

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



RASEF N° 3, Décembre 2023



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

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

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEUF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU	243
KABORÉ Sibiri Luc	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille¹

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE

MBENGUE Bounama

Résumé

Cet article s'intéresse à la didactique du français particulièrement à la dévolution de la situation d'apprentissage aux élèves durant des séances de lecture en classe de seconde. Du point de vue théorique, nous nous appuyons sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) qui permet d'appréhender les gestes professionnels de l'enseignant à travers des descripteurs comme le triplet de genèse (la mésogenèse, la topogenèse, la chronogenèse) et le quadruplet de l'action didactique (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser). Nous nous intéressons au geste de dévolution dans les phases d'introduction de séances de lecture tout en accordant une part non négligeable à la bipolarisation de l'analyse autour des couples dévolution-chronogenèse, dévolution-mésogenèse et dévolution-topogenèse afin de mieux examiner la problématique de la responsabilisation des élèves *in situ* en début de séance. La méthodologie adoptée est l'analyse mésoscopique des pratiques de classe de trois professeurs filmées et transcrites à l'aide du logiciel transana.

Mots-clés: didactique, dévolution, chronogenèse, mésogenèse, topogenèse.

Summary

This article focuses on the teaching of French, particularly the devolution of the learning situation to students during reading sessions in second grade. From a theoretical point of view, we rely on the Theory of Joint Action in Didactics (TACD) which allows us to understand the professional gestures of the teacher through descriptors such as the triplet of genesis (mesogenesis, topogenesis, chronogenesis) and the quadruplet of didactic action (define, devolve, regulate, institutionalize). We are interested in the gesture of devolution in the introductory phases of reading sessions while granting a significant part to the bipolarization of the analysis around the couples devolution-chronogenesis, devolution-mesogenesis and devolution-topogenesis in order to better examine the problem of empowering students *in situ* at the start of the session. The methodology adopted is the mesoscopic analysis of the classroom practices of three teachers filmed and transcribed using the transana software.

Keywords: didactics, devolution, chronogenesis, mesogenesis, topogenesis.

Introduction

Cette réflexion s'inscrit dans la thématique générale de l'analyse des pratiques et des gestes professionnels de l'enseignant *in situ* et plus particulièrement sur le geste de dévolution de la situation d'apprentissage aux élèves dans le but de leur permettre de prendre leur responsabilité dans le jeu didactique en début de séance de lecture de texte en classe de français dans le cycle secondaire du Sénégal. En effet, cet exercice de lecture ou d'étude de texte est à la base de l'enseignement de la culture littéraire au lycée. De plus, il prépare l'élève à lire et analyser avec méthode tout au long de sa scolarité des textes d'auteurs indiqués dans le programme de l'enseignement du français. C'est la raison pour laquelle, l'étude du comportement de celui en classe interagissant avec le professeur et les pairs autour d'un objet-texte est un moyen de l'orienter, de le rendre autonome en lui soulignant sa position dans le milieu dès l'entame du texte à étudier dans la classe afin qu'il s'engage pour devenir le principal artisan de son apprentissage à travers la position qu'il occupe dans le milieu. Pour cela, nous nous appuyons sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Mercier, 1999 ; Sensevy, 2001, 2007; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) enrichie par la théorie des situations (Brousseau, 1990), du modèle des gestes didactiques (Bucheton & Soulé, 2009) etc. pour décrire l'activité du professeur et des élèves. Du point de vue méthodologique, ce travail s'appuie sur des données issues d'observations de pratiques effectives de trois professeurs qui constituent notre échantillon. La méthode d'analyse des données est articulée autour de la description du geste professionnel de dévolution des enseignants sur le plan mésoscopique afin de mieux appréhender la gestion du temps didactique, l'occupation de l'espace et du milieu dans le respect du contrat didactique qui lie professeur et élève. Cet article est structuré en trois parties. La première balise le cadre théorique qui explique la dévolution comme moyen d'enrôlement des apprenants, définit les concepts, énonce la problématique et les hypothèses. La deuxième partie ayant trait à la méthodologie clarifie les 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 en termes de rapport dévolution-milieu, dévolution topogénèse et dévolution-chronogénèse. Ce dernier aspect des résultats renvoie à la gestion de la mémoire didactique, du temps légal et du tandem savoir nouveau et ancien comme véhicule du temps didactique.

1. Cadrage théorique

Le cadre théorique s'articule autour de trois points à savoir la revue de la littérature sur la question de la dévolution afin de mieux comprendre ses dimensions, la problématique de la recherche, la clarification des concepts de triplet de genèse, des descripteurs qui sont couplés à la notion de dévolution.

1.1. La dévolution, un moyen d'enrôler les élèves

Dévoluer désigne ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail. Le professeur dans sa pratique de classe doit amener les élèves à prendre leur responsabilité en s'engageant dans le jeu didactique. Il doit les motiver de sorte qu'ils adhèrent au travail qui leur est soumis en mettant en œuvre les stratégies nécessaires à la réussite qui est attendue d'eux. Dans tout le processus d'enseignement, le professeur aura pour rôle, d'enrôler les élèves, de les inciter à tout moment à assumer cette responsabilité d'investir le milieu par le biais de leurs connaissances personnelles avec l'idée de gagner ce jeu. Cependant, il faut préciser que cette dévolution s'effectue dans le respect du contrat didactique.

La notion de dévolution est intrinsèquement liée à la fonction topogénétique du fait que celle-ci s'intéresse à la distribution des contenus épistémiques aux différents transactants. Elle est aussi fonction de la notion de mésogenèse car le travail du professeur consiste à aménager le milieu afin d'offrir la possibilité aux élèves de lever l'énigme contenu dans la situation. Dans le rapport dévolution-chronogenèse, l'introduction de nouveaux objets de savoirs, le passage d'un savoir à un autre est toujours l'occasion d'engager les élèves à accepter de jouer le jeu, de prendre la responsabilité de leur apprentissage afin d'apprendre d'eux-mêmes (Sensevy, 2001, 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leonie, 2000).

Kerneis, Le Paven, Morales & Lefer-Sauvage (2018) considèrent que, pour dévoluer, le professeur oriente l'attention des élèves sur le milieu et fournit des éléments et des pistes, pour orienter l'attention des élèves vers le contrat didactique. Il fait preuve de réticence didactique car il connaît l'objet de savoir mais le cache en taisant ce qu'il sait pour permettre aux élèves de chercher par eux-mêmes la réponse adéquate à la question. Aussi, il adopte une position topogénétique haute par rapport à cette recherche de solution. Enfin, du point de vue de la Chronogenèse, il intervient par moment. Il donne des pistes et de nouvelles orientations pour faire avancer les élèves dans leur activité.

Quant aux élèves, investis de la responsabilité d'apprendre, ils doivent accepter de jouer le jeu en explorant les situations en toute liberté avec les connaissances dont ils disposent pour remporter la partie. Ils ont le devoir de tenir la direction de leur apprentissage en toute autonomie sans l'ingérence du professeur. À ce niveau, ils prennent une position phare dans le topo et doivent apprendre d'eux-mêmes. À l'opposé, il appartient au professeur, dans sa fonction mésogénétique, d'aménager le milieu de dévolution et d'inciter les élèves à la recherche et à la production de savoirs en faisant preuve de réserve comme le suggère le contrat didactique. Dans sa fonction topogénétique, le professeur transfère la responsabilité dans une situation a-didactique, organise les interactions (horizontale, verticale), se déplace et intervient dans les groupes ou auprès d'un élève pour une assistance didactique mais faible. La fonction chronogénétique est liée à la durée impartie à chaque objet de savoir, les moments de transition d'un savoir à un autre, la gestion de la mémoire didactique (rappels et anticipations).

Brousseau (1988) et Bessot (2017) considèrent la dévolution comme un acte de transfert de responsabilité par lequel, le professeur délègue à l'élève l'initiative d'une situation d'apprentissage ou de résolution d'un problème, précisément d'une situation a-didactique, c'est-à-dire une situation dénuée de toute intention didactique où un enseignant décide de la connaissance à apprendre. Il appartient alors à l'élève de se mettre dans la dynamique de recherche, de réflexion, de production car la conséquence est que le professeur souhaite non seulement que l'élève trouve la bonne réponse mais par lui-même. Aussi le professeur aura le devoir dans une telle situation à communiquer ce savoir sans le dévoiler. Il s'agit, dans une situation d'action, de demander à l'élève ou au groupe classe de trouver, en toute autonomie, la bonne réponse, voire la méthode par laquelle on passe pour arriver à tel résultat, sans pour autant que le professeur l'ait enseignée. C'est un moment de tâtonnement expérimental, d'essais, d'erreurs et de rectification sans l'aide de l'enseignant. Cependant, il faut reconnaître avec Bennour (2014) que pendant cette phase a-didactique, le professeur n'est pas passif mais intervient plutôt judicieusement, sans empiéter sur les connaissances nouvelles et la manière de les acquérir par les élèves.

La notion de milieu est fondamentale dans les moments de jeu didactiques en ce sens qu'elle permet d'une part un ancrage des situations a-didactiques, d'autre part, qu'elle est le lieu de référence et de fonctionnement des savoirs dans les moments de validation. Par rapport à ce milieu, on considère que : « *le système antagoniste du joueur dans une situation est pour le joueur comme pour l'observateur, une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère*

la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine » (Brousseau, 1988, pp. 320-321). En effet, le milieu est construit par le professeur qui met en situation l'élève afin qu'il y évolue en apprenant et en s'exerçant tout en ignorant les intentions du professeur. Celui-ci cache son jeu du fait de la nécessité de la relation didactique qui lui impose de ne pas révéler à l'élève ce qu'il doit faire sous peine de trahir son enseignement. Alors le paradoxe dans ce milieu est inhérent d'un côté à la volonté de transmettre un savoir, d'enseigner et de l'autre à la réticence didactique conditionnée par des conventions tacites ou diffuses que Brousseau appelle contrat didactique. La rupture de ce contrat produit des phénomènes tels que l'*effet Topaze* ou l'*effet Jourdain* qui sont une manifestation d'une forte assistance didactique. (Brousseau, 1988).

Donc, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement en orientant les apprenants vers les ressources disponibles, en laissant du temps pour la réflexion et la discussion. Cette posture est difficile pour les enseignants novices qui ne supportent ni le silence de l'activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux (Bucheton & Soulé, 2009).

1.2. Clarification conceptuelle

Le professeur gère le temps didactique (chronogenèse) ainsi que les positions des acteurs (topogenèse) qui interviennent et l'opportunité de renforcer ou d'introduire de nouveaux savoirs dans le milieu (mésogenèse).

1.2.1. La chronogenèse

Le chronogenèse c'est le temps didactique, la disposition du savoir sur l'axe du temps. En parcourant les objets à enseigner par le biais d'une suite de phases, de séances ou de séquences, le professeur se fixe comme objectif de faire avancer les élèves en connaissances. Lorsque ceux-ci gagnent, c'est-à-dire s'approprient le savoir, il a fait avancer le temps didactique. Alors, l'apparition successive des objets de savoir est le fondement du temps didactique qui progresse lorsque le professeur introduit un savoir nouveau dans le milieu.

1.2.2. La topogenèse

Le professeur assume une position dans le topo (proposer des situations, des exercices, encourager, motiver, engager, poser des questions...) de même, les élèves assument une position de ce topos (écouter, questionner, chercher, essayer, participer, s'engager dans le travail, aller au tableau, corriger des exercices...). Aussi en changeant de position, de posture, en occupant moins d'espace symbolique, en mettant les élèves au-devant, il est dans la gestion de la topogénèse (Sensevy, 2001, 2007). Ainsi, le professeur doit garder une « position topogénétique basse », au plus près de l'expérience des élèves, pour ne pas leur imposer son expérience. Aussi son efficacité tient à la prise de distance par rapport au travail des élèves tout en se donnant les moyens d'en prendre connaissance afin de pouvoir leur suggérer de manière appropriée ce qui pourrait les bloquer ou les faire avancer (Mercier, 1999).

1.2.3. La mésogenèse

La mésogenèse est constituée des éléments du milieu qui donnent vie au savoir, des objets de savoir de la transaction didactique. C'est-à-dire, elle renvoie aux objets matériels et symboliques par lesquels les élèves investissent une situation liée à un domaine de savoir précis. Ces objets matériels comme les artefacts sont des éléments de la situation que les élèves manipulent en fonction de leurs connaissances ou des énoncés qui leur sont proposés.

1.3. Problématique de la recherche

La problématique cerne les questions de recherche par rapport à la dévolution de la situation d'apprentissage aux élèves pour leur permettre de prendre leur responsabilité.

1.3.1 Question-problème-générale

Comment les enseignants s’y prennent-ils pour faire la dévolution ?

1.3.2 Questions-problèmes-spécifiques

Comment les enseignants prennent-ils en charge le rapport dévolution-milieu ?

Comment les enseignants prennent-ils en charge le rapport dévolution topogénèse ?

Comment les enseignants prennent-ils en charge le rapport dévolution-chronogénèse ?

1. Cadrage méthodologique

Le cadrage méthodologique penche sur l’échantillonnage et ses caractéristiques, le recueil et l’analyse des données, les échelles et l’outil d’analyse.

1.1.L’échantillon et ses caractéristiques

Nous nous proposons de procéder à l’échantillonnage de commodité car les sujets sont choisis en raison de leur accessibilité et de la proximité. Les professeurs choisis ont été coptés sur la base de leur professionnalisme à partir des rencontres et animations pédagogiques. Ainsi, l’échantillon compte trois enseignants qui sont filmés chacun dans une séance de lecture :

- Un professeur titulaire du CAES (Certificat d’Aptitude à l’Enseignement secondaire) qui n’a enseigné qu’au cycle secondaire.
- Un professeur titulaire du CAEM (Certificat d’Aptitude à l’Enseignement moyen) puis du CAES qui a enseigné au cycle moyen avant d’être réaffecté au cycle secondaire ;
- Un professeur titulaire du CAP (Certificat d’Aptitude pédagogique) puis du CAES qui a exercé à l’élémentaire avant d’être au cycle secondaire.

Tableau n° 1 : synthèse caractéristiques des professeurs du corpus

Professeur	Etablissement	Nombre de séances filmées		Effectif	Classe
P1 professeur titulaire du CAEM (Certificat d’Aptitude à l’Enseignement moyen) puis du CAES qui a enseigné au cycle moyen avant d’être réaffecté au cycle secondaire ;	Etablissement 1	1 séance	3 séances de lecture (étude de texte)	49	Seconde L et S
P2 professeur titulaire du CAES (Certificat d’Aptitude à l’Enseignement secondaire) qui n’a enseigné qu’au cycle secondaire	Etablissement 2	1 séance		31	
P3 professeur titulaire du CAP (Certificat d’Aptitude pédagogique) puis du CAES qui a exercé à l’élémentaire avant d’être au cycle secondaire	Etablissement 3	1 séance		41	
3 enseignants	3 établissements	3 séances	121		

2. Le recueil et l’analyse des données

Les données recueillies sont issues de l’observation et l’enregistrement des gestes de l’enseignant et de l’activité des élèves *in situ* par le biais de deux caméras dont l’une est associée à un micro fixé sur le professeur.

Pour traiter les données, nous avons fait une description ethnographique des actions et communications de l’enseignant et des élèves durant le processus d’enseignement-apprentissage dans le but de retracer la trame de l’activité enseignante.

2.1.1. Les échelles d’analyse

Les professeurs sont nommés P1, P2 et P3 et une séance de lecture, en fonction des thèmes ou de concepts introduits ou de tâches spécifiques, est découpée en phases, en sous-phases et en épisodes. Dans le cadre de cet article, nous limitons notre analyse sur une phase d'introduction d'une séance de lecture de texte.

Tableau n° 2 : les échelles d'analyse

Découpage	Durée	Echelle d'analyse
Séance	Heure Minutes	Mésoscopique
Phase	Minutes	
Sous-phase	Minutes	
Episode	Secondes	Microscopique

2.1.2. Transana pour analyser les gestes professionnels

Nous avons fait une analyse du geste professionnel de dévolution par le biais du logiciel transana pour savoir comment les enseignants s'y prennent-ils pour rendre les enfants autonomes et leur donner l'opportunité de prendre leur responsabilité. Il s'agit donc d'analyser le geste de dévolution des enseignants *in situ*.

3. Résultats de la recherche

Dans cette phase d'introduction, les professeurs veulent que les élèves prennent leur responsabilité en s'engageant dans le jeu. Pour déterminer cet engagement, nous avons retenu trois descripteurs ou catégories d'analyse appelés le triplet de genèse pour opérationnaliser ce geste de dévolution du savoir. Ce sont : la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse.

3.1. Le rapport dévolution-milieu

Dans la mésogenèse, les professeurs aménagent le milieu afin d'inciter les élèves à jouer le jeu pour le gagner. Pour cela, ils présentent des objets de transaction à savoir des textes-soutiens, des consignes de lecture, définissent la méthode de lecture, organisent le milieu de dévolution de manière frontale, reformulent la consigne de lecture en cas de besoin conformément à la réticence didactique. Dans tout le processus d'enseignement, le professeur aura pour rôle, d' enrôler les élèves, de les inciter à tout moment à assumer cette responsabilité d'investir le milieu avec leurs connaissances personnelles avec l'idée de gagner le jeu. Cependant, il faut préciser que cette dévolution s'effectue dans le respect du contrat didactique. Dans ce sens, Kerneis et al. (2018) considèrent que pour dévoluer, le professeur oriente l'attention des élèves sur le milieu et fournit des éléments et des pistes pour guider les élèves vers l'atteinte du contrat de lecture.

Dans ce sens P1, annonce la méthode de lecture (« aujourd'hui nous allons faire une lecture métho-méthodique »), propose un texte-support (« défi à la force »), oriente la lecture des élèves (« vous allez examiner le para/ le paratexte ») et l'objectif de lecture dans ce moment de dévolution (« ensuite quelqu'un va nous faire une brève situation »).

(0:00:00.0)P1: Allez donc aujourd'hui nous allons faire une lecture métho-méthodique n'est-ce pas/le titre c'est défi à la force/maintenant/dans un grand I/vous allez examiner le para/ le paratexte/donc examen du paratexte/ paratexte ou pératexte/Vous allez l'examiner ensuite quelqu'un va nous faire une brève situation d'accord

Quant à P2, il n'a annoncé ni la méthode de lecture, ni le titre du texte-support, encore moins l'objectif de lecture. Il distribue un support et demande de le lire silencieusement (« vous avez

ce texte sous les yeux vous allez le lire silencieusement ») et oriente la lecture des élèves (« attention aux notes de bas de page ») malgré cela, les élèves s'exécutent.

(0:00:00.0) P2 maintenant vous avez ce texte sous les yeux vous allez le lire silencieusement et surtout en faisant attention aux notes de bas de page ...

Le professeur P3 entre de plein pied dans le jeu car après avoir distribué le support, il annonce implicitement la méthode (« vous mettez situation ») et convoque la mémoire didactique de la classe en faisant rappeler les éléments de la situation (« Vous rappelez les éléments de la situation »).

(0:00:59.8) P3 Voilà on peut démarrer hen/ les vautours / I vous mettez situation // Vous rappelez les éléments de la situation

Dans la mésogénèse, les professeurs P1, P2 et P3 aménagent le milieu afin d'offrir la possibilité aux élèves de lever l'énigme, c'est-à-dire de situer le texte. Ils font aussi preuve de réticence didactique conformément au rapport contrat-milieu car ils connaissent le savoir contenu dans chaque support mais se gardent de le dire. Ils taisent ce qu'ils savent pour permettre aux élèves de chercher par eux-mêmes la réponse adéquate à la question.

Après la dimension mésogénétique, il faut retenir que la notion de dévolution est intrinsèquement liée à la fonction topogénétique car cette dernière s'intéresse à la distribution des contenus épistémiques aux différents transactants.

3.2..Le rapport dévolution topogénèse

En effet, pour une efficacité de son interaction avec les élèves, nous avons déjà signalé que le professeur doit faire preuve de réticence didactique mais celle-ci doit s'accompagner de la valence perlocutoire car s'il ne peut pas tout dire alors il doit faire faire. C'est la raison pour laquelle, chacun d'eux occupe une position topogénétique haute et engage les élèves.

Extraits des films des professeurs du corpus



Position très haute des trois professeurs dans la classe durant la séance de lecture

En illustre ce graphique des mots-clés de la série dévolution qui donne une vue synthétique des positions des différents acteurs.



Graphique n° 1 : mots-clés de la série dévolution

On voit que les élèves de P2 et P3 s'engagent dans le travail à la suite de la consigne de lecture qui leur est donnée. Par contre P1, devant le silence, encourage et engage ses élèves dans la recherche d'indices textuels pour élaborer une situation du texte.

P1 : (0:02:04.5)/allez// allez qui va s'essayer/tu as levé la main/vas-y/non on ne lit pas/je dis que on examine le paratexte/ensuite on fait une petite situation/d'accord(0:02:38.4)//c'est bon/alors/qui va entrer dans la danse//n'est-ce que pour faire la situation vous avez besoin du paratexte non/ alors quels sont les éléments du paratexte/

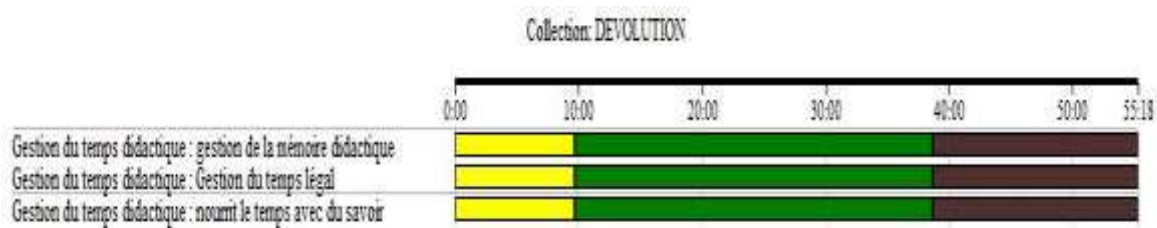
Les tournures interrogatives (« Qui va essayer ? », « Qui va entrer dans la danse ? ») placent l'interlocuteur (« l'élève ») dans l'alternative de répondre ou de ne pas répondre ; aussi, elles imposent le cadre dans lequel doit inscrire la réponse de l'élève (Maingueneau, 1999). Ainsi, face à la non-réponse des élèves, le professeur fait recours à l'impératif. L'usage de l'impératif (« allez, allez ») suivi de l'interrogation atteste que P1 veut engager les élèves vers la recherche. D'ailleurs, la modalité impérative se caractérise dans le discours de P1 par sa dimension pragmatique et vise à agir sur l'auditeur, c'est-à-dire l'élève cherche à lui donner un comportement à adopter (Benveniste, 1966). Alors, il est clair que P1 cherche à enrôler ses élèves dans la tâche de production d'une situation du texte-support en s'appuyant sur des indices paratextuels.

Entre outre, les gestes didactiques spécifiques des professeurs entrent dans cette dynamique du faire-faire et de la réticence didactique. En considérant le graphique de la collection dévolution, la remarque est qu'ils font observer le texte-support, font lire leurs élèves, font situer le texte et font trouver l'idée générale.

En somme, les élèves investissent le milieu aménagé par P1, P2, P3 avec différents textes-supports produits dans le cadre du mouvement de la Négritude et des consignes de lecture et occupent des positions différentes car si certains sont dans logique de recherche comme chez P2 et P3 par contre ceux de P1 semblent assez timides d'où les interventions de ce dernier pour encourager et engager afin de les motiver de sorte qu'ils adhèrent au travail qui leur est soumis en mettant en œuvre les stratégies nécessaires à la réussite qui est attendue d'eux.

3.3. Le rapport dévolution-chronogénèse

Dans le rapport dévolution-chronogénèse, l'analyse s'intéresse à la gestion de la mémoire didactique, au temps institutionnel et au temps didactique.



Graphique n° 2 : Dévolution et temps didactique

3.3.1. La gestion de la mémoire didactique

Dans les moments de dévolution, l'analyse de la mémoire didactique passe par une mise en relief des moments où la mémoire est convoquée aussi bien dans sa fonction de rappel (référence à la mémoire de la classe, de l'élève, des activités scolaires et/ou de l'objet enseigné) que dans sa fonction d'appel et d'anticipation (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005). Les rappels engagent les élèves à faire appel à leur mémoire afin de confronter les nouvelles connaissances à celles anciennement mobilisées créant ainsi une contradiction interne sur la connaissance des élèves. Il est question pour les élèves d'engager des pratiques apparemment

semblables à celles dont ils se souviennent et qui, de fait, sont nouvelles (Fluckiger & Mercier, 2002). Le rappel permet d'activer une connaissance ou une méthodologie déjà ancrée et la transférer lors de la situation de lecture ou d'explication de texte. Dans ce cas, la mise en mémoire porte sur une notion et une procédures ou technique (Védrines & Schneuwly, 2018). C'est dans cette dynamique que P1 demande à ses élèves de rappeler les éléments du paratexte :

P1 : n'est-ce que pour faire la situation vous avez besoin du paratexte non/ alors quels sont les éléments du paratexte

L'attente du professeur est que les élèves répondent par le titre du texte (« Défi à la force »), l'auteur (« David Diop »), le titre du recueil (« Coups de pilon ») « *et bien d'autres types de signaux accessoires ... qui procurent au texte un entourage* » (Genette, 1982, p. 10) comme la maison d'édition, la date d'édition, les notes de bas de page qu'elle nomme les éléments du péritexte, c'est-à-dire qui se trouvent en un emplacement que l'on peut situer dans le texte. Le péritexte est à distinguer de l'épitéxte qui renvoie aux informations hors texte comme les interviews, les entretiens, les correspondances, les journaux intimes (Genette, 1987).

Si le rappel renvoie à la notion de « paratexte » chez P1, pour P3 il réfère à celle de « situation » car celui-ci oriente ses élèves vers les composantes d'une situation de texte : (« P3 : vous rappelez les éléments de la situation »). Á la question du professeur les élèves répondent :

(0:01:15.4)2 EE livre

(0:01:17.1)3 P3 œuvre

(0:01:20.3)4 EE date de publication

(0:01:24.4)5 P3 oui

(0:01:24.8)6 EE genre / courant littéraire /

Le rappel de la mémoire didactique est une occasion de revenir sur les savoirs stabilisés afin de pouvoir bâtir de nouvelles connaissances, c'est-à-dire faire une situation du texte « Les vautour » de David Diop

Bref, le lien entre passé, présent et futur de l'action didactique donne une certaine la spirauté au temps didactique dans la mesure où durant l'apprentissage, la circulation du savoir s'effectue par la reprise et le réaménagement des connaissances antérieures, en vue de la construction d'autres (Chopin, 2012).

De même, la mémoire didactique est parfois orientée vers la culture littéraire, un patrimoine que l'élève a acquis dans son parcours antérieur. Dans ce dialogue qui suit, le professeur dès l'entame de l'explication de texte, plus précisément au moment de trouver les éléments nécessaire pour situer le texte revient sur des acquis antérieurs, en atteste l'emploi récurrent des expressions « *nous avons dit* », « *nous avions dit* », « *on avait dit* ». Dans ce passage, le professeur P2 fait rappeler les noms des principaux auteurs de la Négritude et leur nationalité. Ce rappel est une occasion pour étaler les connaissances des élèves dans un domaine précis.

(0:08:11.2)23 P2: très bien nous avons aussi Léopold Sédar Senghor/ très bien maintenant oui nous avons dit il y a justement Aimé Césaire Léon Gontran Damas et Léopold Sédar Senghor / et Aimé Césaire il est de quelle nationalité nous avions dit / il est de quelle nationalité oui

(0:08:42.9)24 E: Antilles

(0:08:43.6)25 P2: des Antilles oui plus précisément / oui

(0:08:55.2)27 P2 : nous avions dit qu'il est de quelle nationalité/ sinon heu pour Léopold Sédar Senghor /

(0:09:19.1)28 EE: sénégalais

(0:09:22.0)29 P2: très bien il est séné- sénégalais / vous levez la main/ ensuite Léon Gontran Damas/ oui

(0:09:28.6)30 E: Guyane

(0:09:28.9)31 P2: très bien on avait dit qu'il est né de la Guy- de la Guyane/ et heu Aimé Césaire/

(0:09:42.1)32 E: il est antillais

(0:09:44.5)33 P2: il est antillais oui heu les Antilles c'est vague/ précisément dans quel dans quel dans quel île/ nous avions dit il est de la de la Martinique/

Certes ces moments de rappel témoignent de la culture de la classe et de son passée mais dans ce cas précis de P2, les digressions sur la nationalité des poètes qui a pris 1mn 30 éloignent l'apprenant du savoir en jeu. Cette rupture du temps légal porte atteinte à l'avancée du temps didactique. En effet, dans ces moments de dévolution ce qui est nécessaire c'est la prise de distance et la mise en scène des élèves afin qu'ils s'appuient sur leur culture littéraire en vue de faire une situation. Par conséquent, ces mentions au passé enchâssés dans le présent didactique rappellent bien évidemment des connaissances du passé de la classe mais ne permettent pas au professeur de faire progresser le savoir dans la classe (Chopin, 2012). D'ailleurs, cette mise en lien entre les éléments de savoir passés et nouveaux permet d'établir une continuité et une cohérence du savoir enseigné (Tiberghien, 2012) mais doit s'effectuer dans le respect du temps disponible, des savoirs en jeu et des objectifs fixés préalablement.

La mémoire didactique est aussi orientée vers les anticipations qui montrent l'intérêt et l'utilité du savoir en jeu. Dans ce sillage, la mise en mémoire, lorsqu'elle est centrée sur des démarches plus globales de lecture, compréhension et interprétation, permet de dire aux élèves ce qu'on a fait et ce qu'on fait maintenant voire ce qu'on va faire. Cette anticipation est une occasion de cadrage de l'activité dans l'espace temporel (Védrines & Schneuwly, 2018). C'est le cas de P2 qui rappelle le contenu des séances précédentes et annonce la portée de celle présente.

P2 : suite à l'étude que nous avons eu à faire sur la Négritude et l'exploitation du texte « notre pays » de Langston Hughes nous passons à l'exploitation d'un autre texte

La mémoire didactique dans cette classe de P2 se manifeste par le rappel des savoirs déjà installés dans la culture de la classe et annonce de nouveaux objectifs et fixe les élèves sur l'avenir du processus d'enseignement et apprentissage.

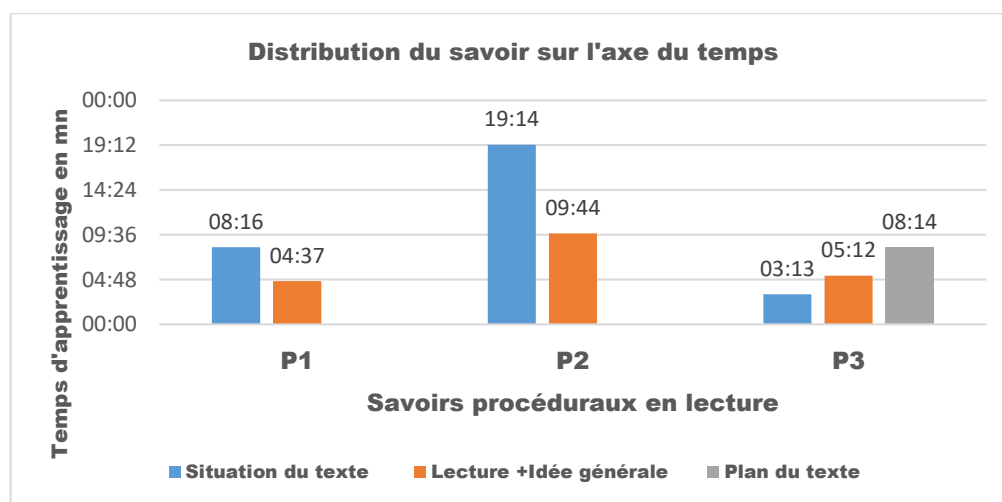
En somme, dans le rapport dévolution-chronogénèse, les professeurs insistent sur la mémoire didactique qui s'illustre à travers les savoirs déjà stabilisés, savoirs passés-nouveaux et les anticipations liées au projet pédagogique, à l'avenir, la continuité et traitement futur du savoir.

3.3.2. La gestion du temps légal, temps institutionnel, temps de l'horloge

Le temps didactique désigne les effets du temps alloué à l'enseignement au temps légal ou temps d'horloge en termes d'apprentissage pour les élèves, c'est-à-dire l'effet du temps institutionnel sur la diffusion de connaissances dans la classe. Dit autrement, c'est la disposition du savoir sur l'axe du temps.

Tableau n° 3 : Synopsis des phases de l'introduction d'une leçon de lecture des trois professeurs

P1		P2		P3	
Axe du temps	Disposition du savoir	Axe du temps	Disposition du savoir	Axe du temps	Disposition du savoir
	Lecture méthodique d'un texte de la Négritude		Lecture d'un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC		Lecture d'un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC
	EXAMEN DU PARATEXTE		SITUATION DU TEXTE		SITUATION DU TEXTE
8mn 16s	Ce texte poétique intitulé « défi à la force » est extrait du recueil de poème <i>Coups de pilon</i> . Son auteur David Diop est un ardent défenseur de la cause des noirs	19mn 14s	Ce poème en prose est tiré de <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> publié en 1939 du poète de la Négritude Aimé Césaire	3mn 13s	Par un jeu de questions-réponses, le professeur 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.
	HYPOTHESE DE LECTURE		LECTURE ET IDEE GENERALE		LECTURE ET IDEE GENERALE
4mn 37s	Dans ce texte le poète David Diop appelle ses frères à la résistance ou bien à la révolte	9mn 44s	Dans ce texte Aimé Césaire tout en décrivant sa maison paternelle évoque aussi leur vie familiale	5mn 12s	à travers ce poème David Diop dénonce avec force avec force les mauvais traitements (animosité méchanceté racisme) subis par les Noirs
	AXES DE LECTURE		PLAN DU TEXTE		PLAN DU TEXTE
				8mn 14s	ce poème pourrait être étudié suivant deux mouvements: d'une part l'exploitation et la souffrance des Noirs et d'autre part l'espoir
13mn		29mn		17mn	



Graphique n° 3 : gestion du temps et des contenus des trois professeurs

En considérant le tableau et le graphique ci-dessus, il est évident qu'en ce qui concerne ce qui doit être et ce qui est, c'est seulement P3 qui satisfait cet aspect car il est le seul à réaliser dans sa classe les savoirs procéduraux relatifs à l'introduction pour une étude de texte comme la situation, la lecture, l'idée générale et le plan. Il manque dans les pratiques de P1 et P2 le plan du texte. Quant à la gestion du temps légal, il est celui qui tient mieux le chronomètre. En effet, il passe 3mn dans la situation du texte alors que P1 et P2 en font respectivement 8mn et 19mn. En réalité si situer un texte est ancré dans la mémoire didactique de la classe, il ne devrait

prendre autant de temps surtout avec P2. Pour ce qui est de la lecture et de l'idée générale, c'est P1 qui fait moins de temps sur ce savoir avec 4mn 37 s au moment où P3 en fait 5mn 12s et P2 y passe 9mn 44s. De ce qui précède, il est clair que P3 gère mieux que les autres professeurs, le temps d'apprentissage durant cette phase d'introduction de la leçon de lecture.

3.3.3. *Le tandem savoir nouveau et ancien comme véhicule du temps didactique*

L'introduction de nouveaux objets de savoirs, le passage d'un savoir à un autre est toujours l'occasion d'engager les élèves à accepter de jouer le jeu, de prendre la responsabilité de leur apprentissage afin d'apprendre d'eux-mêmes (Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leonie, 2000), (Sensevy, 2001, 2007)). Dans ce sens, en parcourant les objets à enseigner par le biais d'une suite de sous-phases de l'introduction, le professeur fait avancer les élèves en connaissances. En d'autres termes, l'introduction successive de nouveaux savoirs au cours de la phase « Introduction » que nous avons décomposée en trois « sous-phases », le professeur fait progresser le temps didactique dans la mesure où les élèves acquièrent de nouveaux savoirs, avancent d'un niveau. Ainsi, le professeur passe du temps sur les nouveaux savoirs et passe vite sur les anciens. Dans ce sens, la pratique de P3 est caractéristique du premier cas. En effet, le professeur n'insiste pas sur le rappel des éléments de la situation car dans la mémoire didactique de la classe, les élèves sont habitués à situer des textes.

(0:00:59.8)1 P3 Voilà on peut démarrer hen/ les vautours / I vous mettez situation // Vous rappelez les éléments de la situation

(0:01:15.4)2 EE livre

(0:01:17.1)3 P3 œuvre

(0:01:20.3)4 EE date de publication

(0:01:24.4)5 P3 oui

(0:01:24.8)6 EE genre / courant littéraire /

Le professeur n'insiste pas trop car il s'agit ici de faire un simple rappel comme socle pour bâtir une situation. Il indexe à chaque éléments de la situation un contenu tiré du texte-support et laisse l'initiative aux élèves de rédiger leur texte. Quand P3 prend moins de trois minutes pour amorcer la situation, son collègue consacre beaucoup de temps sur les savoirs déjà là, connus de tous les élèves et qui n'influent pas d'ailleurs sur l'installation des nouveaux savoirs. En effet, après avoir distribué le texte, le professeur P2 donne du temps aux élèves afin de leur permettre de lire et de relever des indices. À la suite de cela, il amorce la situation du texte en ces termes :

Voilà très bien c'est c'est partie très bien heu justement heu / selon vous quel est l'auteur de ce texte/vous levez la main oui Diallo

(0:06:28.5)4 E: Aimé Césaire

(0:06:29.2)5 P2: Aimé Aime Césaire très bien heu qu'est-ce qu'on peut dire de Aimé Césaire/ oui Diallo

Il utilise 1mn17s pour interagir avec ses élèves sur la vie de Césaire. Ensuite, il consacre 3mn14s sur les autres poètes de la Négritude en revisitant leur nationalité et leurs publications.

A part Aimé Césaire qui peut me citer un autre ou deux autres poètes de ce mouvement-là oui

(0:07:57.6)20 E: Léon Gontran Damas

Il revient sur Césaire pour compléter la situation du texte

Maintenant heu oui l'œuvre Cahier d'un retour au pays natal est selon vous heu / quand est-ce que ce recueil a été publié/ quand est-ce que ce recueil a été publié/ oui

(0:11:24.1)47 E: en 1939

Puis sont consacrées à la distinction entre poésie et prose, la notion de description, la figure de l'anaphore, la dimension esthétique du texte.

(0:12:56.8)61 E: c'est la description

(0:13:40.9)66 P2: oui des romans / oui comment on appelle maintenant ces textes que nous avons dans un roman hum comment on appelle ces extraits de de roman hun / c'est des textes en en pro-en prose très bien (...) mais aussi y a des éléments qui renvoient à la poé- à la poésie (...) elle a parlé de l'es- de l'esthétique et précisément qu'est-ce que vous entendez par esthétique

(0:15:07.2)67E: Par exemple au début de la phrase

(0:15:17.8)75 E: Au bout du matin

(0:15:18.4)76 P2:Très bien et comment on appelle ce procédé-là?

(0:15:35.8)82 E: Anaphore

(0:15:37.2)83 P2: Très bien c'est une ana- anaphore

Et enfin, il stabilise une situation.

C'est bon très bien donc nous allons résumer pour la situation heu oui c'est c'est c'est bien un peu mais en rectifiant nous n'avons pas un poème mais disons un poème en en prose/ donc disons ce poème en prose oui tu peux reprendre oui

(0:16:27.9)84 E : tiré du recueil Cahier d'un retour au pays natal écrit par Aimé Césaire un poète de la Négritude et publié en 1939

(0:16:33.7)85 P2: Très bien donc on peut je pense prendre cela / donc en grand I heu vous prenez ce que vient de dire votre votre camarade / grand I situation du du texte / situation du texte / oui vous répétez/

Lorsque l'enseignant nourrit le temps avec du savoir, il assure ainsi la chronogenèse en faisant avancer le temps didactique. En effet, il passe du temps d'horloge sur les objets de savoirs nouveaux qui font avancer le temps didactique et passe vite sur les objets obsolètes, supposés connus qui arrêtent le temps et il se limite au rappel des gestes utiles à la tâche qu'il donne (Mercier, 1999). Dans sa pratique, P2 occulte les déclencheurs d'avancement du temps didactique, c'est-à-dire les actions qui font émerger un élément nouveau de l'objet mais insiste beaucoup sur ce qui a été travaillé auparavant (Canelas-Trevisi, 2010). D'ailleurs, l'augmentation du temps légal n'est pas associée à un gain d'efficacité car une durée supplémentaire serait superflue (Chopin, 2006). P1 stabilise une situation dont la production a duré 19mn 24s. Son collègue P1 aussi passe du temps sur la situation parce qu'il termine après 11mn 29s au moment où P2 en fait beaucoup moins car il en a consacré moins de 3mn. Ils arrivent tous les trois au même résultat, à la même production qui comporte les mêmes contenus, sauf P3 qui va au-delà en annonçant le plan de l'étude de texte.

4. Discussion des résultats

Les différents résultats auxquels nous sommes parvenus ont permis de constater que dans le rapport dévolution-milieu les professeurs aménagent le milieu avec des supports et des consignes et font preuve de réticence didactique étant donné qu'ils connaissent le savoir et se gardent de le divulguer afin de permettre aux élèves de chercher par eux-mêmes les éléments

de la situation du texte étudié. Ainsi, après avoir aménagé le milieu, les professeurs conscients de leur position, incitent les élèves à investir le milieu et à s'inscrire dans une dynamique de recherche en les encourageant et en les motivant par divers moyen discursifs (Benveniste, 1966 ; Maingueneau, 1999). Dans le rapport dévolution-chronogène, les professeurs insistent sur la mémoire didactique qui s'illustre à travers les savoirs déjà stabilisés, savoirs passés/nouveaux et les anticipations liées au projet pédagogique, à l'avenir, la continuité et traitement futur du savoir (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005 ; Védrines & Schneuwly, 2018). En effet, certains gèrent mieux que d'autres le temps d'horloge, c'est à dire le temps d'apprentissage durant cette phase d'introduction de la leçon de lecture car ils font avancer le temps didactique en nourrissant ce temps avec du savoir. En d'autres termes, ils insistent sur les objets de savoirs nouveaux qui font avancer le temps didactique et passent vite sur les objets obsolètes, supposés connus qui ont été déjà travaillés. Ils démontrent que l'élasticité du temps ne rime pas obligatoirement avec le gain de savoir (Canelas-Trevisi, 2020 ; Chopin, 2006 ; Mercier, 1999).

Conclusion

Cet article 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'idée était de décrire l'action conjointe du professeur et des élèves *in situ* dans les moments de dévolution de la situation d'apprentissage afin de voir comment l'enseignant délègue la responsabilité du jeu aux apprenants. Ainsi, après avoir clarifié la notion de dévolution et de triplet de genèse et défini le protocole d'analyse dans la perspective mésoscopique, il est évident que les professeurs de notre corpus et leurs élèves ont eu des comportements différents dans la situation d'enseignement-apprentissage de la lecture plus particulièrement de la phase d'introduction. Si certains professeurs ont bien aménagé le milieu avec des artéfacts et des consignes permettant aux élèves de l'investir facilement, d'autres ont eu du mal à entrer dans le jeu et à y entraîner leurs apprenants. Les enseignants ont occupé une position topogénétique haute. Certes l'étude de texte est une activité orale mais ils pouvaient faire des aménagements qui leur permettent d'occuper moins d'espace afin de mettre en avant les élèves pour qu'ils puissent interagir entre eux et employer divers stratégies de lecture. En outre, la mémoire didactique même si elle est sollicitée, parfois on a l'impression que les élèves découvrent certaines notions pour la première fois. Quant à la gestion de la chronogène, elle n'a pas été homogène car certains ont omis des éléments faisant partie intégrante de la méthodologie de l'étude du texte voire passer plus de temps institutionnel sur des étapes de la lecture. Néanmoins, malgré ces remarques les enseignants ont pu grâce à des stratégies variées comme les relances, la réticence didactique, faire avancer le temps didactique dans le processus d'enseignement et apprentissage durant les séances de lecture.

Références bibliographiques

- Bennour, N. (2014). *L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique : études de cas dans deux établissements contrastés en Tunisie*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail]. <https://theses.hal.science/tel-01214514/document>
- Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale*. Gallimard.
- Bessot, A. (2017). Une introduction à la didactique. *archives ouvertes* .
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 309 - 336. [HYPERLINK "https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/"](https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/) <https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda des préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. [HYPERLINK](#)

- ["https://journals.openedition.org/educationdidactique/543"](https://journals.openedition.org/educationdidactique/543)
<https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Canelas-Trevisi, S. (2010). *Les objets et les actions en classe de français*. Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. Université Lyon 2. [HYPERLINK "https://hal.science/hal-00533686/document"](https://hal.science/hal-00533686/document) <https://hal.science/hal-00533686/document>
- Chopin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefour de l'éducation*, 1 (21), 53-71. [HYPERLINK "https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm"](https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm)
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm>
- Chopin, M.-P. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde. *Éducation et didactique*, 6 (3), 21-40. [HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1619"](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1619)
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1619>
- Fluckiger, A., & Mercier, A. (2002). Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur. *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 27-35. [HYPERLINK "https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2912"](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2912) https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2912
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Seuil.
- Kerneis, J., Le Paven, M., Morales, G., & Lefer-Sauvage, G. (2018). Les fonctions du didactique en théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) : enrôler, comprendre, expliquer. [HYPERLINK "https://hal.science/hal-02382755/document"](https://hal.science/hal-02382755/document) <https://hal.science/hal-02382755/document>.
- Mangueneau, D. (1999). *Syntaxe du français*. Hachette.
- Mercier, A. (1999). *Sur l'espace-temps didactique études du didactique, en sciences de l'éducation*. Provence - Aix-Marseille I. [HYPERLINK "https://hal.science/hal-01988539/document"](https://hal.science/hal-01988539/document) <https://hal.science/hal-01988539/document> .
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°14, 77-93. [HYPERLINK "https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382"](https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382>
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). De Boeck supérieur.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leonie, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304. [HYPERLINK "https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/"](https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/) <https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/>
- Tiberghien, A. (2012). Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? *Éducation et Didactique*, 2012, 6 (3), 97-123. [HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1510"](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1510) <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1510>
- Védrines, B., & Schneuwly, B. (2018). Mémoire didactique : ce qui est rappelé et anticipé. Dans C. Ronveaux, & B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 444-468). Peter Lang.

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

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

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUIGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>