



HAL
open science

Analyse didactique des positions et postures du maître dans le milieu: le cas d'une activité de français en classe de CM2 au Sénégal.

Thierno Ly

► **To cite this version:**

Thierno Ly. Analyse didactique des positions et postures du maître dans le milieu: le cas d'une activité de français en classe de CM2 au Sénégal.. ReSciLaC revue des sciences du langage et de la communication, 2020, 2 (12), pp.118-138. hal-03699628

HAL Id: hal-03699628

<https://hal.science/hal-03699628v1>

Submitted on 22 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ReSciLac N°12

Revue Pluridisciplinaire

ISSN : 1840-8001

2^{ème} semestre

décembre 2020, Vol.2

Université d'Abomey-Calavi

©LASODYLA-REYO, 2020



Indexation : Worldcat, Stanford Libraries, Penn Libraries, Zeitschriften DatenBank

Preuve de l'indexation

- <http://www.worldcat.org/title/rescilac-revue-des-sciences-du-langage-et-da-la-communication/oclc/957341200>
 - <https://searchworks.stanford.edu/view/11844535>
-

Université d'Abomey-Calavi
Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication
LASODYLA-REYO / UAC – 2020

ReSciLaC N°12, Vol.2
Revue pluridisciplinaire

2^{ème} semestre 2020 (décembre)

Directeur de publication

Prof. Akanni Mamoud IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Rédacteur en Chef

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité de rédaction

Dr (MC) Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr (MA) Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité scientifique et de lecture

Prof. Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Prof. Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Pascal O. TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi)

Prof. Florentine AGBOTON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Prof. Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Julien K. GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Prof. Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Tchaa PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Romuald TCHIBOZO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Michael AKINPELU (Université de Regina, Canada)

Dr Etienne K. Iwikotan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Dame NDAO (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

Adresse

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba
(LASODYLA-REYO)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Site : <https://lasodyla.uac.bj>

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés en français, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clés en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Mise en page :

Format A4 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ; Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur 14 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Centaur 14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Police Centaur 14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Centaur 12 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Centaur 12 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Centaur 10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Références bibliographiques : Police Centaur 14 points; paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple. Retrait d'une tabulation à partir du début de la deuxième ligne de chaque référence.

Exemples :

Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances*. Oxford : Blackwell Publishers.

Braconnier, C. 1993. Quelques aspects du passif mandingue dans saversion d'Odiène. *Linguistique Africaine* 10 : 29-64.

Casali, R. 2008. ATR harmony in African languages. *Language and Linguistics Compass* 2/3 : 496–549.

De Korne, H. 2007. The pedagogical potential of multimedia dictionaries. Lessons from a community dictionary project. The 14th annual stabilizing indigenous language symposium in Michigan on 1-3 June 2007. Consulté le 1er février 2012 sur <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-11.pdf>.

Présentation

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire qui accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences de l'éducation, en sociologie, en histoire des sciences et techniques, en histoire de l'art, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines, les sciences sociales que sur l'éthique et la déontologie.

Ethique et authenticité

Pour lutter contre le plagiat, nous utilisons l'application en ligne Plagiarisma pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue et pour chaque article. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

LANGUES, LETTRES, ET COMMUNICATION

1. TYPOLOGIE DE LA NEGATION EN DAN DE L'EST, **Bleu Gildas GONDO** 2
2. DECRYPTAGE DES MESSAGES ECRITS SUR LES TAXIS DAKAROIS, **El Hadji Malick Sy WONE** 21
3. LES VARIATIONS LINGUISTIQUES CHEZ BALZAC : L'EXEMPLE D'*ILLUSIONS PERDUES*, **Mohamed BOURASSE** 31
4. PARALLELISME SOCIOCULTUREL ENTRE LE CONCEPT DE « L'HONNETE HOMME » EN FRANCE ET CELUI D'« OMOLUWABI » CHEZ LES YORUBA DU NIGERIA, **Mathew I. ALAWODE & Mufutau A. TIJANI** 43
5. DIVERSIFICATION DES LECTURES DANS L'ETUDE DES POEMES DE CHARLES BAUDELAIRE ET DE FRANCIS PONGE, **Marina Myriam ONDO** 53
6. DESTIN HUMAIN, MYTHE ET HEROS ROMANESQUES AUX XVIII^E ET XIX^E SIECLES, **Raphaël KOUASSI YAO** 64
7. LANGUAGE ACROSS CULTURES : COMPLEMENTARY OR CONROVERSIAL IMPLICATIONS, **TAIWO FAWEHINMI** 74
8. INTÉGRATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : MOTIVATIONS, CONTRAINTES ET PERSPECTIVES, **DJIBRIL Diakhaté** 82

SCIENCES DE L'EDUCATION & PHILOSOPHIE

9. PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES MINEURS AU SEIN DES PRISONS DU BENIN : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES PSYCHOPEDAGOGIQUES, **Prisque O. Marie-Josée AÏNA, Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO & Emmanuel DAVID-GNAHOUI** 99
 10. ANALYSE DIDACTIQUE DES POSITIONS ET POSTURES DU MAÎTRE DANS LE MILIEU : LE CAS D'UNE ACTIVITÉ DE FRANÇAIS EN CLASSE DE CM2 AU SÉNÉGAL, **Thierno LY** 118
 11. CONSONNE LABIO-DENTALE [V] : DIFFICUTES DE SA REALISATION CHEZ LES APPRENANTS YORUBÁ DU FRANÇAIS EN CLASSE DE FLE AU NIGERIA, **Ajani Akinwumi LATEEF** 139
 12. LA CONSCIENCE ETHIQUE CHEZ LEVINAS ET RICCEUR : APPROCHE CRITIQUE ET PERSPECTIVES, **Coovi Clément BAH** 144
-

ANALYSE DIDACTIQUE DES POSITIONS ET POSTURES DU MAÎTRE DANS LE MILIEU : LE CAS D'UNE ACTIVITÉ DE FRANÇAIS EN CLASSE DE CM2 AU SÉNÉGAL

Thierno LY

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

thierly2@yahoo.fr

Résumé

Les didacticiens se sont toujours intéressés à l'analyse didactique et à la description des positions et des postures des enseignants en situation, parce qu'elles rendent mieux compte des interactions avec le milieu, en tant que contexte cognitif dans lequel ils agissent. Cette étude qui s'inscrit dans cette perspective didactique s'appuie sur les théories de l'action didactique conjointe (G. Sensevy & A. Mercier, 2007), en particulier le triplet de genèses : topo, chrono et mésogenèse comme outils d'analyse. Constatant qu'au Sénégal l'enseignement à l'école élémentaire reste dominé par son caractère magistral au détriment d'une approche collaborative et coopérative favorisant la co-construction des savoirs situés, nous avons voulu vérifier, à travers les positions et les postures du maître dans le milieu, que l'enseignant reste le sachant qui dominerait toute l'action didactique. Pour cela, nous avons filmé une séance d'expression orale en classe de CM2 afin d'observer et d'analyser la place et les postures du maître, ses mouvements, sa gestion des temps didactique et chronologique, ainsi que les interactions verbales dans le milieu. Nous en avons déduit que la position haute et la posture de contrôle du maître dominent toutes les actions didactiques dans le milieu en les inscrivant dans une approche plus magistrale que conjointe.

Mots-clés : ositions, postures, milieu, didactique, triplet de genèses

Abstract

Didacticians have always been interested in the didactic analysis and description of teacher's positions and postures in the environment, because it gives a better account of interactions with the environment, as the cognitive context in which they act. This study, which is part of this didactic perspective, is based on the theories of joint didactic action (G. Sensevy & A. Mercier, 2007), in particular the triplet of genesis: topo, chrono and mesogenesis as tools of analysis. Nothing that in Senegal primary schools teaching remains dominated by its masterly character to the detriment of a collaborative and cooperative approach favouring the co-construction of situated knowledge, we wanted to verify, through the positions and postures of the teacher in the environment, that the teacher remains the one who would dominate all didactic action. To do this, we filmed an oral expression session in a cm2 class in order to observe and analyse the place and postures of the teacher, his movements, his didactic and chronological time management, as well as the verbal interactions in the environment.. We have deduced from this that the high position and the controlling posture of the teacher dominate all the didactic actions in the environment by inscribing them in a more magisterial than a joint approach.

