

ANALYSE DE SEQUENCES DIDACTIQUES DU FRANÇAIS : ECARTS ENTRE JEUX EPISTEMIQUES PRESCRITS ET PRATIQUES OBSERVEES

Edouard BAKOAN

Jean-Claude BATIONO

Université Norbert Zongo

Yaldodavid2010@gmail.com

Résumé

Au Burkina Faso, l'environnement institutionnel encadre l'enseignement/apprentissage (E/A). Ainsi pour chaque classe de français du collège, L'Inspection (2010, 2022) a prescrit des objectifs fédérateurs pour orienter le travail des enseignants. Les savoirs, savoir-faire, activités ainsi que les ressources pédagogiques nécessaires sont aussi précisés. Il revient à l'enseignant de se les approprier et de les dérouler in situ. Cependant entre les scénarios pédagogiques proposés par l'Inspection de français pour mettre en application un enseignement/apprentissage décloisonné, porteur de sens et la mise en application effective de séquences didactiques proposées, il peut y avoir des écarts importants ; voire des pratiques contradictoires au regard du principe du décloisonnement. Cette étude reposait sur le postulat que les enseignants de français que nous observerions, ne respecteraient pas les dispositifs épistémiques censés mettre en œuvre un enseignement/apprentissage décloisonné. Pour ce faire, nous avons d'entrée de jeu, opéré une analyse a priori des séquences didactiques proposées et, par la suite, procédé à une analyse a posteriori de la mise en œuvre desdites séquences didactiques par les professeurs observés. Comme nous l'avions supposé, des écarts importants sont apparus entre les jeux épistémiques proposés et leur mise en application, en termes de pratiques enseignantes et d'évaluation plutôt cloisonnées. .

Mots-clés : *analyses a priori/ a posteriori, séquence didactique, jeu épistémique, décloisonnement*

Abstract

In Burkina Faso, the institutional framework regulates teaching and learning. For

each secondary-level French class, the Inspection responsible for French language teaching (2010, 2022) has outlined overarching objectives to guide teachers' practices. These objectives are accompanied by explicit details concerning the required knowledge, skills, activities, and pedagogical resources. Teachers are expected to familiarize themselves with these guidelines and implement them in their classrooms. However, significant gaps often arise between the pedagogical frameworks proposed by the Inspection—designed to enable integrated and meaningful teaching and learning—and their actual implementation in the form of teaching sequences. In some cases, these discrepancies result in practices that contradict the principles of integrated skills teaching.

This study was based on the hypothesis that the observed French language teachers would not fully adhere to the epistemic frameworks intended to facilitate integrated skills teaching and learning. To investigate this, a theoretical analysis of the proposed teaching sequences was conducted, followed by a post-observation analysis of how those sequences were implemented by the observed teachers. As hypothesized, significant disparities were identified between the intended epistemic frameworks and their practical application. These disparities were evident in instructional and assessment practices that remained largely compartmentalized.

Keywords : *theoretical/post-observation analysis, teaching sequence, epistemic framework, integrated skills teaching*

Introduction

Entre les dires des enseignants et leurs faïres (Clanet et Talbot, 2012), entre les prescrits de l'Inspection de Français et les réalisations des enseignants in situ, entre les contraintes du champ institutionnel d'enseignement/apprentissage du français et les possibilités didactico-pédagogiques réelles, quels écarts ou distorsions peut-on constater ? En ce qui nous concerne ici, nous voulons mettre en perspective quelques pratiques d'enseignants de français consécutivement à l'exécution de quatre séquences didactiques proposées par l'Inspection de Français au Burkina Faso. Y a-t-il des écarts par rapport aux prescrits ?

Cette étude épouse ainsi une perspective d'ingénierie didactique et voudrait « déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles » (Brousseau, 2008:2). Dès lors, nous convenons avec Brousseau (2008) que cette démarche est indispensable pour l'analyse des observations des activités d'enseignement effectivement réalisées et permet d'effectuer une validation interne ou, au contraire, d'ajuster des dispositifs en les adaptant à la capacité d'appropriation des apprenants.

1. Méthodologie

Pour mettre en évidence les écarts entre les jeux épistémiques prescrits à travers des séquences didactiques et les pratiques en situation d'E/A, nous avons dû recourir à l'ingénierie didactique, telle que formulée par Artigue (1989).

Pour l'auteur, l'ingénierie didactique est une méthodologie de recherche qui se fonde « sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement [...] dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori. » (Artigue, 1989:286). Il s'agit, à terme, de déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles (Brousseau, 2008).

Pour ce faire, nous sommes parti de quatre séquences didactiques (cf. Tableaux 1 & 2). Ces séquences ont fait l'objet d'une analyse a priori, fondée sur des variables macro et micro didactiques, sur lesquelles il est possible d'agir pour améliorer les dispositifs d'enseignement. Partant des présupposés de l'analyse a priori, nous avons procédé à des observations en classe de français (6^e, 5^e, 4^e, et 3^e) dans deux établissements du public et deux autres du privé. Vu la longueur des séquences didactiques (10 séances de cours en moyenne par séquence), nous n'avons pas pu observer l'ensemble des séquences prévues et avons dû compléter nos

observations par les données issues des cahiers de textes des classes d'observation et aussi de classes qui n'ont pas fait l'objet d'observation directe. Ainsi, nous avons compulsé les données de trente-et-un (31) cahiers de textes de classes de niveaux parallèles .

2. Analyse a priori de quatre séquences didactiques

2.1. Présentation du corpus à analyser

Tableau 1 : Séquences didactiques du sous-cycle 6^e/5^e

Produire une lettre privée en classe de 6e	Produire une lettre officielle simple en classe de 5e
<p style="text-align: center;">❖ La lettre privée</p> <p>* Expression orale (activité en lien avec l'objectif fédérateur) ; * Explication du texte support * Expression écrite : découverte et appropriation de la structure du texte support * Etude des outils de langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la situation de communication , - les registres de langue ; - les pronoms personnels ; - les constituants de la phrase ; - les types de phrases - les formes de phrases; - les temps simples et les temps composés de l'indicatif; - la conjugaison des auxiliaires être et avoir aux temps simples et composés de l'indicatif - les verbes du premier et du deuxième groupes aux temps simples et composés de l'indicatif - le participe passé terminé par « é » et l'infinitif en « er »; - l'accord du participe passé avec « être » et « avoir » - le vocabulaire de la poste, de la lettre, des liens de parenté et des sentiments ; - la ponctuation. <p>* Expression écrite : production d'une lettre privée</p> <p>Situation d'intégration en lien avec la lettre privée</p> <p>Période : premier trimestre, Octobre-Novembre-Décembre</p>	<p style="text-align: center;">❖ La lettre officielle simple</p> <p>* Expression orale (activité en lien avec l'objectif fédérateur) ; * Explication du texte support * Expression écrite : découverte et appropriation de la structure du texte support ; * Etude des outils de langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situation de communication et registres de langue : - les types et formes de phrases (renforcement/ remédiation)- « Etre » et « avoir » aux temps simples et composés de l'indicatif ; - la conjugaison des verbes des 1er et 2e groupes aux temps simples et composés de l'indicatif ; - les verbes du troisième groupe (terminés par -re, -dre, -tre, -oir(e), -ir) aux temps simples et composés de l'indicatif ; - la valeur du conditionnel ; - le vocabulaire de la lettre; - les formules d'appel et de politesse; -le vocabulaire de l'Administration (timbre, devise, titre, fonction, objet ou motif, courrier, suscription / réclame, hiérarchie, etc.); - la ponctuation, l'utilisation de la majuscule; - l'accord du participe passé : cas des formules comme ci-joint, ci-annexé. <p>* Expression écrite : production d'une lettre officielle simple</p> <p>Situation d'intégration en lien avec la lettre officielle simple</p> <p>Période : premier trimestre, Octobre-Novembre-Décembre</p>

Source : MENAPLN, 2022

Tableau 2 : Séquences didactiques du sous-cycle 4^e/3^e

Produire une lettre privée ou officielle en classe de 4e	Produire une lettre officielle en classe de 3e
<p><i>*Explication de texte : Textes supports : deux ou trois lettres de type différent ; OS : Dégager le sujet traité et l'objet de la lettre ;</i></p> <p><i>*Expression écrite : OS1 : Produire le type de lettre en fonction de la situation de communication, OS2 : Varier l'objet de la lettre en gardant le même destinataire, OS3 : Rédiger une lettre en mêlant ces divers caractères (information+explication+invitation par exemple) ;</i></p> <p><i>*Expression écrite : OS1 : Rédiger la formule d'appel en fonction du destinataire , OS2 : Annoncer l'objet de la lettre</i></p> <p><i>OS3 : Rédiger la suite de la lettre dont on a annoncé l'objet après la formule d'appel ;</i></p> <p><i>*Explication de texte : OS : Comprendre les textes supports</i></p> <p><i>Expression écrite : OS : Relever les ressemblances et les différences entre les deux types de lettres officielles</i></p> <p><i>*Vocabulaire : OS1 : Employer convenablement les différents en-têtes officiels, OS2 : Employer convenablement les formules d'appel, OS3 : Employer convenablement les formules de politesse en correspondance avec la formule d'appel, OS4: Choisir le vocabulaire approprié à la lettre officielle, OS5 : Utiliser à bon escient les formulations officielles avec connotation hiérarchique ;</i></p> <p><i>Grammaire : OS : Ecrire une lettre en respectant les niveaux de langue</i></p> <p><i>Orthographe : OS : Ecrire la majuscule ou la minuscule convenablement</i></p> <p><i>Expression écrite : OS1 : Ecrire partiellement une lettre officielle, OS2 : Transformer correctement une lettre officielle en fonction du changement de destinataire</i></p> <p><i>OS3 : Ecrire une lettre officielle, étant donné les consignes</i></p>	<p><i>*Explication de texte: une lettre privée avec argumentation</i></p> <p><i>- Conjugaison : Les temps composés de l'indicatif et le conditionnel présent</i></p> <p><i>- Les niveaux de langue, Le style administratif</i></p> <p><i>- Discours direct et discours indirect</i></p> <p><i>- Exploitation de texte Textes supports (de nouvelles lettres ou les mêmes qu'à la séance 1)</i></p> <p>Expression écrite : Ecriture partielle d'une lettre officielle</p> <p><i>- La polysémie</i></p> <p>Expression écrite : Ecriture d'une lettre officielle selon un modèle</p> <p><i>- La minuscule et la majuscule</i></p> <p>Expression écrite : Production d'une lettre officielle en autonomie</p> <p>Période : premier trimestre, Octobre-Novembre-Décembre</p>

Source : MESSR, 2010

Les enseignants de français sont censés amener les apprenants à atteindre des objectifs fédérateurs à travers les quatre séquences décrites. Chaque objectif fédérateur représente une compétence de communication écrite que les apprenants devront développer selon leurs niveaux respectifs.

Pour la classe de 6^e, il s'agit de produire une lettre privée et pour la classe de 5^e, une lettre officielle simple. En 4^e et 3^e, il s'agit respectivement, de produire une lettre privée ou officielle et une lettre officielle.

2.2. Les variables de l'analyse a priori

L'analyse a priori des séquences didactiques ci-dessus décrites repose sur des variables précises, consignées dans le tableau suivant.

Tableau 3 : *Variables de l'analyse a priori*

1	E/A par séquence didactique	7	Types d'évaluation
2	Durée des séquences didactiques	8	Communication didactique
3	Méthodes des E/A	9	« Définir » le jeu didactique
4	Déroulement de la séquence didactique	10	« Réguler » l'E/A
5	Types d'activités mobilisées	1	« Dévoluer » le jeu didactique
6	« Institutionnalisation » des apprentissages réalisés	1	

L'enseignant est le *maître* de sa classe. A ce titre, il a une grande latitude d'action, en termes de construction et d'aménagement de sa classe et ce, bien entendu, en tenant compte du champ de contraintes institutionnel. Autrement dit, la construction du dispositif d'enseignement/ apprentissage lui incombe en premier lieu. Ce qui lui est exigé, c'est le respect du principe didactique du décloisonnement, en vigueur en classe de français au collège, des instructions officielles et des démarches méthodologiques relatives à chaque activité. Malheureusement, comme nous le soutenions dans une analyse a priori (Bakoan, 2024) les enseignants, en situation de classe, ne *s'encombrent* pas des propositions didactiques faites dans les curricula du post-primaire. En effet, nous pensons que les enseignants ne déroulent pas un E/A décloisonné et que

les activités exécutées sont cloisonnées les unes par rapport aux autres. Partant, nous assistons à l'occultation de la définition du jeu didactique, de la régulation des E/A et de l'institutionnalisation des apprentissages réalisés avec, à la clé, une mauvaise dévolution du jeu didactique par les apprenants. Par voie de conséquence, nous les évaluations sont elles aussi cloisonnées.

3. Analyses a posteriori

Les analyses a posteriori, consécutives aux analyses a priori, visent à faire ressortir l'écart entre nos prévisions et le déroulement effectif des séquences didactiques observées. Pour rappel, nous avons construit notre analyse a priori à partir de onze types de variables (cf. Tableau 3)

✓ L'enseignement/apprentissage par séquence didactique

Les activités observées, comme nous l'avions prédit dans l'analyse a priori, ont été déroulées dans des séquences didactiques artificielles. En réalité, les enseignants se sont contentés d'exécuter systématiquement les différentes activités proposées dans les curricula de 2010 et 2022, sans une visée didactique globalisante.

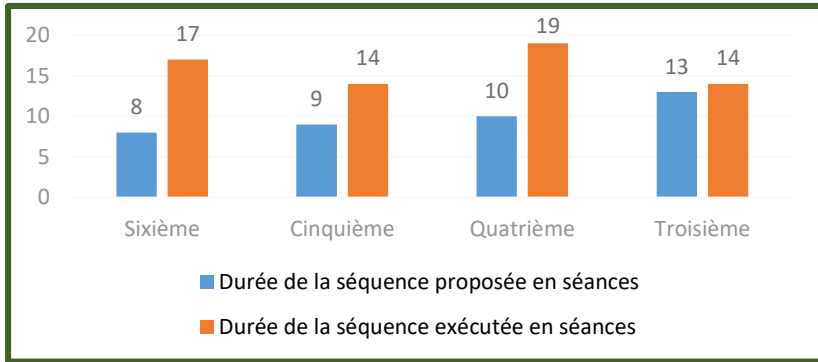
Il est vrai que ces enseignants n'ont pas conçu eux-mêmes les séquences, toutefois ils auraient pu faire un travail de réappropriation des dites séquences. Aussi, nous savons bien qu'en contexte didactique, les apprenants d'un même cycle ou d'une même classe n'ont pas toujours les mêmes besoins, les mêmes attentes, face à l'acquisition d'un savoir constitué ou en cours de constitution.

✓ La durée des séquences didactiques

Comme nous le supputons, la durée des séquences didactiques observées est en deçà des propositions faites dans les curricula de

français.

Graphique 1 : *Le nombre d'activités exécutées par séquence didactique*



Source : Bakoan, 2024:124

En classe de 6^e, au terme de la séquence didactique sur la lettre privée, nous avons compté huit (08) activités diverses contre neuf (09) en classe de 5^e observée ; d'où 8 et 9 heures de séances pour des séquences qui devaient durer chacune 14 heures. En 4^e et 3^e, nous avons respectivement dix (10) et treize (13) activités exécutées par séquence didactique ; soit des durées plus ou moins conformes au nombre de séances prévues.

