la caractéristique esthétique du texte étudié et un rapprochement du texte avec d'autres extraits vus, dans une perspective d'ouverture. Certes, le geste d'institutionnalisation est une trace écrite mais elle est aussi un discours qui se manifeste par des définitions, des reformulations, des répétitions, par la contextualisation/décontextualisation du savoir voire la généralisation. Elle est aussi un discours avec une dimension prescriptive qui fonctionne en termes d'énoncé performatif qui invite l'élève à l'action de prise de notes par rapport à ce qu'il faut retenir. Ce discours instituant implique et engage l'élève vers l'agir.

Conclusion

Cette réflexion est une contribution dans le domaine de la recherche sur le geste professionnel du professeur en classe de français dans le cycle secondaire du Sénégal. L'intention de ce travail était de décrire l'action conjointe du professeur et des élèves *in situ* afin de savoir les moments d'institutionnalisation des objets enseignés, les formes qu'elle peut prendre et les modalités de sa mise en œuvre. Les résultats auxquels nous sommes parvenus à travers l'analyse et la description des pratiques effectives des deux professeurs est que l'institutionnalisation est une fixation conventionnelle de l'objet en cours d'activité ou en fin de séance. Mieux, l'institutionnalisation est un processus qui traverse toute la situation d'enseignement-apprentissage de la séance de lecture. En outre, l'institutionnalisation se manifeste comme un moyen d'élaboration des objets de savoir car elle est spécifiée par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », des éléments de discours, voire des énoncés. En termes clairs, l'institutionnalisation est une validation du savoir qui s'actualise par l'intermédiaire de traces écrites qui témoignent la vie des objets de savoir durant le cours. Elle est aussi un discours didactique perceptible dans les reformulations, les répétitions, les définitions voire un discours injonctif, performatif qui invite l'élève à une contextualisation/décontextualisation, des généralisations de l'emploi du savoir vu ici et maintenant dans d'autres contextes.

Bibliographie

- AEBY DAGHE Sandrine, 2017, « L'institutionnalisation en classe de lecture/littérature: une approche par les genres d'activité scolaire », in Eliana Merlin Deganutti Banos, Glais Sales Cordeiro et Adair Vieira Gonçalves, 2017, *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais* Campinas, Pontes Editores, p.23-46. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110116>.
- AMBROISE Bruno, 2011, « La rationalité de l'efficacité performative », in Michel de Fornel et Albert Ogien, *Bourdieu : Théoricien de la pratique*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p.195-220. <https://books.openedition.org/editionsehess/11796>.
- BROUSSEAU Guy, 1986, *Théorisation des phénomènes d'Enseignement des Mathématiques*. Bordeaux, Université de Bordeaux. <https://theses.hal.science/tel-00471995v3>.
- BUCHETON Dominique et DEZUTTER Olivier, 2008, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck.
- CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du seuil.
- CHIANG Chih-Ying, 2006, « Le ou asymétrique, introducteur d'un contexte négatif ? », *Langage*, vol. 2, n° 162, p.32-45. <https://www.cairn.info/revue-langages.htm>.
- CLAVIER Loïc, 2018, « Processus d'institutionnalisation et éducation : l'enseignant médiateur des transformations de l'élève » *Éducation et socialisation*, 48.
- CORMINBOEUF Gilles, 2009, *L'expression de l'hypothèse en français, entre hypotaxe et parataxe*, Bruxelles, De Boeck.
- DENOYELLE Corinne, 2013, « Les réalisations des actes de langage directifs dans les Manières de langage du XIV^e siècle », *Revue de Linguistique française diachronique*, p.149-175. <https://hal.science/hal-02552866/document>.
- FORGET Alexia, 2008, « Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 20, p.75-88. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_20_1_1143.

- HAMMOUTI Fatiha et CHETOUANI Ahmed, 2023, « L'utilisation du tableau en classe : vers des gestes professionnels plus ajustés », *Revue marocaine de didactique et de pédagogie*, Volume 3, p.85-92. <https://revues.imist.ma/index.php/ReMaDiP/issue/view/2330>.
- JAUBERT Martine et REBIERE Maryse, 2001, « Pratiques de reformulation et construction de savoirs », *Aster*, n°33, p.81-110. https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2001_num_33_1_1202
- KAHERAOUI Malika, 2020, « L'institutionnalisation : un geste langagier de l'enseignant », *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- KAHERAOUI Malika et CORET Muriel, 25 mai 2014, « L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. » *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 49, p.115-132. <https://journals.openedition.org/lidil/3477>.
- PROMONET Aurore, 2019, « La trace écrite scolaire : un récit ? », *Pratiques, Linguistique, littérature, didactique*.
- REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- SCHNEUWLY Bernard, CORDEIRO Gláís Sales et DOLZ Joaquim, 2005, « A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14, p.77-93. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382>.
- SENSEVY Gérard, 2007, « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique conjointe », in Gérard Sensevy et Alain Mercier, 2007, *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, p.13-45.
- SENSEVY Gérard, 2019, « Forme scolaire et temps didactique », *Le Télémaque*, n° 55, p.93-112. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-93.htm>.
- SENSEVY Gérard, 2011, *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Louvain-La-Neuve, Belgique, De Boeck.
- SENSEVY Gérard, 2001, « Théories de l'action et action du professeur », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich, 2001, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck supérieur, Bruxelles p. 203-224 https://www.unige.ch/fapse/editions/files/1714/1572/5507/Pages_de_203_THACED_I_NT_Baudouin.pdf.
- SENSEVY Gérard, MERCIER Alain et SCHUBAUER-LEONIE Maria Luisa, 2001, « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20 », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, p.263-304. <https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/>
- VENTURINI Patrice et TIBERGHIEEN Andrée, 2012, « La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, vol. 180, Juillet-Août-Septembre, p.95-120.
- VOLTEAU Stéphanie, 2015, « Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2 », *Corela*, , HS-18. <https://journals.openedition.org/corela/4045>.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo