

LA MESOGENESE, UN OUTIL D'ANALYSE DE L'ACTION DIDACTIQUE

Thierno LY

*Institut de français pour les étudiants étrangers,
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
thierly2@yahoo.fr*

Résumé

Cet article s'intéresse à l'analyse de l'action didactique conjointe en classe de français à travers la notion de mésogenèse, l'un des trois éléments fondamentaux de l'action didactique conjointe telle que développée par G. Sensevy et A. Mercier (2007). La mésogenèse étant très adaptée à l'analyse des interactions dans et/ou avec le milieu, en particulier en didactique des mathématiques, nous voulons montrer qu'il est possible de l'utiliser comme outil d'analyse de l'action didactique conjointe en classe de français. Nous aborderons la mésogenèse sous l'angle des interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants afin de vérifier si l'action didactique conjointe entre professeurs et apprenants est effective ou non dans la construction des savoirs. En effet, en classe de français, les interactions dans et/ou avec le milieu sont immatérielles et s'organisent autour des mots, du jeu des questions et des réponses porteurs de signes qui permettent la construction des savoirs.

Mots clés : *Mésogenèse, didactique, action conjointe*

Abstract

This article focuses on the problem of the analysis of joint didactic action in the French classroom through the notion of mesogenesis, one of the three fundamental elements of joint didactic action as developed by G. Sensevy et A. Mercier (2007) as mesogenesis is very well adapted to the analysis of interactions with and/or in the environment, in particular in mathematics didactics, we want to show that it is possible to use it as a tool for the analysis of joint didactic action in the French classroom. We will approach mesogenesis from the point of view of verbal interactions between the teacher and the learners in order to verify if the joint didactic action between teachers and learners is effective or not in the construction of knowledge. Indeed, in French class, interactions with and/or in the environment are immaterial and are organized around words, the game of questions and answers carrying signs that allow the construction of knowledge.

Introduction

L'action didactique conjointe entre l'enseignant et les apprenants peut être étudiée à partir du triplet des génèses : la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse, tel que démontré par G. Sensevy, A. Mercier (2007) et G. Sensevy (2011). En outre, nous avons constaté qu'en didactique du français, il est très difficile de se fonder sur les trois génèses pour analyser l'action didactique *in situ*. Néanmoins, dans la pratique et en situation didactique, la mésogenèse semble mieux adaptée à l'analyse des interactions avec le milieu. Or, en français les interactions entre l'enseignant et les apprenants s'organisent autour du langage verbal, au-delà du non verbal et/ou du para verbal, porteurs de signification, qui favorisent la construction et/ou la co-construction de savoirs. En vérité, la mésogenèse participe au développement des relations didactiques entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, se pose la problématique de la manière dont les savoirs sont introduits et co-construits dans le milieu didactique à travers les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants. De ce fait, l'objet de cette recherche est de prouver que les actions didactiques peuvent être analysées à partir de la mésogenèse. Ainsi, l'hypothèse de travail sur laquelle se fonde cette étude est que la mésogenèse serait un outil d'analyse efficace de l'action conjointe entre l'enseignant et les apprenants en didactique du français. Par ailleurs, pour mieux la vérifier, nous nous appuierons essentiellement sur les échanges verbaux entre enseignants et apprenants que nous analyserons selon des critères liés à la qualité des questions/réponses et au temps d'occupation des interactions verbales par les enseignants et les apprenants en interactions dans et/ou avec le milieu. Dans un premier temps, nous essaierons de définir l'action didactique conjointe et la mésogenèse.

1. L'action didactique conjointe

En situation didactique, il semble normal de voir que l'enseignant et les apprenants agissent ensemble pour construire et/ou co-construire des savoirs. En agissant ainsi, ils inscrivent leurs actions didactiques dans une perspective conjointe. D. Forest, A. Mercier (2009, p.7) définissent cette action conjointe comme “(...) l'obligation [du professeur] de faire produire par les élèves les réponses qui attestent de l'apprentissage, mais s'il dit le savoir et dirige l'action des élèves il les prive de la possibilité d'agir par eux-mêmes et donc d'apprendre”. Cela signifie que l'action conjointe repose fortement sur le “faire produire” qui permet au professeur de se retirer provisoirement de l'action didactique en faisant de “la réticence didactique” et qui autorise l'apprenant à être relativement autonome afin de mieux s'approprier l'objet de savoir. Ainsi, dans une action didactique conjointe, l'enseignant doit veiller à l'équilibre entre les moments de l'action didactique où l'intention d'enseigner est explicite (le temps didactique) et ceux durant lesquels elle est implicite (le temps a-didactique). En effet, elle ne consiste pas à abandonner l'apprenant dans une autonomie d'action irréversible et incontrôlable car l'enseignant, certes effacé par moments, reste l'organisateur du milieu et le régulateur des interactions. G. Sensevy, (2007, p.15) explique que l'action didactique conjointe dépend de la nécessité d'agir ensemble pour faire apprendre et/ou apprendre quelque chose dans une relation didactique formée du savoir, de l'enseignant et des apprenants. Tout peut aussi dépendre du contrat didactique qui lie l'enseignant et les apprenants et qui s'appuie sur leurs attentes réciproques, attentes qui peuvent être institutionnelles et incarnées par l'enseignant, mais aussi de leur degré de coopération dans la co-construction des savoirs. A ce sujet, G. Sensevy (2007, p. 15) explique : “que l'on considère n'importe quel acte didactique, et on l'on constatera que dans chaque

action du professeur, l'élève trouve une place, même minime, et que la même chose peut se dire de chaque action de l'élève''. Il s'agit là d'une manière entre l'enseignant et les apprenants de s'échanger les postures dans la construction des savoirs de telle sorte que la confiance, qui est la base de toute relation didactique, puisse être le fondement de leurs actions situées. On tend alors vers une entente entre l'enseignant et les apprenants semblable à une transaction didactique qui aboutit à un contrat tacite et subreptice entre eux qui permet de mieux organiser la co-construction des savoirs autour de la mésogenèse qui, en didactique du français, rend mieux compte des interactions verbales.

2. La mésogenèse

Si nous partons de l'idée que la mésogenèse permet d'organiser et de définir les interactions dans et/ou avec le milieu, nous pouvons penser qu'en didactique du français, elle renvoie plus aux interactions verbales. Même si D. Forest, A. Mercier (2009, p.9) la définissent 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", il faut comprendre qu'ils font surtout allusion au rapport entre les acteurs didactiques et les objets de savoirs dans leurs dimensions matérielles et immatérielles (la connaissance). Or, puisqu'en didactique du français il est difficile d'établir une relation aux savoirs à construire dans et/ou avec le milieu à partir d'une dimension symbolique et matérielle des objets, nous considérons que le bavardage correspond sans doute à un jeu du langage porté par les mots. Ce jeu du langage se traduit concrètement dans le milieu didactique par des échanges autour de questions et de réponses qui favorisent les interactions entre l'enseignant et les apprenants comme dans une communication verbale qui est le soubassement de l'action conjointe (Assude, Teresa. Mercier,

Alain)¹ définie en partie par les relations épistémiques, une relation dialogique dans les interactions verbales et le langage. Les relations épistémiques sont considérées comme toute forme de communication verbale susceptible dans la classe de soutenir le discours de l'enseignant et des apprenants, car D. Forest, A. Mercier (2009, p.10) affirment que “tout énoncé dans la classe, peut être ainsi apprécié dans sa valence de partage, dans sa potentialité à être repris par l'ensemble des locuteurs”. Par ailleurs, cette communication verbale renvoie au langage, un aspect de la mésogenèse que l'on peut considérer comme relevant des interactions verbales dans le milieu didactique. Or du point de vue des “relations épistémiques”, G. Sensevy, A. Mercier (2009 : 32) définissent la mésogenèse comme “(...) le “ bavardage ” que le professeur organise avec ses élèves au sujet des contenus, des connaissances et des comportements didactiques attendus par le professeur (...)”. Ce qu'il faut comprendre, c'est que la mésogenèse, comme le pensent G. Sensevy, A. Mercier (2009, p. 30), est liée aux contenus et à la capacité du professeur à les énoncer car “Une description mésogenétique, (...), attirera ainsi l'attention sur la manière dont le professeur va introduire “dans le milieu” une signification quelconque, notamment grâce à un énoncé (...) ou en focalisant l'attention à un énoncé d'élève”. En outre, les énoncés sont portés et produits par les discours de l'enseignant et des apprenants qui doivent élaborer selon G. Sensevy, A. Mercier (2009, p. 30) “(...) un système commun de significations (...), système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens”. C'est au sein de ce système que se noue une relation didactique, faite de contradictions et d'ententes qui se manifestent par les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants. Ces interactions verbales s'appuient essentiellement en didactique du français sur les échanges verbaux consécutifs à un jeu de questions et de réponses entre les acteurs didactiques.