✓ **La résurgence des méthodes traditionnelles**

Les observations réalisées dans les différentes classes de notre corpus ont mis en évidence une résurgence des méthodes traditionnelles d'E/A, en termes de cours dictés et d'absence de fiches de préparation. Nous n'avons observé que quatre cours de français exécutés à partir de fiches pédagogiques. Et encore! les enseignants nous ont expressément demandé de confirmer les dates de notre passage dans leurs classes afin

qu'ils préparent ces fiches pédagogiques. Du reste, ce sont les seules fiches qui ont été mises à notre disposition. Pour les autres observations, les enseignants se contentaient de cours bruts, non préparés.

✓ **Le déroulement de la séquence didactique**

Au cours de nos différentes observations en classe de français, nous n'avons perçu aucune production initiale. Ce constat ne nous surprend guère car nous l'avions annoncé dans notre analyse a priori. La production initiale fait office d'évaluation pronostique. Elle aurait permis aux enseignants de se faire une idée des difficultés spécifiques des apprenants relativement au genre de texte à produire. Partant, les enseignants réguleraient leurs dispositifs en faisant des choix plus avertis des ressources à mobiliser. L'un des dangers de l'E/A, en général, c'est de privilégier les contenus du programme en faisant fi des besoins et caractéristiques réels des apprenants. Au contraire, grâce à la production initiale, l'enseignant est capable de créer et d'adapter les activités en fonction des besoins des apprenants. Les difficultés détectées deviennent des prétextes d'E/A.

La production finale et la production initiale évoquée ci-dessus, sont dans une relation organique à travers tout le dispositif d'E/A décloisonné. Nous avons soutenu lors de l'analyse a priori que l'omission de la mise en situation entraînerait systématiquement celle de la production finale. A la fin de nos observations, nous pouvons déclarer que nous prévisions étaient justes.

Vu leur importance dans un dispositif d'E/A décloisonné, nous pensons que si les enseignants parvenaient à les mettre en œuvre, les jeux didactiques seront lisibles et déchiffrables du point de vue des apprenants. Ils sauront ce qui est en jeu et s'investiront pleinement. Par ailleurs, les responsabilités respectives, d'une part, des enseignants et,

d'autre part des apprenants, par rapport aux objets d'E/A, seront précisées.

✓ **Les types d'activités mobilisées**

Nos observations ont confirmé ce que nous annoncions dans l'analyse a priori, à savoir qu'une primauté sera accordée aux cours de langue dans la réalisation des séquences didactiques étudiées ici. En effet, en classe de sixième, au terme de la séquence didactique sur la lettre privée, nous avons compté six cours de langue contre un seul cours d'expression linguistique (une activité d'expression orale) et un cours d'explication de texte.

Dans la classe de cinquième observée, nous avons enregistré huit cours de langue, du premier cours de français à la première évaluation sommative. Nous avons aussi observé une activité de lecture expliquée mais aucune activité d'expression linguistique. L'intitulé de la première évaluation est du reste symptomatique du type d'E/A déroulé dans cette classe. Intitulée « *Devoir N° 1 de langue suivi de la correction* », l'évaluation dénote un E/A cloisonné, consacré à l'apprentissage des outils de langue pour eux-mêmes.

En quatrième, nous avons observé huit activités de langue, deux activités d'étude de texte et deux activités d'expression écrite. Notons que les textes supports des activités d'explication de texte n'ont pas porté sur le type de texte censé être produit. Pourtant, l'enseignant de la classe a, pour les deux séances d'expression écrite, étudié la lettre privée et la lettre officielle.

En troisième, huit cours de langue et cinq activités d'expression écrite sur la lettre officielle ont été observés.