Keywords : Positions, Postures, Middle, Didactic, Genesis Triplet

Introduction

Les positions et postures didactiques ont toujours été l'une des préoccupations majeures des didacticiens qui les ont souvent considérées comme des critères de description et d'analyse des actions didactiques dans le milieu. En observant fréquemment les activités enseignantes au Sénégal nous avons constaté que les enseignants occupent, le plus souvent

dans leurs interactions avec les objets du milieu didactique, une place prépondérante des actions situées de construction des savoirs. Ainsi, privilégient-ils un enseignement magistral où les apprenants occupent une place peu significative pour construire leurs propres savoirs en situation. Il découle de ce constat que les enseignants, notamment les maîtres privilégieraient dans leurs actions les intentions d'enseignement, c'est-à-dire le faire, que celles d'apprentissages, c'est-à-dire le faire faire. Pour vérifier cette hypothèse nous avons choisi de filmer une activité orale en classe de CM2, afin de mieux observer et d'analyser les positions et les postures du maître dans le milieu. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les trois genèses : la topogénèse, la chronogénèse et la mésogénèse de la théorie de l'action didactique conjointe développée par les didacticiens des mathématiques (G. Sensevy & A. Mercier, 2007) pour décrire la situation du maître et ses mouvements dans le milieu, le temps (des temps didactique et chronologique) qu'il se donne pour agir ou interagir avec l'environnement didactique, et sa place et son rôle dans les interactions verbales avec les apprenants. Cela permettra de mieux vérifier si le maître dans ses actions situées a dominé, voire « surplombé » l'action didactique en étant omniscient et omniprésent, c'est-à-dire dans des positions et postures didactiques exclusives. Auparavant, nous tenterons de revenir sur quelques éléments théoriques qui permettront de mieux comprendre les notions de position, de milieu et de posture didactique, et sur la méthode et les critères d'analyse que sont la topogénèse, la chronogénèse et la mésogénèse que nous avons adaptées en didactique du français.

I. Quelques éléments théoriques pour définir les concepts clés

Nous commencerons par expliciter les concepts fondamentaux relevant de cet article. Et tenter de définir les notions de positions, de postures et de milieu didactiques. Nous décrirons également la position didactique comme la place et les mouvements des acteurs didactiques et l'étudierons selon qu'elle soit haute, moyenne ou intermédiaire, et basse. La posture, elle, sera considérée comme le statut didactique du maître dans l'effectuation d'une tâche à un moment précis de l'action didactique, en corrélation avec la position. Le milieu didactique ne sera pas abordé sous ses aspects mathématiques comme un ensemble d'objets avec lesquels le maître interagit, mais comme un « contexte cognitif » où l'interaction reste verbale.

1.1. Positions et postures du maître dans le milieu

La position et la posture didactique sont deux notions qui semblent distantes, mais qui sont, au fond, indissociables. En vérité, si l'on peut penser qu'il s'agit uniquement de la situation physique du maître dans l'espace didactique, il est surtout question de sa situation dans le milieu dans sa dimension subjective et immatérielle. La position du maître devient l'aboutissement d'un moment de l'action didactique, ponctué par une manière de faire et d'agir qui caractérise sa posture. Cela correspond, en quelque sorte, à ce qu'on peut considérer comme un statut momentané des acteurs didactiques dans la construction ou la co-construction des savoirs. Chaque position, à un instant donné de l'action didactique, va impliquer subrepticement une posture spécifique du maître. Sous ce rapport, la posture

apparaît comme le devenir du maître, ce qu'il peut représenter après une action dans le processus d'apprentissage et de construction des savoirs, c'est-à-dire ce qu'il a fait ou fait faire aux apprenants à un moment précis de l'action didactique. A partir de là, pour mieux comprendre ces deux notions il semble nécessaire de les étudier sous des aspects différents.

I.I.I. La position didactique

La position est un terme polysémique qui renvoie à une situation des acteurs didactiques, en l'occurrence celle du maître, par rapport au savoir, enseigné ou construit, dans le temps et le milieu didactique, à travers ce qu'il fait, ce qu'il dit et ce qu'il pense. En un mot, elle concerne le comportement du maître face aux savoirs à enseigner en relation avec les apprenants. Elle se présente ainsi comme une forme d'occupation du milieu didactique dans le « [...] processus de construction des savoirs [...] » (M. Weisser, 2009 : p. 101). En réalité, elle dépend des interactions entre le maître et les apprenants par le truchement du savoir à construire ou à co-construire, tellement il semble vrai qu'elle repose surtout sur son comportement à des moments de l'activité didactique, à travers ses actions, sa parole ou ses gestes échangés, et ses idées dans la prescription et l'exécution d'une tâche. Cela revient à dire que la position didactique des acteurs ne relève pas de leur situation physique, mais de leurs intentions explicites de faire ou de faire faire une tâche, ce qui lui donne un caractère didactique. Cela veut dire que la position est tributaire des interactions avec le milieu, notamment verbales, qui caractérisent et définissent les relations entre le maître et les apprenants. A ce sujet, R. Vion explique que :

Le sujet peut se construire une position, responsable, des opinions émises, partager cette position en mettant en scène d'autres « locuteurs » ou en mêlant sa voix à d'autres voix non identifiables (polyphonie), se construire une place fictive (voir la contribution de F. Cicurel) ou donner l'impression qu'il s'efface devant les opinions convoquées (1996 : pp. 7-8).

Cette réflexion sur la position des acteurs en interactions verbales de R. Vion (1996) en révèle implicitement trois. Une première position, qu'il qualifie de « responsable », dans laquelle le maître est l'initiateur principal des interactions verbales dans le milieu, une deuxième, que l'on peut considérer comme médiane, qui laisse apparaître l'idée qu'il partage l'initiative discursive avec les apprenants, et enfin une troisième dans laquelle il laisse disparaître toute initiative du discours verbal devant les autres acteurs didactiques. Concernant ces trois instances positionnelles du maître dans le milieu, les didacticiens, en général, les qualifient de position haute et basse, entre lesquelles nous pouvons considérer l'existence d'une relation intermédiaire ou médiane, que nous appelons : position moyenne.

I.I.2 La position haute

Dans une position haute, le maître est le sachant, celui qui maîtrise le/les savoir(s) et les connaissances et qui, intentionnellement et de manière explicite, les diffuse dans les apprentissages. Les apprenants deviennent des récepteurs passifs, des acteurs dont la tâche principale consiste à assimiler, voire à suivre la voie indiquée par le maître. Cette position lui confère une dimension omnisciente et omniprésente au point d'inhiber les actions des apprenants. Dans ce cas, ses interventions sont multiples et orientent les apprenants dans le sens où il voudrait que se déroulent les apprentissages. Au fond, cette position

correspond à des moments précis de l'action didactique durant lesquels les intentions d'enseignement sont explicites et dominant les relations didactiques entre le maître et les apprenants. Elle relève surtout de la légitimité institutionnelle qui confère au maître la responsabilité exclusive de la diffusion du savoir. C'est assurément ce qui pousse P. Buznic-Bourgeacq et A. Terrisse à penser que :

Pour autant, sa position institutionnelle par rapport au savoir lui attribue la responsabilité de sa transmission et le place de fait à une position symbolique supposée, celle de « sujet supposé savoir » [...] pour souligner la position toujours supposée qui situe l'enseignant. Le sujet didactique est supposé savoir *pour l'élève* (2013 : p. 17).

A travers cette réflexion, l'on remarque que le maître est le sachant-dominant de l'action didactique, et l'apprenant comme un disciple qui reproduit le savoir du maître. Dans cette perspective, la participation des apprenants dans la construction, voire la co-construction des savoirs, est quasi impossible. Les apprenants sont donc des sujets passifs, qui cessent d'être des acteurs didactiques, et dont les actions se résument à valider la parole du maître qui devient à leurs yeux péremptoire et immuable. Cette position haute donne la primauté à l'enseignement et non à l'apprentissage, dès lors qu'elle impose une verticalité descendante à l'action didactique, qu'elle en écarte toute forme de co-construction du savoir dans le milieu, et qu'elle favorise sa construction directive qui empêche une participation conjointe des acteurs qui n'entretiennent plus des relations de collaborateurs ou de partenaires, comme dans une position moyenne ou intermédiaire. Au fond, le maître n'est plus dans une démarche interactionnelle mais simplement actionnelle, au sens où sa parole se développe dans un contexte « monologique » plutôt que « dialogique » en confondant sa personne, en tant que ce qu'il fait, ce qu'il dit et ce qu'il pense, aux savoirs construits ou en construction. A ce sujet A. Mercier pense que « la parole enseignante met en scène l'enseignant qui, ainsi, professe de son savoir » (1985 : p. 12). Dans ce cas, il s'intronise comme maître absolu du discours en tant que langage verbal porteur des savoirs. Or, ce qui devait être un dialogue devient un monologue presque absolu, renvoyant les apprenants à leur posture de récepteurs de savoirs programmés *a priori*. Le maître reste ainsi l'épicentre de l'action didactique.