¹ Cité par Forest, D. et Mercier, A. (2009).

De ce point de vue, la mésogenèse qui définit ces interactions langagières dans et/ou avec le milieu instaure une relation dialogique entre l'enseignant et les apprenants qui leur permet, chacun dans sa position et dans sa posture dans le milieu, d'agir pour construire des savoirs dans une perspective conjointe. A ce propos, R. Amigues, G. Lataillade, N. Mencherini (2012, pp. 22-23) parlent d'«interdiscursivité» et du «(...) dialogue didactique (...) [qui] est un instrument de développement de l'activité collective auquel il offre les éléments constitutifs». Or, ce dialogue didactique définit la relation dialogique comme un élément constitutif de la mésogenèse et autorise l'existence d'antagonismes contraires dans la co-construction des savoirs. En effet, il faut dire avec R. Amigues, G. Lataillade, N. Mencherini (2001, p. 303) que :

Le dialogue didactique constitue un espace mental (Brossard, 1989 ; Vygotski, 1934/1985) qui fait que le groupe-classe peut être considéré comme un système noétique (Amigues, 1994) dans lequel chaque élève peut éprouver sa propre expérience et exercer sa pensée. Les façons de dire, de penser et de faire, consubstantielles de l'activité de réflexion sur l'action conduite en classe, supposent un travail de coopération entre le professeur et les élèves, une co-construction, un partage des significations sociales à partir desquelles les élèves construiront du sens.

Il en résulte que les interactions verbales constituent un élément essentiel de l'action didactique conjointe. G. Sensevy (2011) pense quant à lui que le dialogue didactique et/ou les interactions verbales permettent de placer les apprenants dans «une situation dialogique» qui leur donne l'impression de produire du savoir conjointement avec l'enseignant. Par ailleurs, le langage est considéré comme le moyen qui rend la communication verbale possible car il est le médium des interactions dans et/ou avec le milieu et de l'organisation des relations didactiques. Porteur des connaissances et des savoirs, il a une valeur mésogenétique et se place au cœur des interactions entre les acteurs didactiques. Or,

toute interaction didactique repose sur un savoir, voire une connaissance, qui se définit et se développe logiquement par un jeu du langage dont la maîtrise garantit selon G. Sensevy (2011, p. 44) “(...) l’agir selon la logique de la pratique”. Sous ce rapport, nous pouvons penser que la mésogenèse permet de préserver la dimension conjointe de l’action didactique dès lors qu’elle repose sur le langage. C’est le rapport entre le “parler” et “l’agir” *in situ*, qui permet à l’enseignant et aux apprenants d’interagir dans et/ou avec le milieu, et qui développe leur relation mésogénétique fondée sur le jeu des questions et des réponses. Ainsi, le langage comme moyen d’organisation du jeu didactique permet à l’enseignant et aux apprenants d’établir une relation mésogénétique pour construire conjointement les savoirs. Et dans cette action conjointe, la mésogenèse portée par le langage, en tant qu’interactions dans et/ou avec le milieu, est une opportunité pour les apprenants, de l’avis de G. Sensevy (2011, p. 6), “(...) d’accéder (éventuellement accompagné par le professeur qui introduira à des situations didactiques intermédiaires) à une question ».

3. Choix et justification de la mésogenèse comme outil d’analyse de l’action conjointe

Le choix de la mésogenèse comme outil d’analyse de l’action conjointe en didactique du français se justifie par le fait qu’elle permet d’étudier à partir des interactions verbales qui la caractérisent la manière dont les savoirs sont introduits et construits dans le milieu. Pour cela nous avons constitué un corpus à partir des verbatim de six (06) séances filmées qui portent sur l’oral et l’écrit en classe en français. Nous nous sommes focalisés sur les enseignants et les apprenants pour mieux vérifier si la mésogenèse fondée sur les interactions verbales dans et/ou avec le milieu sont de nature à développer une action conjointe. Une fois le corpus constitué, nous avons d’abord fait une description synoptique des séances pour mieux

identifier les moments les plus significatifs de l'activité. Ensuite, nous avons élaboré une grille d'analyse pour chaque séance à partir de laquelle nous avons étudié comment la mésogénèse permet d'introduire les savoirs dans le milieu à partir des interactions verbales entre enseignants et apprenants. Pour élaborer ces grilles, nous avons choisi des items de la mésogénèse qui paraissaient les plus pertinents pour analyser les interactions verbales dans et/ou avec le milieu. Les items de la mésogénèse retenus pour cette étude sont : la durée, le type de tâches, la formulation des questions, les réponses et le niveau de compréhensibilité.

La durée détermine le temps de l'action durant lequel l'interaction verbale, voire le jeu de questions/réponses entre le professeur et les élèves porte sur tel type de tâches ou actions didactiques.

Le type de tâches décrit l'action sur laquelle porte l'interaction verbale entre les enseignants et les apprenants à un moment précis de l'activité didactique.

La formulation de questions permet d'étudier la manière dont l'interaction verbale est organisée entre l'enseignant et les élèves par le jeu de questions et de réponses. Q représente les questions appréciées à partir de l'utilisation de pronoms interrogatifs ou non, avec inversion du sujet ou non. SQ représente symboliquement l'absence de questions, c'est-à-dire quand une réponse donnée ne renvoie pas à une question explicite.

Les réponses donnent la possibilité de juger la qualité de la formulation des questions par les enseignants ou les élèves. Elles sont appréciées selon les critères suivants : TBR= Très bonne réponse ; BR= Bonne réponse ; RM= réponse moyenne ; MR= mauvaise réponse ; R= réponse ; SR= sans réponse ; Ces critères facilitent le niveau de compréhensibilité des questions posées.

Le niveau de compréhensibilité des apprenants (NCA) est un critère d'évaluation de la qualité de l'interaction verbale organisée entre l'enseignant et les apprenants et en fonction de la qualité de la réponse des apprenants (QRA) ; il est apprécié selon les critères suivants : BC= bonne compréhension ; CM : compréhension moyenne ; MC= mauvaise compréhension.

Une fois ces items clairement identifiés et définis, nous avons, d'abord, calculé le temps cumulé durant lequel les enseignants et les apprenants occupent les interactions verbales en posant des questions ou en y répondant. Puis, nous avons évalué le temps cumulé de chaque activité didactique que nous avons traduit en pourcentages et représenté sous la forme de graphiques.

3.1. Analyse des interactions entre les apprenants et M1 (Maître 1)

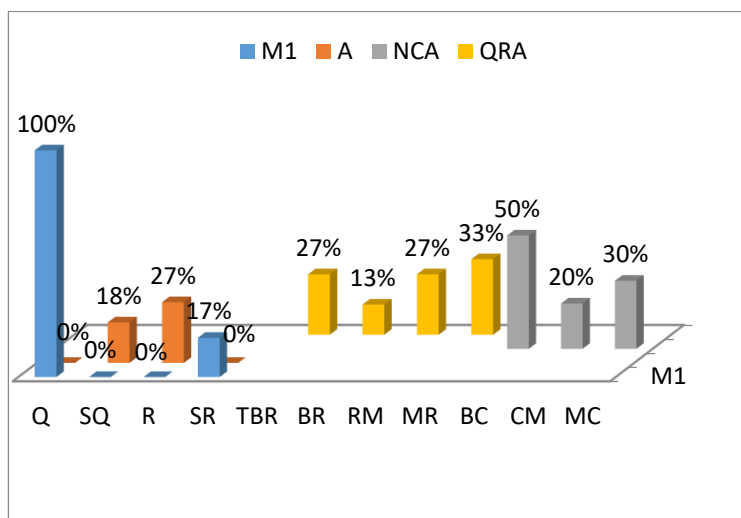


Figure 1. Données des interactions verbales de M1

Les données de la figure 1 montrent que M1 a été seul à formuler la totalité des questions durant l'interaction verbale qu'il contrôle de bout en bout. Ces actions restent prépondérantes à

celles des apprenants. Selon le critère de la formulation des questions, M1 est toujours à l'initiative du jeu verbal au point d'empêcher une action conjointe. En effet, il y a 27% de SQ (Sans Questions, c'est-à-dire des réponses qui ne sont pas liées à des questions) pour les apprenants contre 0% pour M1; cela montre que M1 a souvent occupé la posture des apprenants en posant par anticipation les questions à leur place. Cette attitude a sans doute contribué à anéantir la dynamique de l'interaction verbale. En outre, le pourcentage de SR (Sans Réponse) de M1, soit 17%, explique le fait qu'il ait occulté certains points de l'interaction verbale qui aurait permis de la dynamiser. Par ailleurs, les TBR (27%) cumulées aux BR (13%), rendent les MR (33%) moins significatives et laissent penser que, du point de vue des réponses des apprenants, l'action conjointe n'est certes pas empêchée mais elle reste mitigée. De plus, les 17% de SR (Sans Réponses) rappellent le nombre de fois où les apprenants n'ont pas répondu aux questions de l'enseignant, soit parce qu'ils ne les ont pas comprises, soit parce qu'il a répondu à certaines de ses questions. Quant au NCA, il a une influence moyenne sur la qualité des interactions dans et/avec le milieu dès lors qu'il représente 50% du temps consacré à la mésogenèse en cumulant les CM et les MC. Son impact sur la nature conjointe de l'action didactique est moyennement important pour permettre de penser qu'il a favorisé ou non les interactions entre l'enseignant et les apprenants.

3.2. Analyse des interactions entre les apprenants et M2 (Maître 2)

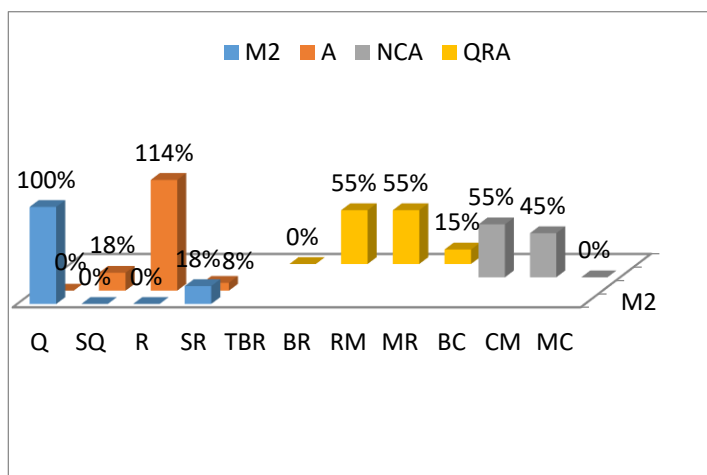


Figure 2. Données des interactions verbales de M2

L'analyse des données de la figure 2 permet de constater que M2, en posant quasiment toutes les questions, soit 100%, a contrôlé la totalité des interactions verbales si l'on se base sur le critère de la formulation des questions. Cela veut dire qu'il en a toujours pris l'initiative et l'a organisé à sens unique et de manière dirigée et non conjointe. De plus, les 18% de SQ montrent que certaines réponses données par les enseignants ne proviennent pas des questions d'apprenants mais de leurs propres initiatives. Au-delà, les 114% des R des apprenants laissent penser que dans la relation mésogénétique, enseignants et apprenants ont agi plutôt qu'ils n'ont interagi en se contentant respectivement de formuler des questions et des réponses sans échanger leurs postures. L'absence de TBR (0%), le taux moyen de BR et de RM (55%) ainsi que celui de MR (15%), montrent que la QRA ne permet pas de dire que les savoirs ont été introduits et construits conjointement par le professeur et les apprenants. Cela est corroboré par le taux moyen de BC (55%),

légèrement supérieur à celui de MC (45%), qui comparés, ne garantissent pas la bonne organisation des interactions verbales qui sont un des soubassements de l'action conjointe.

4. Analyse des interactions verbales entre les apprenants et P1 (Professeur 1)

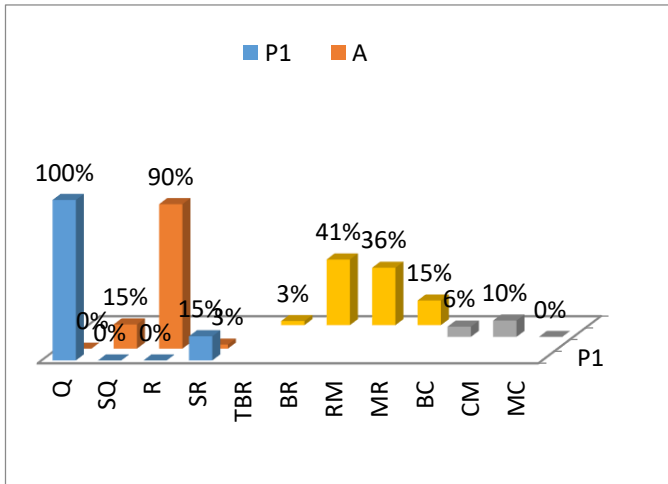


Figure 3. Données des interactions verbales de P1

Observant de près la figure 3 nous voyons que P1 se réserve la primauté de la formulation des questions (100% des Q). Cela signifie qu'il se met dans une logique d'action verbale où il est le maître du jeu plutôt que dans une dynamique d'interaction où il dialogue avec les apprenants à propos de l'objet de savoir. En manquant de concéder aux apprenants l'initiative des Q (0%), P1 ne leur accorde pas une opportunité de participer à l'introduction et à la co-construction des savoirs car ils restent dans la posture de ceux qui se contentent des R (90%). Par ailleurs, en appréciant la QRA, nous remarquons que le cumul des RM (36%) et des MR (15%), comparé à celui des TBR (3%) et des BR (41%), n'augure pas d'une participation active des apprenants à la construction des savoirs situés.

Cela est aussi observable par l'étude du NCA où le taux de CM (10%), par rapport à celui de BC (6%), donne une idée sur la qualité des interactions entre l'enseignant et les apprenants. En fin de compte, nous pouvons en déduire que dans sa posture didactique de celui qui a pris la totale initiative du jeu verbal, P1 a plutôt empêché les apprenants d'interagir dans et/ou avec le milieu pour découvrir les savoirs eux-mêmes afin de les construire ensemble.

5. Analyse des interactions verbales entre les apprenants et P2 (Professeur 2)

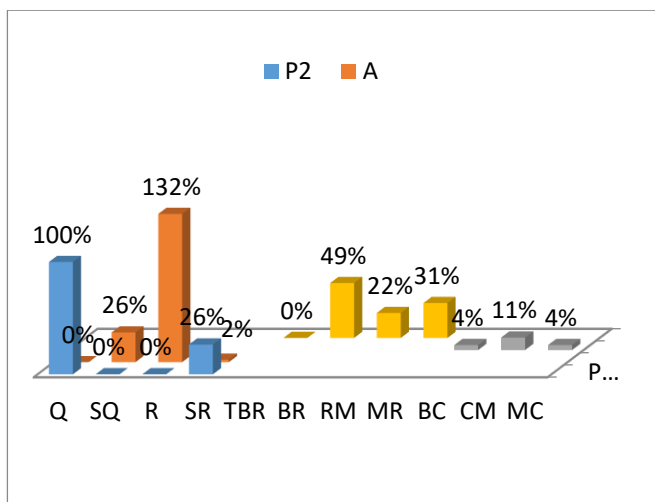


Figure 4. Données des interactions verbales de P2

Les 100% de Q qui caractérisent l'action didactique de P2 montrent *a priori* qu'il a magistralement conduit l'interaction verbale avec les apprenants à qui il n'a pas donné la possibilité de prendre, à des moments précis de l'activité, l'initiative des questions pour pouvoir réorienter l'interaction verbale en fonction de leurs intentions explicites d'apprendre et en collaboration avec l'enseignant. Le taux de réponses des apprenants (132%) et celui des SQ (26%) en attestent dans la

mesure où ils corroborent l'idée que les apprenants subissent les actions verbales de P2 qui restent magistrales et prééminentes. A cela s'ajoute le fait que la QRA—entre l'absence de TBR (0%), le taux inférieur à la moyenne de BR (26%), celui relativement significatif de SR (26%) et le cumul des RM (22%) et des MR (31%)—reste plutôt moyenne, ce qui nous conduit à penser que P2 a manqué de tenir compte des actions verbales des apprenants en se substituant à eux dans la formulation des questions et des réponses. Par ailleurs, il en est de même du NCA qui ne permet pas, au regard du taux de BC (4%) relativement bas, de ceux de MC (4%) et de CM (11%) cumulés, de confirmer la nature conjointe de l'introduction et de la co-construction des savoirs.

6. Analyse des interactions verbales entre les apprenants et P3 (Professeur 3)

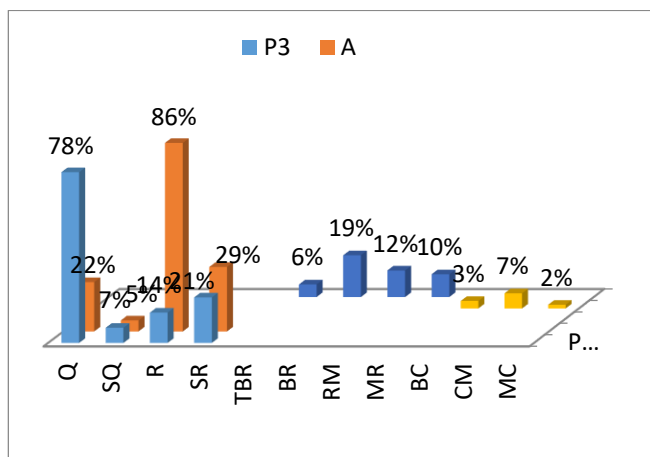


Figure 5. Données des interactions verbales entre P3

La figure 5 montre que P3 occupe 78% de Q et reste le maître de l'interaction verbale même si, à des étapes précises de l'activité, les apprenants ont pris l'initiative des Q (22%). Nous remarquons que P3 a plus agi de manière magistrale en contrôlant le jeu verbal qu'il n'a coopéré et co-construit les

savoirs avec les apprenants. L'interaction verbale qui devait reposer sur un dialogue dynamique et coopératif s'est révélée monolithique et n'a pas permis à l'enseignant et aux apprenants de changer de posture didactique dans et/ou avec le milieu. Cela peut être confirmé par les taux de R (85%) et de SR (29%) des apprenants qui montrent que P3 les a maintenus dans une posture impressive de récepteurs qui n'ont agi dans la construction des savoirs que pour répondre aux questions. De même, la QRA et le NCA montrent, à travers les proportions relativement moyennes et basses des taux de TBR (6%), BR (19%), RM (12%), MR (10%), et de BC (3%), CM (7%), MC (2%), que l'interaction verbale a été conduite de manière expressive par P3 qui a introduit les savoirs dans le milieu sans garantir la nature conjointe de l'action didactique.

7. Analyse des interactions verbales entre les apprenants et P4 (Professeur 4)

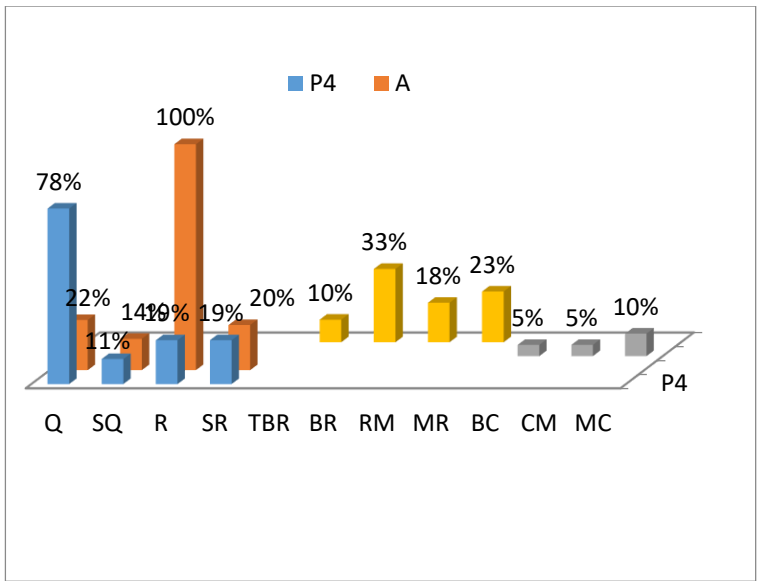


Figure 6. Données des interactions verbales de P4

En observant attentivement la figure 6, nous remarquons que toutes les questions ont été pratiquement posées par P4, soit 78% contre 22% pour les élèves. En prenant ainsi le contrôle et l'initiative du jeu des questions et des réponses, il donne l'impression de dominer l'interaction verbale. Dès lors que son action surplombe considérablement celles des apprenants avec qui il devrait interagir, elle reste magistrale. En outre, en concédant aux apprenants l'exclusivité des R (100%), il les cantonne à leur posture d'acteurs qui subissent son action et donne ainsi à l'interaction verbale une dimension magistrale et autocentrée. Par ailleurs, la QRA et le NCA, au regard des données de TBR (43%), de BR (41%), de RM (18%) et de MR (23%), reste parfois moyenne et un peu basse pour garantir une interaction verbale dynamique et coopérative entre P4 et les apprenants. Cette posture de P4 en situation didactique ne garantit pas le développement d'une action didactique conjointe avec les apprenants.

Conclusion

En définitive, nous pouvons dire que la mésogénèse, qui relève en didactique du français en grande partie des interactions verbales dans et/ou avec le milieu, permet d'analyser l'action didactique conjointe entre l'enseignant et les apprenants. En effet, l'analyse des interactions verbales entre les enseignants M1, M2, P1, P2, P3, P4 et les apprenants a montré qu'ils ont plus agi qu'ils n'ont interagi avec eux, en se maintenant dans la position et la posture de maîtres absolus de l'action didactique. Il est ainsi apparu dans l'analyse que les enseignants, selon les critères de la mésogénèse, ont plus agi pour privilégier les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage. En donnant à l'action didactique une dimension magistrale ils l'ont significativement anéantie dans sa dimension conjointe.

La mésogenèse a permis de penser que l'action des apprenants a été très négligeable, ce qui corrobore l'idée qu'ils n'ont pas interagi avec les enseignants pour co-construire les savoirs. Ils ont surtout été maintenus dans une posture d'apprenants récepteurs de savoirs transmis et non construits en situation. L'omniprésence des enseignants dans les interactions dans et/ou avec le milieu montre qu'ils les ont menés de bout en bout en les inscrivant dans une perspective magistrale. Ils sont donc restés dans une logique de transmission, et non de construction ou de co-construction des savoirs, maintenant ainsi les apprenants dans une posture d'acteurs passifs, enclins à recevoir les savoirs de manière descendante des enseignants. Sous l'angle de la mésogenèse, en tant qu'interactions verbales en cours de français, l'analyse a révélé que l'action didactique conjointe a quasiment été anéantie. Il est ressorti de cette étude que les enseignants filmés en pleine activité ont opté, dans leurs pratiques éducatives, pour une approche magistrale, « celle d'une diffusion radiale, où les connaissances vont directement d'un « centre de diffusion » – le professeur de la classe par exemple – à chacun des « destinataires » visés – les élèves de la classe » (Chevallard, Yves, S. D., p.14). Par ailleurs, les résultats de cette étude ont prouvé que les enseignants ont organisé leurs interactions verbales dans et/ou avec le milieu dans une posture expressive d'émetteurs du discours qui introduit et favorise la construction des savoirs. Les apprenants, quant à eux, ont été confinés dans une position impulsive de récepteurs passifs des connaissances et de pseudo-acteurs didactiques qui n'ont ni participé ni coopéré dans les actions de construction de savoirs situés. Nous avons aussi retenu que le dialogue, qui devait reposer sur un échange dynamique et interactif entre les enseignants et les apprenants, a tourné à une action verbale dirigée. Dans l'approche de la mésogenèse, les enseignants n'ont pas cherché à interagir avec les apprenants, mais ont plutôt favorisé une approche magistrale de l'introduction et de la

construction des savoirs dans le milieu. Cela aboutit à l'idée selon laquelle la mésogénèse a permis de démontrer que les actions trop explicites des enseignants ont rendu celles des apprenants fortement implicites à telle enseigne qu'ils les ont inhibés et empêchés d'interagir avec eux. En agissant ainsi, ils ont privilégié les actions verbales programmées *a priori* qui ont surplombé celles qui devraient émerger des interactions dans et/ou avec le milieu et qui pourraient garantir la construction de savoirs, de connaissances de manière conjointe. Nous pouvons donc dire que la mésogénèse, en particulier l'analyse des interactions verbales entre les enseignants et les apprenants, a dévoilé que les actions des enseignants ont prévalu sur celles des apprenants qui devraient émerger du milieu. Nous pouvons en déduire qu'ils ont quasiment empêché l'action didactique conjointe avec les apprenants de se développer convenablement.

Bibliographie

Assude Thérèse, Mercier Alain et Sensevy Gerard (2007), *L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux* ». Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 27, n°2, 2007, pp. 221–252. En ligne : <https://revue-rdm.com/2007/l-action-didactique-du-professeur/>.

Amigues René, Lataillade Gilles et Mencherini Nicole (2001), *Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation*. Revue suisse des sciences de l'éducation, vol. 23, n°2, 2001, pp. 299-319. DOI : 10.25656/01:3767.

Chevallard Yves (S. D.), *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*. En ligne : yves.chevallard.free.fr, dernière consultation le 10 novembre 2021.

Sensevy Gérard et Mercier Alain. (dir.) (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, 225 p.

Sensevy Gérard (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck, 796 p.