Comme nous l'annoncions déjà dans l'analyse a priori, les observations faites ont mis en évidence des E/A cloisonnés.

Pour éviter cette dérive didactique, nous préconisons à la suite de Courtillon (2003), que les enseignants aient toujours à l'esprit la notion d'unité d'enseignement ou d'unité didactique, sans oublier que tout apprentissage suppose une méthode (Courtillon, 2003:31). Le décloisonnement n'est pas qu'un principe, il repose aussi sur une méthode qui doit être respectée pour parvenir un tant soit peu à des résultats satisfaisants.

Par ailleurs, nous pensons que les enseignants devraient dérouler avec les apprenants plus d'activités d'expression, à l'oral et surtout à l'écrit, en lien avec le projet d'ensemble. De sorte qu'en sus de ce qui est déjà proposé, ils pourraient multiplier les activités d'expression écrite, pour des productions intermédiaires : premiers jets et productions formatives complètes.

En plus, il faut dire que plusieurs activités de la classe de français au post-primaire, comme nous le prévoyions, n'ont pas été abordées. En l'occurrence, nous n'avons pas observé une seule fois, des activités d'exploitation de texte, d'étude d'œuvre intégrale ou de lecture suivie. Cette observation fonde une critique formulée par les détracteurs du décloisonnement à savoir "l'abandon de certaines sous-disciplines du français".

Les données présentées ici rejoignent les conclusions d'une enquête menée par l'Association québécoise des professeurs de français et qui estiment qu'approximativement 38% du temps de classe est dévolu aux cours de langue contre 20,20% pour l'écriture (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996).

✓ **Les types d'évaluation**

Au cours de nos investigations, nous n'avons pratiquement pas vu d'évaluations formatives, en lien avec les objectifs fédérateurs.

Cependant, en classe de troisième, nous avons observé de régulières évaluations formatives qui n'étaient pas toujours liées à une séquence didactique en particulier.

D'un autre côté, un (01) enseignant sur quatre (04) a fait élaborer une grille d'évaluation, toujours en classe de troisième.

Pour amener les apprenants à développer des stratégies gagnantes, les enseignants doivent les informer sur la manière dont ils seront évalués et sur la base de quels critères ils le seront. Par ailleurs, les enseignants devront privilégier les évaluations formatives. Les objectifs d'évaluation formative devront être connus des apprenants, comme le préconise De Vecchi (2014).

Les enseignants qui atteindront plus aisément leurs objectifs, seront ceux qui développeront des stratégies d'évaluation authentiques, en impliquant autant que faire se peut les apprenants eux-mêmes. L'évaluation par les pairs, soutenue par une grille, est une option très intéressante.

Si les enseignants déclinent clairement aux apprenants les règles d'évaluation et s'ils les évaluent effectivement en tenant compte des règles prédéfinies, il est certain que les apprenants développeront des stratégies gagnantes et partant, le taux de réussite sera accru. Disons que, pour bon nombre de chercheurs (Vial, 2005 ; Wolfs, 2008), il est important d'impliquer les apprenants dans leur propre évaluation et de les amener à développer des capacités d'autoévaluation à travers des outils éprouvés comme la grille critériée d'évaluation ou la liste de vérification (Scallon, 2000).

✓ **La communication didactique**

Dans les classes observées, il faut dire que la communication didactique était quasi-inexistante, se limitant toujours aux jeux de questions/réponses propres aux activités concernées.

Nous sommes pourtant convaincu que les apprenants parviendraient à un taux de réussite nettement plus élevé si les enseignants prenaient le soin de leur expliquer les enjeux de chaque activité. C'est vrai que des objectifs de séance sont parfois déclinés, cependant ils apparaissent comme des boussoles pour orienter uniquement les enseignants dans le jeu didactique. Ce qui serait plus porteur, dans un E/A décloisonné, c'est que les enseignants présentent ces objectifs aux apprenants et leur disent à quoi serviront les notions qui seront étudiées. Par exemple, l'enseignant définit, pour un cours sur « *la transformation passive* », en classe de 6^e, un objectif général et des objectifs spécifiques, de la manière suivante :

Objectif général : Comprendre la transformation passive.