I.1.3 La position moyenne ou intermédiaire

Il faut entendre par position moyenne une relation médiane entre le maître et les apprenants dans laquelle les acteurs didactiques collaborent et l'enseignant est réticent à intervenir de manière intempestive dans la co-construction des savoirs. C'est la position dans laquelle le maître et les apprenants agissent dans le milieu comme des alter-egos, du moins en donnent-ils l'impression. Sous ce rapport D. Forest estime que :

L'élève et le maître sont d'autant plus proches de l'autre, au sens où nous l'entendons, que leurs regards sont convergents, que leur posture est face à face, et bien sûr que leur distance physique est courte. [...] nous considérons que le professeur, par le jeu des regards et des postures, est à distance égale [des élèves] [...] (2006 : p. 78)

A intervalle régulier du temps didactique ils s'échangent leurs rôles, voire leurs postures d'acteurs didactiques en prenant l'initiative des interactions, notamment verbales. C'est la position où le maître concède aux apprenants, de manière contrôlée, une part de l'action didactique pour qu'ils agissent en autonomie relative. Dans cette situation, l'action du maître est dissimulée et son contrôle sur ce que font les apprenants reste discret. Le sachant qui sait tout et qui fait tout disparaît au profit d'un co-sachant qui partage avec les apprenants les savoirs en construction. De ce point de vue, les moments didactiques, où le maître enseigne et où les apprenants apprennent, se confondent à tel point qu'ils interagissent à équidistance de l'action didactique, l'un et l'autre dans le milieu. C'est ce qu'en didactique des mathématiques D. Forest (2008) appelle « la position oblique » qui est une place que le professeur occupe dans le milieu de manière à être à la fois proche des apprenants et des objets de savoirs sans donner une place prépondérante, ni aux uns, ni aux autres. En effet, il faut dire que :

La position oblique maintenue par le professeur lui permet d'être proche à la fois du groupe, du tableau et de l'élève interrogé. La disposition des étiquettes au tableau, la position du professeur et sa gestuelle matérialisent à la fois le temps et la place laissés aux élèves et le type de rapport au milieu qui est attendu : [...]. La signification s'enrichit d'un regard et d'une indication vers YI [un apprenant], qui tend à rapprocher ce dernier du contenu indiqué (l'étiquette « Faucher ») (D. Forest, 2008 : p. 83).

Cette réflexion montre bien que cette position du professeur, telle que définie, est similaire à celle que nous avons nommée moyenne ou intermédiaire. En vérité, le terme mathématique « oblique » autorise à penser que le professeur, ici le maître, ne penche ni pour la primauté de l'enseignement, ni pour celle de l'apprentissage. Tout en accordant aux apprenants une place assez importante pour agir et construire le savoir, il les accompagne dans la construction des savoirs sans les nommer. Dans cette position, le maître indique la voie à suivre mais ne l'impose pas aux apprenants. Il fait de sorte, surtout dans une interaction non-verbale à travers les signes et la gestuelle, qu'ils trouvent eux-mêmes une solution au problème didactique auquel ils font face.

I.1.4 La position basse

Il faut d'abord préciser que nous n'étudierons pas la position basse de manière institutionnelle, au sens où le maître occupe la position haute et les apprenants la position basse comme le notent D. Moussi & T. Cîrel : « le cadre serait déterminé par la relation didactique suivante : l'enseignant occupe la position haute que lui confère l'institution et les élèves occupent la position basse » (2016 : p. 61). Nous la concevons dans une approche d'actions conjointes, où ce sont les situations didactiques et les conditions d'apprentissage qui déterminent la position du maître par rapport aux apprenants. Sous ce rapport, dans une position basse, le maître s'efface complètement au profit des apprenants, leur concédant ainsi l'initiative de la construction des savoirs, ou du moins leur faisant croire qu'elle leur incombe, comme dans une situation a-didactique où l'intention d'enseigner est implicite. En réalité, le maître ne définit pas le savoir à construire, ni ne le décrit, il intervient encore moins dans le processus de construction du savoir. Les

apprenants doivent découvrir eux-mêmes le savoir à apprendre, le construire et le diffuser dans le milieu sans l'intervention explicite du maître. G. Brousseau explique que :

Les situations « a-didactiques » sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire ; ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances (1988 : p. 17).

Cette définition de la situation « a-didactique » correspond, plus ou moins, à celle de la position basse dans laquelle le maître agit subrepticement, rien dans son action n'apparaît aux yeux des apprenants, ses intentions sont tacites, il ne les dévoile pas. Il donne l'impression de se retirer de l'action didactique. C'est le moment de l'activité où l'enseignement cède le pas à l'apprentissage, où la verticalité de la relation didactique s'inverse pour devenir ascendante, c'est-à-dire celui où les savoirs ne sont plus transmis du maître aux apprenants par l'enseignement mais plutôt construits par l'apprentissage. Les apprenants prennent confiance en eux-mêmes puisqu'ils ont le sentiment d'être autonomes et de construire seuls les savoirs, et par conséquent, d'apprendre par eux-mêmes. Cependant, le maître reste un acteur, certes distant, mais responsable de l'activité, à la seule différence que sa présence est volontairement dissimulée et discrète dans le milieu.

I.2. Le milieu didactique

Le milieu est constitutif de l'organisation didactique que le maître met en place et dans laquelle l'ensemble des éléments, matériels ou immatériels, agissant par le biais du langage, le déterminent. En réalité, tout relève des intentions des acteurs didactiques, notamment le maître, pour qui chaque action dépend de sa relation avec l'objet de savoir et les apprenants, dans une relation qui peut être de nature collaborative ou conflictuelle dans le processus d'apprentissage. A ce propos, M. Weisser explique que « le milieu, système antagonique à l'élève, témoigne de l'intention de l'enseignant telle qu'il l'a conçue *a priori* dans son dispositif didactique, et regroupe les objets matériels, symboliques, langagiers » (2009 : p.101). Il faut dire que le milieu apparaît comme un espace, concret ou non, et constitué à la fois d'éléments objectifs et subjectifs, dans l'environnement duquel évolue le maître qui tient compte de du développement « [...] du sens que les partenaires de la relation didactique donnent aux objets qui le meublent » (M. Weisser, 2009). Au demeurant, il est important de souligner que le choix des éléments que les acteurs didactiques sont amenés à faire dans l'espace où ils interagissent est l'aboutissement d'une sélection préalable, de leur part, entre tel ou tel élément, selon leur pertinence. Toujours est-il qu'en situation didactique cette sélection d'éléments, liés à l'objet de savoir, ne peut s'effectuer de manière autonome qu'en les interprétant. Nous pouvons ainsi penser comme M. Weisser que « [...] le milieu figure un sous-ensemble du référent disponible en un lieu et un moment donnés [...] » (2009 : p. 103). Or, tout référent du milieu ne peut se concevoir en dehors des interactions entre le maître et les apprenants, interactions dont le socle est le moment où telle action didactique est accomplie par tel acteur en situation. Le référent, sur le fondement duquel se définit le milieu, peut être considéré dès lors comme tout élément, interprété comme pertinent et choisi par l'un ou l'autre acteur, devenus partenaires dans le cadre du contrat didactique qui les lie désormais, dans le sens de ce que l'un attend de

l'autre par rapport au savoir, susceptible de donner du sens et une signification au/aux savoir(s) en construction ou en co-construction. Cela signifie que le milieu relève d'un « contexte cognitif » qui renvoie à des connaissances plurielles que le maître et les apprenants partagent et confrontent à travers les interactions verbales ou non verbales pour la construction des savoirs. Ce sont ces connaissances antérieures, c'est-à-dire culturelles et expérientielles, qui sont le soubassement de l'action didactique et qui définissent le milieu. Elles constituent « [...] un système de significations neutralisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence. [...] Ces significations communes [...] sont indispensables à la production des stratégies gagnantes pour le jeu » (G. Sensevy, 2004 : p. 24)²³. Le milieu didactique devient alors un espace de mobilisation des savoirs partagés et/ou confrontés des acteurs, car pour élaborer des stratégies gagnantes « ils devront mobiliser un certain nombre de savoirs anciens, présents dans le contexte cognitif en arrière fond de l'action » (G. Sensevy, 2004). Pour cela maître et apprenants doivent interagir, c'est-à-dire occuper des positions et avoir des postures modifiables et interchangeableables dans le milieu didactique. Justement, ce sont les contradictions et les contraintes du milieu qui modifient le comportement des acteurs face à un problème didactique, étant entendu que le problème relève d'une question qui n'a pas encore trouvé de réponse didactique. Il ressort de leur confrontation cognitive l'élaboration de stratégies différentes pour construire les savoirs à enseigner ou à apprendre. A ce titre, nous pouvons retenir avec B. Poussin que :

Dans ce contexte, l'apprentissage se réalise par une confrontation à un milieu constitué par un système de contraintes pour lesquelles les élèves n'ont pas encore de réponses immédiates et adaptées. [...] l'étude du milieu se révèle donc essentielle pour caractériser les connaissances en jeu et les adaptations [...] souhaitées par l'enseignant dans les situations (2008 : p. 203).

Même si cette réflexion a été tirée d'un « contexte cognitif » lié à l'éducation physique, elle n'en demeure pas moins réelle dans une activité de français. De fait, ces différentes contraintes et confrontations des acteurs en situation, notamment le maître, leur permettent d'avoir des postures qui changent à des moments de l'action didactique et qui leur donnent une légitimité d'agir par rapport aux savoirs en jeu. Le milieu didactique apparaît donc comme une écologie de comportements qui définissent la posture des « interactants ».

I.3. La posture didactique

Si la position didactique, d'une manière générale, représente la place (au plan cognitif) qu'occupe l'enseignant, en l'occurrence le maître, dans sa relation aux savoirs et aux apprenants dans le milieu, la posture didactique apparaît comme une façon d'agir et d'accomplir la tâche dans son caractère fluctuant et changeant. C'est pourquoi, D. Bucheton et Y. Soulé pensent que :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent (2009 : p. 38).

²³ Cité par D. Forest (2008 : p. 78).

Chaque fois que le maître agit ou interagit avec les apprenants il adopte des postures spécifiques à la tâche, qui fluctuent en fonction du milieu et du contexte cognitif. D. Bucheton et Y. Soulé expliquent, à ce propos, que « Les maîtres changent ainsi plus ou moins souvent de posture pendant le déroulement de l'action » (2008 : p. 20). En outre, la posture didactique relève des gestes professionnels, au sens de « l'agir verbal et non verbal » (D. Bucheton & Y. Soulé, 2008) du maître, du degré de maîtrise des savoirs et de l'agir ensemble, dans un collectif et dans un contexte de conflits et d'entente intermittents entre les acteurs. En réalité, elle est sujette à un comportement multiple des acteurs didactiques face à la complexité du milieu et à l'enchaînement des actions, les unes avec/contre les autres. Sous ce rapport, D. Bucheton affirme que :

Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement. [...]. Elles [les postures] se révèlent, se transforment dans et par l'activité (2017 : p. 2).

Nous pouvons dans ce cas penser que la posture didactique peut être considérée comme la façon dont les acteurs se comportent face à la tâche et dans l'activité, leur attitude momentanée et circonstancielle qui déterminent leur choix, en particulier de faire ou de ne pas faire, de faire faire ou de ne pas faire telle ou telle action pour construire ou co-construire un savoir. Nous pouvons penser que la posture devrait plutôt être appréhendée au pluriel, d'autant plus que lors de l'activité plusieurs postures émergent du milieu. Quoi qu'il en soit, les postures du maître constituent, avec celles des apprenants, un ensemble interactionnel éclaté qui définissent *in fine* ce qu'ils font, ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent, donc ce qu'ils sont, c'est-à-dire leur agir professionnel. Ainsi, les postures du maître sont nombreuses ; Fr. Morel et al (2015) en dénombrent cinq :

- une posture d'accompagnement ;
- une posture de contrôle ;
- une posture d'apparent lâcher-prise ;
- une posture d'enseignement ;
- une posture dite du « magicien ».

Essayons d'élucider ces termes dont nous retiendrons principalement trois qui pourront correspondre aux trois positions du maître que nous avons expliquées plus haut.

I.3.1. La posture d'accompagnement

Dans une posture d'accompagnement le maître s'abstient d'interférer à outrance dans les actions didactiques des apprenants en leur laissant du temps didactique, celui durant lequel l'action d'apprendre est explicite chez eux. Il place son action à cheval entre la prééminence ou l'omniprésence et l'effacement. Il devient réticent à faire à la place des apprenants, ce qui correspond à la position moyenne. Selon Fr. Morel et al dans cette position « [...] l'enseignant pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion [...] » (2015 : p. 69). Il devient un collaborateur averti de l'action didactique qui développe avec les apprenants des savoirs émergents et situés

dans une position didactique moyenne ou intermédiaire. La relation didactique du maître aux apprenants est horizontale et elle favorise la co-construction des savoirs, contrairement à une posture de contrôle.

I.3.2. La posture de contrôle

Elle peut correspondre à une implication très remarquable du maître dans l'action didactique. Il est au cœur de l'action didactique, car il se consacre au « [...] pilotage synchronique et serré des tâches [qui] est sous le contrôle étroit de l'enseignant qui vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige » (Fr. Morel & al, 2015). Dans ce cas, le maître est un « sachant » dominant qui développe avec les apprenants une relation hiérarchique aux savoirs qui n'émergent plus du milieu mais sont actés. Il apparaît comme un acteur didactique qui transmet le savoir dans une verticalité descendante et qui adopte en situation une position haute, dite « magistrale ».

I.3.3. La posture d'apparent lâcher-prise

Dans cette posture le maître s'efface complètement de l'action didactique en feignant d'en laisser l'initiative aux apprenants qui sont parfaitement autonomes, ou tout au moins, peuvent interagir entre eux. En réalité :

[...] C'est une posture de confiance. Le maître n'intervient pas. Les tâches sont à la portée des élèves, les gestes ou ressources pour les accomplir leur sont connus. Un tutorat entre pairs peut aussi se mettre en place. Les savoirs, là aussi, sont souvent en actes : dans le faire [...] (Fr. Morel & al, 2015 : p.70),

Cette posture du maître correspond dans le milieu à la position basse où il a choisi d'être un acteur passif qui donne l'impression de s'effacer en cédant de la place aux apprenants

I.3.4. La posture d'enseignement

Quand le maître a une posture d'enseignement il agit et inscrit son action dans un cadre institutionnel. C'est le moment où il conceptualise, actualise et formalise les savoirs ; C'est ce que les maîtres appellent généralement le *à retenir*, une manière de légitimer et d'institutionnaliser les savoirs émergents, non programmés et construits en situation. Fr. Morel et al parle plutôt de « [...] moments précis de conceptualisation où l'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs, les institutionnalise. [...] Le tissage prend la forme du retour sur les tâches que les élèves viennent d'accomplir » (2015 : p. 70). Cette posture favorise une convergence didactique qui permet au maître de s'approprier les savoirs en acte auxquels il donne une légitimité institutionnelle. Ainsi, le savoir peut-il être diffusé et transmis puisque le maître l'a validé. Néanmoins, il arrive que la nature du déroulement de l'action didactique l'oblige à emprunter aux actions théâtrales et ludiques des moyens d'interagir avec les apprenants pour résoudre un problème didactique qui peut être considéré dans le milieu comme une question à laquelle les « interactants » n'ont pas encore trouvé de réponses. Dans une telle situation le maître devient celui qui imagine et invente des stratégies théâtrales et ludiques pour résoudre un problème didactique.

I.3.5. La posture dite du « magicien »

Dans cette posture dite de magicien le maître essaie d'attirer l'attention des apprenants, il capte leur horizon d'attente et enlève à l'action didactique son caractère programmatique et institutionnel pour l'inscrire dans une perspective « théâtrale » et « ludique ». De ce fait, c'est une « [...] sorte de théâtralisation des situations [...], [un] art de la séduction et de l'enchantement [qui] fascinent les élèves et les « capturent ». On est dans le ludique, le cadeau : des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école » (Fr. Morel & al, 2015 : p. 70). Nous pensons, à travers cette posture, que le maître adopte un simulacre de divertissement, de jeu théâtral ou ludique, qu'il se détourne de l'action didactique classique, pour mieux accompagner les apprenants dans la construction des savoirs situés et émergents.

Toujours est-il que la définition théorique des différentes postures du maître ne suffit pas à comprendre le « contexte cognitif » dans lequel il interagit avec les apprenants. Seule l'analyse des positions et des postures du maître en situation peut permettre de comprendre la nature de l'action didactique dans le milieu. Nous ne retiendrons dans notre analyse que les postures suivantes : la posture de contrôle, celle d'accompagnement et celle d'apparent lâcher prise, qui correspondent mieux et respectivement aux positions haute, moyenne ou intermédiaire, et basse. Cela facilitera l'analyse et la corrélation entre les positions et les postures du maître qui sont interdépendantes et indissociables dans la pratique.

2. Analyse didactique des positions et postures du maître dans le milieu

Il faut d'abord préciser que l'analyse des positions et postures du maître se fera à partir du triplet de genèses développé à l'origine en didactique des mathématiques. Il s'agit de la chronogenèse, la topogenèse, et la mésogenèse que nous avons adaptées et réinvesties en didactique du français. En effet, toute action didactique étant définie, par essence, par les mouvements des acteurs dans le milieu (Topogenèse), les interactions verbales et non verbales (Mésogenèse), les temps didactique et chronologique (la chronogenèse), il est important de définir brièvement ces notions avant d'explicitier la méthode que nous avons élaborée pour analyser les positions et les postures du maître dans le milieu.

- La topogenèse

D'abord, la topogenèse peut être comprise comme les différentes positions que le maître et les apprenants occupent dans l'espace didactique, à savoir leur place par rapport au milieu en tant que « contexte cognitif », ainsi que les mouvements qu'ils font durant l'activité didactique. D. Forest pense que :

La topogenèse représente l'état des lieux respectifs, des topos, qu'occupent le maître d'une part, et chacun des élèves et groupe d'élèves d'autre part. Les lieux dont il s'agit ici sont des lieux symboliques. Ces lieux comprennent pour le maître l'ensemble des tâches qu'il est censé accomplir, et son espace de savoir (2006 : p. 78).

Elle pourrait donc être conçue comme ce rapport au lieu didactique où les positions et les mouvements des « transactants » sont observables. En effet, selon G. Sensevy et A. Mercier :

[...] La description des « mouvements topogénétiques » est d'importance. En effet, la plus grande part des apprentissages quotidiens semble faire de tels mouvements, par lesquels une responsabilité plus étendue peut être laissée à l'agir de soi-même des élèves (2006 : p. 7).

Nous en déduisons que la topogénèse consisterait à observer et analyser les actions du maître et des élèves à travers leurs mouvements dans le lieu didactique, des mouvements qui doivent normalement faciliter les interactions verbales qui sous-tendent la mésogénèse.

- La chronogénèse

Elle renvoie à la chronologie temporelle ou la durée de l'activité didactique, mais surtout au déroulement dans le temps des actions didactiques. D. Forest et A. Mercier (2009 : p. 7) parlent des « [...] temps de l'enseignement et de l'apprentissage ». Parce que « *les contenus épistémiques* » changent constamment dans une transaction didactique, parce qu'aussi leur énonciation et leur orientation dépendent plus d'une stratégie que d'un programme figé, il faut qu'ils soient inscrits dans une perspective temporelle, certes imprévisible, mais qui circonscrit l'activité dans une certaine durée. Si nous suivons la réflexion de G. Sensevy et A. Mercier, nous retiendrons que « [...] le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment. Ce qui donne forme à cette modification, c'est le fait que le savoir soit disposé sur l'axe du temps [...] » (2007 : p. 30) qui se caractérise par des temps forts et des temps faibles, c'est-à-dire des accélérations et des pauses dans la progression de l'activité didactique. La chronogénèse est donc cette capacité du maître à maîtriser le temps de la progression de l'activité, du déroulement ou de l'enchaînement des actions didactiques, surtout lorsqu'il s'agit de passer d'un objet de savoir à un autre.

Elle est considérée comme la manière de gérer le temps chronologique et le temps didactique. C'est plus précisément le « comment ? » du « quand ? » qui définit à quel moment de l'activité didactique tel professeur ou tel élève fait de telle ou telle autre manière quelque chose pour faire que tel apprenant apprenne. A ce sujet, retenons que « *la chronogénèse pose la question quand ?* Plus précisément comment quand ? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre ». (G. Sensevy & A. Mercier, 2007 : p. 32). Revenons un peu sur les notions de temps chronologique et de temps didactique qui paraissent fondamentales à la chronogénèse d'une activité didactique. Le temps chronologique consiste à étudier le rythme du déroulement de l'activité didactique, tandis que le temps didactique c'est le temps du savoir, celui durant lequel un « transactant » apprend quelque chose ou fait quelque chose pour faire apprendre dans une intentionnalité explicite ; il constitue un moment du temps chronologique. Mais l'organisation de l'action didactique conjointe entre le professeur et les élèves sur l'axe du temps n'est possible qu'en fonction de ce que les « transactants » eux-mêmes font et leurs mouvements dans le lieu didactique qu'on appelle aussi la topogénèse.

- La mésogénèse

Le milieu didactique est constitutif d'un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux. Ce sont ces interactions du/avec le milieu qui fondent le principe de la mésogénèse. Néanmoins, en didactique du français, nous pouvons supposer qu'elle renvoie plutôt aux interactions verbales et non-verbales (nous pensons surtout à la gestuelle du maître) entre le maître et les apprenants en rapport avec l'objet de savoir. Toujours est-il que, quelle que soit la nature des interactions (verbales ou non-verbales) elle peut être considérée comme « la capacité du professeur et des élèves à organiser un « bavardage » des objets. Dans leurs dimensions symboliques, capacité fortement dépendante de l'étude préalable de ces objets » (D. Forest & A. Mercier, 2009 : p. 9). Ils entendent surtout par là le rapport des acteurs du milieu didactique à ces objets-là, c'est-à-dire « les objets des milieux ainsi que l'organisation des relations à ces objets²⁴ » (D. Forest & A. Mercier, 2009 : p. 7).

Nous remarquons, à cet égard, que l'on ne peut parler de mésogénèse, que lorsque les interactions verbales ou non verbales permettent d'établir avec le milieu des relations entre les acteurs didactiques et les objets de savoir. Or, on pourrait, par exemple en didactique du français, où il semble difficile pour les acteurs didactiques d'établir un rapport du savoir à l'objet qui serait symbolique, penser que le « bavardage », comme forme d'interactions verbales n'ayant pas un caractère programmé, *a priori* mais spontané *in situ*, devrait sans doute correspondre à un jeu du langage non institué. Ce jeu du langage se construit sur une sorte de « *maïeutique* » socratique où, par un échange de questions et de réponses, le maître conjointement avec ses élèves est en interaction avec eux et le milieu par une communication verbale. Cette communication peut-être un des éléments d'analyse des positions et des postures du maître.

2.1. Méthode d'analyse des positions et postures du maître

Notre méthode d'analyse sera essentiellement fondée sur « une étude filmique » (G. Sensevy, 2011) qui permet de mieux rendre compte des actions situées du maître dans le milieu didactique. En effet, ce n'est qu'à partir des mouvements, des interactions dans le milieu, en suivant le temps de l'activité didactique, qu'il est possible d'étudier de façon appropriée les positions et les postures didactiques du maître. En vérité, le film de l'activité permet de mieux rendre compte des comportements des acteurs didactiques, à travers ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils font ou font faire dans un « contexte cognitif » qui leur est propre. Cette démarche méthodologique s'inscrit dans une perspective ethnographique. En effet, G. Sensevy pense que :

Une étude de terrain ethnographique se définit par un autre type de rapport à l'empirie. On va y étudier *l'action in situ* : [...], *l'action habituelle* des personnes. Il s'agit bien dans une étude ethnographique, d'être confronté à cette action habituelle, telle qu'elle est produite dans son environnement habituel. Dans cette démarche, l'action est donc étudiée dans son écologie propre, en situation (2011 : pp. 218-219).

²⁴ Nous comprenons par « objet » un objet de savoir dans sa dimension physique mais aussi comme relevant du domaine de la connaissance.

Et puisque nous nous proposons d'étudier les positions et les postures du maître à travers ses mouvements et sa place dans le milieu (topogénèse), ses interactions avec le milieu (mésogénèse) et le temps du déroulement de l'activité didactique (chronogénèse), il est important de décrire ce que fait habituellement le maître et l'espace dans lequel il le fait. Ceci est d'autant plus vrai que « [...], les films (vidéos), qui peuvent s'inscrire selon moi dans cette perspective ethnographique [...] » (G. Sensevy, 2011), permettent de représenter une analogie de l'action du maître, dont la description autorisera une analyse pertinente de ses positions et de ses postures à partir de données filmées et recueillies sur le terrain, puis traitées pour élaborer un corpus sur lequel cette étude s'appuiera.

2.2. Le recueil et le traitement des données issues du terrain

Nous avons filmé un maître dans une activité de français langue de scolarisation en classe de CM2. Il s'agit d'une activité d'expression orale qui porte sur le thème de la pêche. Nous avons procédé à la prise de vue de l'activité, muni d'une caméra focalisée et centrée sur le maître pour mieux analyser ses positions et ses postures didactiques. Une fois le film de l'activité achevé nous l'avons transcrit de manière classique, faute de logiciel. Cette transcription nous a permis d'élaborer un synopsis de l'activité qui permet de décrire de manière concrète et séquentielle les actions du maître *in situ*. Nous avons ensuite conçu une grille d'analyse des positions et des postures du maître sur la base des critères du triplet de genèse (chronogénèse, topogénèse et mésogénèse).

2.3. Le synopsis : un moyen de décrire les actions du maître

Le synopsis permet de faire une synthèse de l'activité par la description des moments clés de l'action didactique, en l'occurrence celle du maître. Ainsi, peut-on décrire ses mouvements et sa place dans le milieu, ses prises de parole ou sa gestuelle dans les interactions verbales, ainsi que sa gestion du temps de l'activité. Pour cela, nous nous appuierons essentiellement sur une description ascendante et compréhensive des actions du maître. En effet, selon G. Sensevy :

Les descriptions doivent être produites dans le respect du sens de l'action pour l'agent [...]. Avant cela c'est sur l'idée d'ascendance que je veux insister. Il s'agit pour le chercheur de *partir* le plus possible « des choses telles qu'elles sont ». [...]. On tente, autant que faire se peut, la logique première des événements, sans introduire d'autres concepts que ceux auxquels peuvent faire appel ceux qui sont dans l'action. Tout se passe finalement comme si l'analyse épousait le point de vue des agents, dans un effort de *compréhension* de ce qu'ils font (2011 : p. 188).

Nous pouvons ainsi noter que l'objectivité et la simplification des concepts porteurs de la description facilitent la compréhension des actions du maître, à travers la conception de trois grilles d'analyse (selon les critères de la chronogénèse, la topogénèse, la mésogénèse) pour mieux étudier ses positions et ses postures didactiques.

2.4. Les grilles d'analyse pour étudier les positions et postures du maître

Les grilles d'analyse sont un outil pour étudier la manière dont les enseignants se positionnent et se déplacent sur les lignes intermédiaires du lieu didactique (topogénèse), comment ils occupent aussi, à travers leurs actions, le temps de l'activité, en l'occurrence

les temps chronologique et didactique, et enfin, comment ils introduisent les savoirs en interagissant verbalement avec les élèves et le milieu (mésogenèse). La grille d'analyse de la topogenèse des actions didactiques du maître permettra de définir ses positions par la description de ses mouvements et de ses gestes dans le milieu. En suivant les items des positions hautes, moyenne et basse, et des mouvements dynamiques et statiques, nous tenterons d'analyser les positions du maître. Celle de la chronogenèse des actions didactiques du maître est un moyen d'étudier l'occupation du temps chronologique (la gestion du déroulement du temps des actions successives du maître), et du temps didactique (les moments de l'activité durant lesquels les intentions d'enseigner sont explicites). Cela pourrait permettre d'observer le temps d'occupation de l'action didactique par le maître, qui pourrait être déterminant dans sa posture par rapport à sa domination de l'action. Quant à la grille d'analyse de la mésogenèse, c'est un outil conçu pour étudier les interactions du maître avec le milieu, et la manière dont les savoirs y sont introduits. Il s'agit de vérifier l'organisation du jeu de questions et de réponses, c'est-à-dire le dialogue interactif qui le sous-tend. Sur la base de critères fondés sur la durée, le type de tâche, la formulation des questions et des réponses, nous pourrions identifier en pourcentages la place qu'occupe le maître dans les interactions verbales.

3. Analyse des données

Dans cette partie nous allons analyser la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse des actions didactiques du maître en nous focalisant sur ses positions et ses postures dans le milieu. L'exploitation des grilles d'analyse décrites plus haut ont permis de concevoir trois graphiques qui représentent en temps cumulés les mouvements et les positions du maître, la part d'occupation des temps chronologique (la progression de l'activité), didactique (le temps durant lequel les intentions d'enseigner sont explicites) et le temps cumulé d'occupation des interactions verbales par le maître. Ceci permettra de constater dans quelle proportion du temps de l'activité le maître occupe une position haute, moyenne ou basse, et adopte des « postures de contrôle, d'accompagnement et d'apparent lâcher-prise » (D. Bucheton & Y. Soulé, 2009).

3.1. Analyse des données de la topogenèse du maître (M)

La topogenèse permet d'étudier les positions (P) et les postures du maître (M) en situation en observant ses mouvements (M) et sa place dans le milieu à des moments d'exécution de tâches spécifiques à l'activité. Les positions et les postures du maître seront analysées à partir de son degré d'implication dans l'action didactique à travers ce qu'il fait, ce qu'il pense et ce qu'il dit dans le milieu, perceptibles dans le caractère dynamique ou statique de ses mouvements. Nous pourrions aussi vérifier que les positions haute, moyenne ou intermédiaire, et basse entraînent respectivement chez le maître des postures de contrôle, d'accompagnement et d'apparent lâcher-prise, comme nous pouvons l'observer dans le graphique ci-dessous.

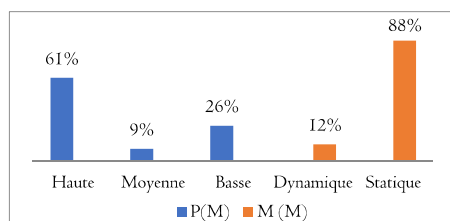


Figure I. Topogenèse de M

En observant attentivement les données topogénétiques du maître nous remarquons qu'il occupe une position haute durant 61% du temps de l'activité didactique, soit quasiment les 2/3 de l'action didactique. Ce qui peut signifier que son action reste prépondérante et s'inscrit dans une perspective dominante. Cela signifie qu'en tant qu'acteur didactique, il contrôle tout et domine toute l'activité. Par conséquent, cette position relativement haute lui confère une posture de contrôle, c'est-à-dire de maître du jeu didactique. En outre, durant 14% de l'activité M a eu une position moyenne. En consacrant peu de temps à cette position intermédiaire qui lui permet de créer, non seulement « une relation émotionnelle » (R. Martineau & C. Prevost, 2004) avec les apprenants, susceptible de leur donner confiance, mais surtout d'accompagner discrètement ce qu'ils font, M a, sans doute, privilégié un enseignement dirigé et magistral.

On peut dire que durant ce temps cumulé de l'action didactique il a eu une posture d'accompagnement cependant peu significative pour permettre la participation collaborative des apprenants à la construction des savoirs. Par ailleurs, pendant quasiment le quart de l'activité didactique, soit 26%, le maître a occupé une position basse, c'est-à-dire qu'il a surtout fait de la « réticence didactique » (G. Sensevy & A. Mercier, 2007), dès lors qu'il s'est effacé, presque complètement, à des moments précis de l'activité afin de donner une autonomie d'action, quasi exclusive aux apprenants, pour qu'ils apprennent par eux-mêmes et construisent de manière autonome des savoirs, non pas programmés mais construits dans l'action située. En même temps, cette position basse permet de relativiser le caractère magistral et diffus de l'activité de M. Elle lui donne l'opportunité d'adopter une posture de lâcher-prise qui laisse la possibilité aux apprenants de s'approprier provisoirement l'action didactique. L'observation des mouvements de M a permis de constater qu'il a privilégié dans son activité une posture magistrale et dominatrice dans la construction des savoirs dans le milieu. En effet, sa position statique durant 88% du temps de l'activité explique le fait qu'il ait négligé le caractère relationnel de l'action didactique et n'ait pas pu établir avec les élèves, de façon certaine, une « relation émotionnelle » (R. Martineau & C. Prevost, 2004) qui favorise une « transaction didactique » au terme de laquelle « le contrat didactique », c'est-à-dire les attentes réciproques des acteurs didactiques dans et en dehors du milieu (G. Sensevy & A. Mercier, 2007) ne semble pas respecté. Or, l'absence de mouvement de sa part, puisqu'il reste dans une position statique durant la quasi-totalité de l'activité, corrobore l'idée que la position haute de M reste dominante durant l'activité, qu'il demeure dans une posture de contrôle, celle d'un diffuseur de connaissances programmées et institutionnelles plutôt que dans celle d'un co-

constructeur des savoirs d'action émergeant du milieu didactique. Par contre, seuls 12% des mouvements de M peuvent être considérés comme dynamiques. Cela voudrait dire que l'enseignant n'a pas essayé de créer une ambiance et une atmosphère de construction conjointe des savoirs avec les apprenants.

3.2. Analyse des données de la chronogenèse de M

L'analyse des données de la chronogenèse sera faite sur la base des critères des temps didactique (TD) et chronologique (TC) évalués en pourcentages. Il s'agit des cumuls de temps d'occupation du milieu par les acteurs didactiques, le maître et les élèves (E), dans la progression globale de l'activité, et spécifique aux tâches explicites ou implicites d'enseignement et d'apprentissage. Nous essaierons de voir à partir de ces critères comment le maître se positionne dans le milieu et quelle posture il adopte dans son action par rapport à l'expression orale, et accessoirement à l'écriture. L'objectif est de vérifier la nature de la position et de la posture du maître par rapport aux élèves en fonction du temps que ce dernier consacre à telle ou telle tâche didactique en analysant les données du graphique ci-dessous.

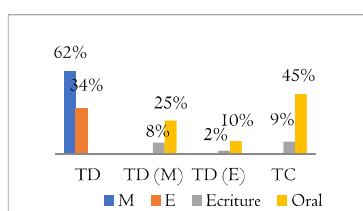


Figure 2. Chronogenèse de M

Globalement, il apparaît que le maître occupe 62% du temps didactique contre 34% pour les apprenants, notamment dans les interactions verbales avec eux. Cela montre qu'il a pris la parole presque deux fois plus que les apprenants dans cette activité d'expression orale dont l'objet premier était de les pousser à s'exprimer à partir de l'observation d'une image. Son action reste ainsi dominante par rapport au temps consacré à l'action didactique. Si nous analysons le temps didactique en le répartissant entre la principale tâche de l'activité, l'expression orale, et subsidiairement l'écriture, nous constatons toujours que l'action du maître surplombe toute l'activité. En effet, on note qu'à la tâche réservée à l'écriture M lui consacre 8% du temps didactique contre 2% pour les apprenants, ce qui montre que son action est quadruple de celle de tous les apprenants confondus. L'occupation du temps didactique par le maître, de ce point de vue, assujettit celle des apprenants, dont les actions de construction des savoirs d'écriture restent insignifiantes, même si l'écriture constitue, pour cette séance, une tâche accessoire par rapport à l'oral. Par ailleurs, si l'on se réfère à la tâche qui domine le temps didactique, en l'occurrence l'oral, on voit que M se réserve 25% du temps didactique contre 10% pour les apprenants, soit quasiment plus de la moitié du temps didactique consacré à cette tâche. Ce constat montre que le collectif/oral a été dominé par M, dont l'action triple pratiquement celle des élèves et maintient M dans une position haute dominante. Ainsi, le maître est souvent dans une posture de contrôle dans la gestion du temps didactique qui privilégie l'enseignement sur les apprentissages. Si, par

ailleurs, on s'en tient au temps chronologique, c'est-à-dire le temps cumulé des tâches et des actions de M et des apprenants en fonction de la progression de l'activité, le constat est le même. En effet, sur 45% du temps chronologique consacré au collectif/oral, l'action de M en temps didactiques cumulés occupe près de la moitié du temps chronologique, soit 25%. En outre, sur 9% du temps chronologique réservé à la tâche d'écriture, presque la totalité est occupée par M, soit les 8%. Par conséquent, on peut dire que la prépondérance des actions de M dans la progression de l'activité montre que dans ses interactions verbales avec le milieu, il est le plus souvent dans une position haute qui lui confère par la même occasion une posture de contrôle sur la construction des savoirs.

3.3. Analyse des données de la mésogenèse de M

Le maître en situation didactique se voit dans l'obligation d'interagir avec les « objets » du milieu ; or, en français ces interactions sont essentiellement verbales et parfois non verbales à travers la gestuelle. Elles s'appuient en outre sur un jeu de questions (Q) réponses (R), ou même de questions sans réponses (SR), voire de réponses sans questions (SQ). À partir de ce jeu verbal le maître assoit son action et ses relations didactiques avec les apprenants qui définissent ses positions et ses postures dans le milieu. Le temps cumulé de la prise de parole ou de l'initiative des échanges entre lui et les apprenants permettra de mieux observer le caractère dominant de son action et de vérifier que les savoirs en situation sont diffusés dans une verticalité plus descendante (du maître aux apprenants) qu'ascendante (des apprenants aux maîtres), ou de manière horizontale (le maître avec les apprenants). Ceci nous donnera une idée des positions et des postures du maître à partir des interactions avec le milieu.

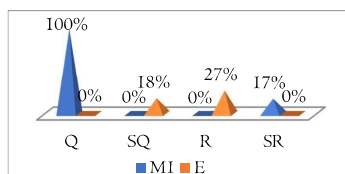


Figure 3. Mésogenèse de M

En analysant attentivement les données de ce graphique le premier constat est que l'ensemble des questions qui sous-tendent les interactions verbales ont été formulées par le maître, soit 100% contre 0% pour les apprenants. L'échange verbal se fait donc à sens unique et reste dirigé de bout en bout par M. Cela dénote à première vue qu'il contrôle totalement l'initiative des interactions verbales ou le jeu de questions/réponses avec les apprenants, que toutes ses actions qui s'y rapportent, restent prépondérantes par rapport à celles des apprenants. On comprend alors que pour le critère de la formulation des questions, l'enseignant demeure celui qui organise le jeu de questions réponses, c'est-à-dire le jeu verbal. On peut même affirmer que du point de vue quantitatif que le dialogue a été plutôt empêché, que les interactions sont organisées dans le milieu dans le sens « radial » voulu par le maître. Le fait est que nous avons constaté que les données montrent que M prend la parole parfois pour répondre à ses propres questions puisque les apprenants n'en ont pas posé. En effet, il y a 27% de SQ (Sans Question) pour les apprenants contre 0%

pour M, ce qui montre que M s'est souvent substitué aux élèves pour poser les questions à leur place comme pour anticiper sur leurs attentes rompant ainsi le contrat didactique qui les lie. Cela a, sans doute, contribué à anéantir la dynamique de l'interaction verbale et du collectif/oral. De même, certaines questions des apprenants n'ont pas trouvé de réponses, car les données montrent que 17% du temps de l'interaction verbale renvoient au critère SR dans le temps que M occupe pour dialoguer avec les apprenants. Cela signifie précisément qu'il y a des points du jeu verbal qui ont été, sciemment ou involontairement occultés par M. Il en découle que dans les interactions verbales dans le milieu le maître a largement occupé une position haute qui a empêché le jeu verbal, qui devait sous-tendre les interactions avec le milieu, de se développer de manière contradictoire ou polémique afin de garantir la nature conjointe de l'action.

En revanche, il a plutôt privilégié par sa position souvent haute le faire au lieu du faire faire. En vérité, du point de vue de la mésogenèse, chaque fois qu'il s'est agi pour lui d'interagir avec le milieu le caractère magistral de son action l'a emporté sur l'action conjointe avec les apprenants. Le fait pour lui d'anticiper sur les réponses des apprenants corrobore l'idée qu'il n'inscrit pas son action dans une perspective coopérative ou collaborative, mais plutôt dans une approche descendante où les savoirs à construire viennent du maître qui sait et qui fait tout pour les imposer aux apprenants qui les reçoivent comme des récepteurs passifs. Cela conduit vers l'idée que les savoirs institutionnels et programmés sont plus prépondérants que les savoirs construits en situation. Ainsi, ce qui devait être considéré comme une interaction, source de contradictions et de conflits surprenants qui émergent du milieu, s'est muée en une simple action verbale directive et monolithique qui s'apparente à un monologue du maître. Cette position constamment haute du maître montre bien que sa posture la plus récurrente dans l'activité reste celle de contrôle où il apparaît comme un sachant incontestable dont le savoir est diffus et construit *a priori* au lieu d'être co-construit *in situ*.

4. Résultats

Cette analyse des données dans une approche de l'action didactique conjointe et selon le triplet de genèses autorise à dire que le maître, de par sa position, significativement haute, dans sa place et ses mouvements, dans les interactions verbales, ainsi que dans la gestion du temps de l'activité, a plus agi que les apprenants dans la construction des savoirs. En procédant ainsi il a sans doute moins contribué à développer le caractère conjoint de l'action didactique et l'a même anéanti. Dans cette perspective, l'intention explicite du maître a plus été tournée vers l'enseignement que vers l'apprentissage. Par conséquent, son action trop autocentrée a favorisé un enseignement plus magistral et dirigé. Il a très souvent été dans une posture de contrôle, de maître et de « diffuseur » des connaissances, et les apprenants des acteurs passifs de l'action didactique, réduits à recevoir les savoirs programmés *a priori*. En surplombant toute l'activité par son omniprésence, il s'est substitué, à certains moments de l'activité aux élèves en agissant à leur place et en contrôlant totalement leurs actions. Dans la gestion du temps de l'activité sa manière de faire et de

conduire son activité a rendu son action trop radial et dirigiste, au détriment des apprentissages. De même dans les interactions avec le milieu M s'est érigé en maître absolu du jeu de questions/réponses en formulant quasiment la totalité des questions, ne laissant aux apprenants que le soin d'y répondre. Et même là aussi, il n'a pas hésité à répondre ou à influencer sur la réponse des apprenants, ce qui ne leur a pas donné la possibilité de participer de manière autonome et conjointe aux interactions verbales avec le milieu ou en situation didactique. On peut ainsi dire que la place qu'occupe M dans l'interaction verbale qu'il a organisée avec les apprenants pour introduire les savoirs de manière située, reste trop importante et prépondérante pour favoriser leur co-construction ou une action didactique conjointe, sous les aspects de la mésogenèse dont il reste le maître. En outre, les apprenants n'ont pu prendre à aucun moment l'initiative de la formulation des questions dans les échanges qu'ils ont eus avec M qui, du reste, a toujours gardé l'initiative du dialogue. En somme, il l'a contrôlé de bout en bout.

5. Discussion des résultats

La position haute et la posture de contrôle prééminentes dans les actions du maître peuvent s'expliquer par le fait qu'il reste celui qui détient le savoir et le diffuse, tel que l'institution scolaire l'a formé, et lui-même conçoit ses actions didactiques. Dans les représentations du maître ainsi que dans celles existant dans et en dehors de l'institution, le maître compétent est celui qui est capable de transmettre le savoir savant et non le savoir construit et celui qui suit un programme institutionnel que les aléas du milieu et les problèmes didactiques émergents ne bouleversent pas. Or, si dans une action didactique, notamment dans les interactions avec le milieu il n'y a pas de possibilités de voir s'instaurer *in situ* des relations contradictoires, polémiques, et même conflictuelles qui favorisent l'action didactique conjointe entre les acteurs, il est normal que l'activité ait un caractère magistral par une diffusion radiale des savoirs. Le problème dans cette approche c'est que les apprenants ne se sentent pas concernés par la construction des savoirs, ils sont maintenus dans leurs postures de récepteurs passifs dont les actions consistent à assimiler, sans parfois les comprendre, ce que le maître dit, pense et fait.

Sous ce rapport, les relations didactiques intermédiaires et émotionnelles, qui suscitent chez les apprenants une confiance en soi et qui leur permettent de croire qu'ils apprennent par eux-mêmes, sont pratiquement inexistantes. En vérité, si dans une activité didactique les interactions avec le milieu, verbales en didactique du français, sont anéanties par les positions et postures exclusives du maître, cela impactera sur la nature conjointe des actions didactiques dans lesquelles les savoirs ne seront pas co-construits, mais diffus, et les apprenants cesseront d'être des collaborateurs et des coopérants actifs du maître pour devenir de simples exécutants. Et du côté du maître, il ne pourra pas savoir avec certitude qu'un problème didactique posé a été résolu en lui trouvant une réponse convenable aux apprenants. Ce qui est sûr c'est que le contrat didactique, si contrat il y a, est définitivement rompu dès lors que les attentes des apprenants ne sont pas prises en compte de façon explicite. Par conséquent, les transactions didactiques s'en trouvent biaisées dès lors que le

maître ne voit pas l'opportunité de changer de stratégies, par rapport à celles qu'il avait préparées, en cours d'activité et en fonction des attentes des apprenants et des problèmes didactiques non programmables qui ont spontanément émergé du milieu. Les positions et les postures dominantes du maître ne peuvent donc s'expliquer que par des représentations institutionnelles, socio-culturelles, et mêmes propres au maître, qui lui ont conféré une légitimité professionnelle et ont fait de lui le seul habilité à construire les savoirs dans le milieu, en tant que sachant et non co-sachant.

Conclusion

L'analyse des positions et des postures didactiques du maître dans le milieu a permis de vérifier que, selon les critères de la topogenèse, de la mésogenèse et de la chronogenèse, le maître dans son activité d'expression orale, a agi en préférant explicitement les actions d'enseignement à celles d'apprentissage. A travers sa position souvent haute et ses mouvements régulièrement statiques dans le milieu didactique, son occupation trop importante des temps didactique et chronologique, et sa place centrale dans les interactions verbales, le maître, presque omniscient et omniprésent, a dominé toute l'activité. Cela laisse penser qu'il a plus contribué à transmettre dans une verticalité descendante des connaissances savantes, *a priori*, par l'absence quasi-totale d'actions participatives et coopératives des apprenants. En effet, ses actions ont été marquées par une diffusion magistrale des savoirs au lieu de leur construction, voire de leur co-construction avec les apprenants en interaction avec le milieu. Nous pouvons donc retenir que la manière de faire du maître, sa gestion du temps de l'activité, sa gestuelle et son organisation des interactions verbales l'ont maintenu dans des positions et des postures didactiques tellement prégnantes et prééminentes qu'il a plus favorisé une approche magistrale qu'une démarche coopérative et collaborative avec les apprenants.

Références bibliographiques

- Brousseau, G. 1988. Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, Montréal. 14-24. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497481>. Consulté le 2 octobre 2020.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. 2008. Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. *La lettre de l'AIRDF* n°43 : 20-22.
- 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. *Education et didactique* vol 3, n°3 : 29-48. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bucheton, D. 2017. Gestes professionnels, postures des enseignants : quelles responsabilités dans les processus différenciateurs ? *Postures des enseignants et des élèves*. Conférence de consensus, différenciation pédagogique, Cnesco : Ens-Lyon. 7-8. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_II_Bucheton.pdf. Consulté le 04 novembre 2020.

- Buznic-Bourgeacq, P. & Terrisse, A. 2013. Le sujet en position d'enseignant : pratique et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie* n°184 : 15-28. ENS Editions.
- Forest, D. 2006. Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation* n°21 : 73-94.
- Forest, D. 2008. Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie* n°165 : 77-89.
- Martineau, R. & Provost, C. 2004. L'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité sociale : entre la raison et l'émotion. *Toussaint, R. & Xypas, C. 2004. La notion de compétence en éducation et formation : fonctions et enjeux*. Paris l'Harmattan. 47-69.
- Mercier, A. 1985. Le temps des systèmes didactiques. *HAL, version 1 : Pré-publication, document de travail*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01397032/>. Consulté le 16 novembre 2020.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. 2015. Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». *Le français aujourd'hui* n°188 : 65-77. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>. Consulté le 6 novembre 2020.
- Moussi, D. & Cirel, T. 2016. La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherche en didactiques* n°21 : 57-80.
- Vion, R. 1996. L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du Cediscor*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>. Consulté le 26 octobre 2020.
- Weisser, M. 2009. Espace didactique : conditions micro-sociales de l'apprentissages. *Education et didactique*, vol 3 n°2 : 101-112.
- Poussin, B. (2008). Analyse de l'action didactique d'un maître en formation lors de deux séquences d'enseignement en sports collectifs. *Formation et pratiques d'enseignements en questions* n°8 : 201-221.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Mai 2006). Agir ensemble : l'action didactique conjointe, notes pour une synthèse.
- Sensevy, G. & Mercier, A. 2007. *Agir ensemble : l'action didactique du professeur et des élèves*. Rennes : PUR. 225 p.
- Sensevy, G. 2007a. Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Chapitre I, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. 2011. *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : de boeck. 796 p.
- Sensevy, G. 2011. Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle. *Le sens du savoir*. Chapitre 6. Uniquement en ligne : [DBU11105_9 \(chap.6 en ligne\).fm \(espe-bretagne.fr\)](https://www.espe-bretagne.fr/DBU11105_9(chap.6%20en%20ligne).fm). Consulté le dimanche 22 novembre 2020.