Objectifs spécifiques : à la fin de la leçon, l'élève sera capable de :

- 1- identifier une phrase à la forme active et passive ;
- 2- transformer une phrase de la voix active à la voix passive et inversement ;
- 3- utiliser correctement des phrases passives pour construire un texte.

Pour un enseignement/apprentissage plus pertinent, les enseignants pourraient mieux orienter les apprenants sur les enjeux en cours, en leur expliquant que la maîtrise des phrases actives et passives serait un atout dans la construction de récits. Cette maîtrise leur permettrait, entre autres, de varier le style d'écriture ou de manipuler un texte déjà conçu pour lui donner un style plus personnel.

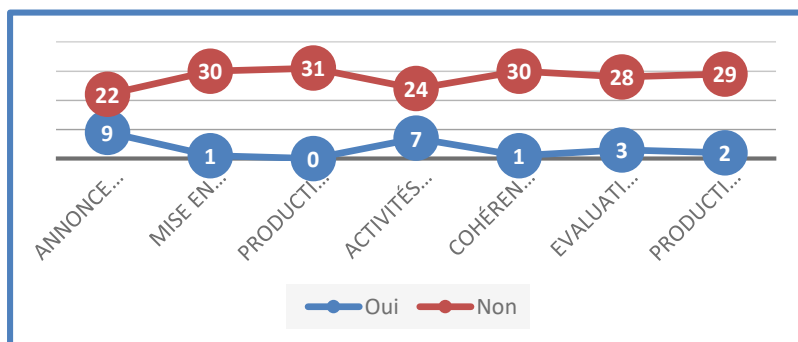
La communication didactique est une compétence transversale. Aussi devra-t-elle être observée pendant le déroulement de toute la séquence didactique et perceptible dans chacune des séances présentées. Nos enseignants, s'ils veulent parvenir à des résultats satisfaisants et amener les apprenants à développer des stratégies gagnantes, doivent leur tenir un discours plus ou moins directif. Il ne s'agit pas de verser dans la condescendance et de leur tenir la main, mais de leur montrer le chemin à prendre afin qu'ils fassent le trajet eux-mêmes, « *proprio motu* ». De ce

point de vue, nous pensons comme Cuadrado et Fernandez (2007, paragr. 10), qui soutiennent que « *la métacognition des comportements communicatifs que les enseignants utilisent dans leurs interactions avec les élèves, représente une condition pour les utiliser stratégiquement de façon à augmenter l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage* ». Le processus sera d'autant plus facilité que les enseignants seront conscients des formules communicatives permettant de construire le jeu didactique dans un E/A décloisonné.

✓ « Définition » du jeu didactique

Comme nous le supposons, au regard de la configuration des séquences didactiques proposées, les enseignants observés n'ont opéré aucune définition du jeu didactique.

Graphique 2 : données issues de 31 cahiers de textes



Source : Bakoan, 2024:175

Dans le meilleur des cas, les enseignants observés se contentent de préciser, à l'entame de la séquence, l'objectif fédérateur sans toutefois faire une mise en situation susceptible de susciter l'intérêt des apprenants et de les préparer à une dévolution du jeu en cours de constitution.

✓ « Régulation » de l'enseignement/apprentissage

Les observations ont mis en relief une quasi-absence d'activités liées à la régulation de l'enseignement/apprentissage. Cette observation a été confirmée à travers l'examen des cahiers de texte qui a fait ressortir que seulement 09,67% des cahiers de textes compulsés dans la recherche font cas d'une régulation par des évaluations formatives. Les enseignants devraient constamment expliciter aux apprenants le topos qu'ils doivent occuper. Pour ce faire, ils doivent aménager le milieu dont les élèves devront éprouver les nécessités pour évoluer (Sensevy, 2007).

✓ « Dévolution » du jeu didactique

Le concept de dévolution du jeu didactique, formalisé par Brousseau et Warfield (2002), rend compte de l'activité des apprenants et de leur appropriation du jeu épistémique organisé par l'enseignant. L'absence de définition du jeu didactique a entraîné ici, par ricochet, l'absence de dévolution de la part des apprenants, comme nous l'avions postulé dans l'analyse a priori.

« Institutionnalisation » des apprentissages réalisés

Comme nous l'avions supposé, l'institutionnalisation que nous avons été amené à constater, était uniquement liée aux séances, prises isolément. A l'échelle des séquences, nous n'avons pas constaté une velléité dans le sens de mettre en perspective l'ensemble des séances étudiées.

Conclusion et perspective

En définitive et pour répondre à la question de l'étude, les analyses a priori des séquences didactiques et, a posteriori de leur exécution par les

enseignants de français, ont révélé un écart on ne peut plus important entre les jeux épistémiques prescrits par l'Inspection de français et les pratiques des enseignants. L'exécution des séquences didactiques proposées par l'Inspection de français doit reposer sur le principe didactique du décloisonnement. Cela induit un E/A séquentiel et mode d'évaluation majoritairement formatif. Cependant, les pratiques observées ont montré l'exécution de cours épars exactement comme dans un enseignement traditionnel avec une forte propension portée sur les activités linguistiques. Par ailleurs, le jeu didactique observé a révélé une occultation du quadruplet « définir – dévoluer - réguler - institutionnaliser » (Sensevy, 2001). In fine, l'étude permet adapter les séquences didactiques étudiées en proposant une démarche qui s'évertue à éluder les difficultés observées in situ, lors de la mise en œuvre.

Ainsi, dans une étude ultérieure, nous proposerons une séquence didactique améliorée en classe de 6e dont l'exécution par les enseignants de français sera facilitée par le jeu épistémique que nous proposerons. La séquence sera implémentée à travers une recherche-action puis validée par trois critères éprouvés par Biao et al (2021) « la transposition des savoirs, la progression des apprenants et la double-expérimentation ».

Bibliographie

Artigue Michèle (1989), « *Ingénierie didactique* » in Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 9, n°3, pp. 281-308. <https://revue-rdm.com/1988/ingenierie-di-dactique-2/>

Bakoan Edouard (2024), *La didactique du français au Burkina Faso : analyse du décloisonnement de l'enseignement du français dans les classes du post-primaire*. Thèse de doctorat unique, Université Norbert Zongo.

Baribeau Colette et al. (1996), *La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire*, Québec français, (106), 44-47.

- Brousseau Guy** (2008), *Premières notes sur l'observation des pratiques de classes*. http://visa.inrp.fr/presentation/Seminaire/Journees_inaugurales/premieres_notes_observation.pdf
- Brousseau Guy et Warfield Virginia** (2002), «*Le cas de Gaëb*» in Les Cahiers du Laboratoire Leibniz, Grenoble, Laboratoire G-SCOP.
- Courty Janine** (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- Cuadrado Isabel et Fernandez Inmaculada**, (2007), «La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol», Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol.40, n°4,p.80-103.
- De Vecchi Gérard** (2014), *Evaluer sans dévaluer*, Paris, Hachette.
- Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche Scientifique** (2010), *Programmes de français de l'enseignement post-primaire*, Ouagadougou, Inspection de Français.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales** (2022), *Curricula de l'Enseignement post-primaire général. Discipline : Français*, Ouagadougou, Direction de la Recherche en Education formelle
- Scallon Gérard** (2000), *L'évaluation formative*, Québec, Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Sensevy Gérard** (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Vial Michel** (2005), *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, De Boeck.
- Wolfs Josué-Luis** (2008), «Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages» in *Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck.