



Article scientifique

Article

2019

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

Introduction. La verbalisation du côté des apprenant.e.s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ?

---

Balslev, Kristine; Lenzen, Benoît; Ronveaux, Christophe

#### How to cite

BALSLEV, Kristine, LENZEN, Benoît, RONVEAUX, Christophe. Introduction. La verbalisation du côté des apprenant.e.s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ? In: Raisons éducatives, 2019, n° 23, p. 5–18. doi: 10.3917/raised.023.0005

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124132>

Publication DOI: [10.3917/raised.023.0005](https://doi.org/10.3917/raised.023.0005)

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture 153  
*Martine Jaubert, Maryse Rebière*

### 3<sup>e</sup> partie

#### Réfléchir par la verbalisation dans le temps des institutions

Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel 179  
*Kristine Balslev, Sandra Pellanda Dieci, Walther Tessaro*

La situation d'institutionnalisation en formation d'enseignant.e.s d'éducation physique, une question de verbalisations et de reconnaissance ? 205  
*Benoît Lenzen, Claudia Marin-Perez, Philippe Bavarel, Axelle Bouvier, Daniel Deriaz, Bernard Poussin*

## Introduction

### La verbalisation du côté des apprenant.e.s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ?

Kristine Balslev, Benoît Lenzen, Christophe Ronveaux  
*Université de Genève*

Que signifie faire de la verbalisation le cœur de l'apprentissage et de la formation ? Une conception de sens commun assimile la verbalisation des apprenant.e.s à la trace verbale d'un déplacement manifestant que quelque chose est acquis. Cette idée trouverait sa source dans la perspective schönienne du « praticien réflexif » et de la professionnalisation du travail de l'adulte, puis se serait étendue à toutes les situations où le développement d'êtres humains est impliqué, y compris celui des élèves. Elle pourrait se résumer de la manière suivante : professionnel.le.s en exercice, enseignant.e.s en formation initiale, élèves, toute personne engagée dans un processus d'apprentissage et de formation, par l'activité langagière, produite *hic et nunc* dans la situation, s'approprierait concepts, savoirs ou savoir-faire. Or, depuis quelques décennies, régulièrement, la vertu *réfléchissante* de la verbalisation est interrogée, nuancée ou contestée (Cattonar & Maroy, 2001 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; Nonnon, 1990 ; Rex, Steadman, & Graciano, 2006 ; Runtz-Christan & Coen, 2017 ; Schneuwly, 2012, 2015 ; Tillema, van der Westhuizen, & Smith, 2015 ; Vanhulle, 2009). Trois reproches principalement lui sont adressés : (i) sa « généralité et son haut degré d'abstraction » (Schneuwly, 2015, p. 31) qui lui font oublier les déterminants historiques et sociaux des instruments forgés par les professions ; (ii) le manque de théorisation du caractère multimodal

de la verbalisation, laquelle verbalisation s'appuie pourtant sur des objets sémiotiques divers et prend sens en référence à une pluralité de systèmes sémiotiques (Nonnon, 2008) ; (iii) la confusion des cadres interprétatifs de l'enfant et de l'adulte, tous deux engagés dans une tâche d'apprentissage ou de formation, laquelle confusion se manifeste quand les formateurs et formatrices considèrent le développement de l'un et de l'autre dans une isomorphie qui n'est pas questionnée (Martin, 2017 ; Nonnon, 2017).

Nous reprenons la question de la verbalisation que nous considérons comme un outil sémiotique depuis l'angle des apprenant.e.s et de leurs cadres interprétatifs. Dans cette optique, nous définissons la verbalisation comme une activité langagière, orale et écrite, produite dans des sphères d'activité spécialisées et formalisées – l'école, les instituts de formation –, dont la visée est de « transformer des manières de penser, de parler, de faire », selon l'expression de Schneuwly (2000, p. 23). En cela, elle est une conduite orientée vers une finalité de développement et repose sur l'idée vygotkienne que le signe est l'outil de transformation de l'activité psychique et requiert une interprétation. Reprenant cette idée dans le cadre théorique et méthodologique de l'interactionnisme sociodiscursif, Bronckart (1996) souligne que c'est parce que les signes se construisent comme des entités partagées par une communauté qu'ils acquièrent leur « fonction seconde », c'est-à-dire leur capacité à désigner des entités du monde (objets, êtres, idées, etc.). Sur les sites de transmission<sup>1</sup>, cette transformation de l'activité psychique est orchestrée dans des conduites de verbalisation spécifiques et à partir de dispositifs qui ont pour fonction d'organiser et de structurer le rapport collectif et interindividuel à ce qui doit être appris. Ainsi, ce numéro de *Raisons éducatives* discute et investit la visée transformative de la verbalisation.

Au cours du processus d'apprentissage et de formation toutefois, il peut exister une différence fondamentale entre l'interprétation de l'enseignant.e ou du formateur, de la formatrice et celle de l'apprenant.e. Cette différence nous pousse à interroger la verbalisation du côté de l'apprenant.e, élève ou adulte en formation. Ainsi, ce numéro propose de faire le point sur les recherches qui utilisent, exploitent, justifient, conceptualisent la verbalisation en prenant comme objet l'apprentissage des apprenant.e.s, adultes ou articles qui le composent illustrent le fait que les verbalisations en situation de transmission excèdent la dimension discursive et le contexte immédiat de la situation, d'une part, parce que ces situations impliquent bien d'autres manipulations symboliques que le signe verbal, d'autre part parce que la progression des apprentissages n'implique pas seulement que l'élève ou l'apprenant.e se confronte à un interlocuteur ou une interlocutrice, mais à des objets symboliques divers organisés en systèmes sémiotiques complexes auxquels renvoie précisément la verbalisation.

1. Nous conservons à ce terme son trait général de transaction d'outils culturels en vue de développer le psychisme d'un groupe d'individus.

En considérant la verbalisation dans des situations de transmission comme une conduite pour élaborer des connaissances nouvelles, dans le cadre d'une double médiation des apprentissages par l'enseignant.e ou le formateur, la formatrice, et par le signe, ce numéro de *Raisons éducatives* invite à penser la dimension cadrante de l'interlocution sous trois angles différents mais non mutuellement exclusifs : (1) celui de l'instrument et de ses fonctions ; (2) celui de la diversité des systèmes sémiotiques et de leur nécessaire coordination ; et (3) celui de la réflexion par la verbalisation dans le temps des institutions.

## L'instrument sémiotique et ses fonctions

Sous l'angle de l'instrument sémiotique et de ses effets sur l'apprentissage, les contributrices et contributeurs à ce numéro ont été invité.e.s à s'intéresser aux dispositifs langagiers qui déclenchent ou provoquent les processus de transformation des connaissances et de l'activité des élèves ou des apprenant.e.s. Il s'agissait pour elles et eux de questionner les fonctions et la portée des conduites de verbalisation considérée comme un instrument, autrement dit de prendre au sérieux le langage, non pas le langage « spontané », mais le langage mobilisé de manière consciente et intentionnelle au service de l'apprentissage ou du développement dans le domaine scolaire et dans la formation professionnelle.

Dans cette perspective, le langage verbal a un effet sur le rapport créé entre le sujet et le monde qui l'entoure, ainsi « à partir du moment où l'enfant use du langage, les mots viennent organiser l'expérience qu'il fait du monde. Son rapport au monde est médié par les mots et s'en trouve du même coup transformé » (Brossard, 2004, p. 51). Par ailleurs, toujours dans cette même perspective, le langage transforme l'activité : « En se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient » (Clot, 1999, p. 149). Ces deux auteurs mettent bien en évidence les possibles effets du langage oral sur le rapport au monde ou sur l'activité

Depuis les années 1980, de plus en plus de recherches s'intéressent aux interactions en situation scolaire. Les premiers travaux ont étudié le fonctionnement des interactions verbales en classe (Cazden, 1988 ; Mercer & Dawes, 2014 ; Mondada, 1995 ; Nonnon, 1990), puis d'autres travaux se sont intéressés à l'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage dans l'idée qu'interagir pour enseigner-apprendre nécessite une formation explicite. Nous pensons notamment à Mercer et ses collaborateurs (Mercer, 1995 ; Rojas-Drummond & Mercer, 2003) qui créent des dispositifs en vue d'amener les élèves à apprendre à interagir entre elles ou eux pour résoudre des tâches et qui forment les enseignant.e.s à interagir de manière à ce que les élèves soient actifs, actives dans leur apprentissage. Dans le courant de l'analyse de

l'activité professionnelle, des dispositifs de verbalisations tels que les entretiens d'autoconfrontation ont été développés dans le but de comprendre l'activité, la transformer, ou encore accéder à sa dimension cachée (Lussi Borer, Durand, & Yvon, 2015 ; Mouchet, 2016). Ces dispositifs ont donc des intentions de recherche, de formation d'un sujet (Barbier, 2011) ou de transformation de l'activité d'un collectif. Dans la formation des enseignant.e.s, la dimension instrumentale de la verbalisation est bien présente également. On y fait notamment produire des textes par les étudiant.e.s en vue de développer une pratique ou une posture réflexive (Coen & Leutenegger, 2006 ; Day, 2001). Ces textes relèvent du *genre réflexif académique* (Vanhulle, 2016), qui aurait comme finalités pour l'enseignant.e en formation la *subjectivation des savoirs* (Vanhulle, 2009), à savoir, entre autres, l'appropriation de savoirs de référence, la régulation de son agir, le soutien à un travail de traduction de la recherche en pratiques.

Quatre contributions s'inscrivent dans ce premier axe de questionnement. Elles sont relatives à différents espaces didactiques (Amade-Escot, Leutenegger, & Schubauer-Leoni, 2014) ou professionnels : l'enseignement scolaire, la formation continue des enseignant.e.s, le travail infirmier, l'accompagnement VAE. L'article d'Ecaterina Bulea Bronckart propose d'abord une analyse théorique du statut et du fonctionnement du langage humain sous l'angle du rapport entre langage et cognition, à partir d'une synthèse de différentes prises de position concernant ce rapport par des philosophes et des linguistes au cours de l'histoire et en distinguant le rapport entre langage et cognition chez l'enfant et ce même rapport chez l'adulte. Il revisite ensuite les dispositifs de verbalisations précédemment décrits, relevant d'un genre textuel circonscrit (« l'entretien ») et reposant sur l'idée que l'identification et la prise de conscience de propriétés de l'activité (propre ou celle de collègues) constituent des facteurs potentiels de développement et d'apprentissage. L'auteure souligne la nécessité de saisir les phénomènes langagiers dans leur essence sémiologique, profondément théorisée dans l'œuvre saussurienne. Concevant la verbalisation comme « jeux sémiologiques », elle illustre certains de ces jeux à l'aide du concept de *figure d'action*, qui désigne des entités sémiotiques de rang intermédiaire, appréhendables au niveau des types discursifs ou des postures énonciatives.

Faisant comme nous le constat que la verbalisation est trop souvent considérée comme une activité autosuffisante pour apprendre à l'école, permettant *per se* l'appropriation de savoirs de tous ordres, Catherine Delarue-Breton défend, quant à elle, le point de vue que toutes les formes discursives ne favorisent pas les apprentissages scolaires, notamment disciplinaires. Pire même, l'auteure avance que certaines d'entre elles vont jusqu'à les défavoriser. Dans sa contribution, elle fait le point sur les travaux qu'elle mène depuis une douzaine d'années sur la question de la verbalisation en milieu scolaire. Elle y présente un modèle d'analyse transdisciplinaire de ce qu'elle appelle le

dialogue scolaire, genre discursif contraint par la sphère sociale dans laquelle il s'inscrit, en l'occurrence l'École, et par les enjeux discursifs qui font sa raison d'être. Ce faisant, elle dépeint les caractéristiques du dialogue scolaire de manière complète en synthétisant les apports des travaux francophones sur le dialogue scolaire et ses liens avec les apprentissages. À partir de l'analyse d'un corpus constitué d'une cinquantaine de séances de classe de primaire en France, l'auteure montre que les significations produites au sein de ce dialogue scolaire par les uns et les autres ne sont pas toutes de même nature et sont inégalement pertinentes pour apprendre.

L'article de Claire Mattéi-Mieusset, Aurore Promonet-Thérèse, Fabien Emprin et Thierry Philippot aborde la fonction sémiotique de verbalisation dans le domaine du développement professionnel des enseignant.e.s. Il consiste à comprendre et caractériser le processus de développement professionnel d'enseignant.e.s participant à un dispositif d'accompagnement pluriel qui met en jeu différentes formes de verbalisations vécues. Ces verbalisations varient tant dans la nature (écrite et orale) que dans les conditions relationnelles de productions individuelles et collectives. Elles sont en outre adressées à des destinataires différent.e.s et situées à des étapes successives du dispositif. Les analyses présentées portent sur les verbalisations de deux enseignantes qui font partie de deux équipes distinctes au sein d'un même département. Pour chacun des quatre moments de verbalisation retenus, les auteur.e.s identifient des traces de développement professionnel, qu'ils et elles analysent au fil des quatre phases d'un processus dites d'insécurité, d'expérimentation, d'appropriation et de consolidation. Mattéi-Mieusset *et al.* montrent que chaque moment de verbalisation est propre à susciter du développement professionnel, selon un processus non linéaire et personnel.

Toujours dans le domaine du développement professionnel, la contribution de Vanessa Rémerly vise à restituer les principaux résultats d'une étude conduite sur les pratiques d'accompagnement en validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce dispositif d'accompagnement en VAE accorde une place centrale aux verbalisations, que l'auteure appréhende à différents niveaux, en tant que mise en écriture par le candidat de son expérience au travail, en tant que « format langagier » (ou genre de discours) induit par les contingences d'un livret que le candidat doit remplir pour faire la preuve de ses acquis ou encore en tant que dialogue entre le candidat et son accompagnateur. L'auteure interroge en quoi les conduites de verbalisation que ce dispositif occasionne sur l'expérience de travail peuvent avoir une portée développementale, ou dit autrement à quelles conditions la verbalisation dans le cadre de l'accompagnement en VAE peut être un instrument au service du développement. Au terme de l'analyse, elle observe que l'élaboration de l'expérience du travail est le résultat d'un dialogue que le candidat engage non seulement avec son interlocuteur immédiat, l'accompagnateur, mais aussi avec le métier et la procédure VAE.

## La diversité des systèmes sémiotiques et leur nécessaire coordination

Sous l'angle de la diversité des systèmes sémiotiques (langagiers, symboliques, iconiques, prosodiques, gestuels, etc.) et de leur articulation, les contributrices et contributeurs à ce numéro ont été invité.e.s à documenter le pluricodage et l'activité interprétative des apprenant.e.s, adultes et élèves impliqué.e.s dans les situations de formation et d'enseignement qui recourent à des objets symboliques divers. Le caractère multimodal des systèmes sémiotiques en jeu dans l'activité interprétative des apprenant.e.s rend en effet problématique l'analyse de ce qui est appris ou compris de diverses manières.

Une première forme de multimodalité se manifeste lorsque l'apprenant.e passe d'un mode de représentation à l'autre. Lorsqu'il ou elle est sommé.e de participer à l'interaction, l'apprenant.e doit construire sa réponse à partir d'éléments épars distribués dans l'espace de la classe sous diverses formes : les interventions orales de l'enseignant.e, mais aussi toutes les autres formes d'interventions écrites réalisées pendant l'interaction ou déjà présentes sur des supports multiples (notations au tableau, pages fixes ou animées projetées sur écran, fiches récapitulatives, manuels, cahiers). Ces traces d'un travail en cours ou déjà-là relèvent du langage verbal, certes, mais aussi d'autres systèmes de signes (marqueurs de relation écrits, tableau de correspondance, ponctuations oraux). C'est à partir de toutes ces informations, médiatisées par différents systèmes sémiotiques en situation, que l'apprenant.e organise sa participation à l'interaction et réalise à l'oral ou par écrit un texte de savoir linéaire. Sa performance n'est pas le simple produit d'un transcodage d'un mode de représentation à l'autre, oral ou écrit. Elle relève d'une activité interprétative complexe qui excède le cadre de la tâche et la compréhension des consignes de travail (Filliettaz & Zogmal, 2017 ; Jewitt & Kress, 2003 ; Nonnon, 2000). Plusieurs travaux exposés dans le numéro hors-série de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (Runtz-Christan & Coen, 2017), consacrés aux situations de formation, rapportent la difficulté des stagiaires à mettre en œuvre une activité d'enseignement dans des classes effectives à partir de ressources exposées, partagées, construites dans des institutions de formation. Les principes pédagogiques et didactiques, les manuels, les savoirs de référence, les questions vives structurant telle ou telle discipline sont produits sur un même plan dans la cohérence de discours académiques. Les signes produits en situation d'enseignement par les stagiaires relèvent d'autres ordres sémiotiques que les discours produits en formation. La mise en mots d'une consigne pour mettre au travail les élèves se heurte à la complexité des niveaux de signification et à la non-coïncidence des divers matériaux sémiotiques impliqués dans la situation. Du discours cohérent, unique et continu, formulé en formation, les stagiaires passent, en situation

de stage, à l'épaisseur d'une multitude de signes. Se fait jour, souvent dans l'urgence de la situation, la nécessité de coordonner ces signes pour produire un effet qui fait sens pour un collectif, dont les perspectives ne sont pas forcément partagées. Dans le domaine de l'école, Laparra et Margolinas (2011, 2012) rapportent des phénomènes semblables lorsque les élèves sont mis en situation de produire des textes écrits. Les auteures distinguent l'oralité de la littératie dans cette idée de montrer que l'oralité scolaire n'explicite pas forcément les attentes littératiques.

Une deuxième forme de multimodalité concerne les objets matériels et symboliques variés, produits à partir de systèmes de savoirs distincts dans une même discipline ou dans des disciplines variées. Compte tenu de cette diversité des objets mis à disposition des apprenant.e.s, la question de caractériser les conduites de verbalisation est liée aux spécificités des disciplines scolaires (mathématique, français, science, littérature), des domaines de formation (sociologie, professionnalisation, pédagogie, psychologie du développement, ingénierie, didactique), dans toute autre forme de « matières » instituées par l'institution de formation. Une partie déterminante de ces conduites consiste entre autres à coordonner des productions de significations depuis des cadres sémiotiques divers, à faire des liens entre différentes instances de significations (Bucheton & Soulé, 2009 ; Forget & Schubauer-Leoni, 2008). Dias (2017) a bien montré combien il est couteux<sup>2</sup> pour un.e élève de passer de la manipulation de formes en trois dimensions au savoir mathématique. L'utilisation de ce qu'il appelle, avec d'autres, un « registre de représentation » pour représenter un même objet est loin de faire le tour des propriétés de cet objet et n'en facilite pas forcément l'appropriation. Ainsi lorsqu'il s'agit « de rendre perceptible un concept mathématique » (p. 92), le choix du mode de représentation (les arêtes et les angles plutôt que les faces) détermine l'implication des élèves dans la verbalisation de leur activité et des concepts à mobiliser pour résoudre le problème du calcul de l'aire d'un polyèdre. Mais le caractère multimodal des objets disciplinaires à manipuler est rendu plus ardu encore lorsqu'il s'agit de combiner les disciplines. Selon Laparra et Margolinas (2012), il y a des différences fondamentales entre ce que l'école attend de la manipulation d'objets comme la liste et les savoirs en jeu dans cette construction littératique. Tandis que la verbalisation est à portée de tou.te.s, notamment dans le mode de représentation de l'oralité, les activités langagières attendues relèvent du mode représentationnel de l'écrit et plongent certain.e.s élèves dans la perplexité, puis dans la dépendance de soutien particulier. Cette dernière forme de coordination dans l'activité est particulièrement complexe pour le collectif des différent.e.s acteurs et actrices impliqué.e.s dans les situations scolaires aujourd'hui, non seulement quand il s'agit de traiter des dispositions différenciées des élèves exposé.e.s aux diverses formes de savoir, mais aussi du point de vue de l'élève

2. Ce numéro de *Raisons éducatives* adopte l'orthographe réformée.

pour se situer dans l'interaction et accompagner le travail du collectif. Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) ont bien montré combien le caractère composite de certains supports rend le texte du savoir plus labile et appelle une plus grande initiative des élèves. L'éclatement des réactions des élèves conduit à de nombreux décalages temporels qui font perdre de vue l'orientation argumentative prévue par la tâche et le sens de l'activité. Faute d'un guidage convergent approprié, la verbalisation des élèves ne conduit pas à une élaboration de savoirs. Cet exemple de « morcèlement pédagogique » invite à questionner à la fois la nature des éléments hétérogènes qui composent ces nouveaux supports et les conditions d'une argumentation scolaire qui réussit la coordination des « trouvailles du moment » et assure la progression des objets enseignés. Si, du point de vue de l'enseignant.e, la régulation d'un grand nombre d'activités s'effectue à l'aide de ressources non linguistiques peu transparentes, du point de vue de l'élève, la difficulté n'est pas moindre de manifester sa compréhension à partir des matérialités de la situation. Il ou elle use et abuse de ces diverses matérialités indistinctement comme n'importe quels autres objets du monde. Ainsi, Laparra et Margolinas (2012) encore montrent qu'un.e élève en petite section manipule l'étiquette de son prénom comme son bonnet ou sa veste. Il ou elle passe d'un objet langagier (la trace écrite de son prénom) à un objet familier (son bonnet suspendu au portemanteau juste au-dessus de son étiquette) faute d'avoir été sensibilisé.e à la nature éminemment sémiotique de leur organisation. Or ces situations construites par l'enseignant.e comportent en germe l'initiation au monde littéraire de l'écrit. Certain.e.s élèves considéré.e.s en difficulté manifestent certes une participation à l'interaction au moyen de signes interprétés par l'enseignant.e comme le produit d'une coconstruction interprétative. Mais ces signes appartiennent à d'autres ordres sémiotiques que la littérature scolaire. On voit à quel point la multimodalité des interactions est problématique dans l'identification des « bonnes conduites » de verbalisation, pourvoyeuses d'apprentissage.

Deux contributions constituent cette deuxième partie du numéro. Elles portent toutes deux sur le même espace didactique, celui de l'enseignement scolaire, mais dans deux disciplines différentes, les mathématiques et le français, et dans deux degrés scolaires distincts, le secondaire et le primaire. L'article de Maud Chanudet questionne la place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques, dans le contexte particulier d'un cours intitulé « Démarches mathématiques et scientifiques » (DMS) que les autorités scolaires du canton de Genève ont ajouté au programme des élèves de 10<sup>e</sup> année secondaire option scientifique (13-14 ans). Ce cours indépendant du cours ordinaire de mathématiques s'appuie sur le dispositif de la narration de recherche, consistant à demander aux élèves non seulement de donner la solution du problème qui leur est posé, mais aussi de rendre compte par écrit de tout ce qui les y aura mené. L'auteure fait l'hypothèse que la rédaction de ces narrations de recherche peut participer à la coordination

de divers registres de représentations sémiotiques. Ses analyses ne soutiennent pas cette hypothèse. En effet, elles montrent que peu d'éléments de leur recherche sont narrés par les élèves en comparaison de ce que donne à voir l'analyse de leurs échanges verbaux informels lors du travail de groupe. Ainsi, la narration de recherche ne semble pas contribuer de manière significative à l'articulation du langage avec les autres registres de représentation sémiotique mobilisés par les élèves pendant leur recherche.

Dans leur contribution, Martine Jaubert et Maryse Rebière reprennent des travaux antérieurs portant sur la verbalisation dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire en France (élèves de 6 ans), pour tenter d'identifier des formes d'interactions langagières récurrentes entre maître.sse et élèves portant sur les savoirs visés et leurs usages. Pour ce faire, les auteures reprennent et travaillent les notions brunériennes de scénario et de formats, ces jeux routiniers que Bruner appelle un « système de support à l'acquisition du langage », qu'elles recontextualisent dans le cadre de l'école et de l'apprentissage de la lecture. Ces notions permettent aux auteures de comprendre les processus d'apprentissage, mais aussi de modéliser des démarches d'enseignement. Penser les gestes professionnels au sein de scénarios et formats langagiers aide ainsi à penser l'apprentissage des systèmes sémiotiques disciplinaires spécifiques comme une appropriation des rôles et des outils sociaux.

## Réfléchir par la verbalisation dans le temps des institutions

Ce troisième angle invitait les contributrices et contributeurs à ce numéro à discuter la réflexivité de la verbalisation sous l'angle du temps. Une des critiques adressées au modèle du « praticien réflexif » est son haut degré d'abstraction qui le placerait au-dessus des déterminants sociohistoriques des institutions (Schneuwly, 2015). Reprendre la question de la réflexivité et l'arrimer à la question du temps implique de penser le développement de l'apprenant.e à l'aune des contextes institutionnels historiquement constitués qui définissent des objets, partitionnent des domaines de savoirs et savoir-faire, établissent des curriculums, etc., et orientent le cadre interprétatif de cet.te apprenant.e.

On sait l'importance des pratiques réflexives dans la formation des professionnel.le.s de l'éducation. Développer la pratique réflexive – cette « facette de la professionnalité » qui « renvoie à la capacité de réfléchir délibérément [...] sur ses propres pratiques [...] en vue de résoudre des problèmes [...], c'est-à-dire en vue d'améliorer ses pratiques » (Derobertmasure & Dehon, 2012, p. 30) – est devenu une préoccupation majeure des programmes de formation d'enseignant.e.s (Bouissou & Brau-Antony, 2005 ; Coen & Leutenegger, 2006 ; Maroy, 2001). Sous l'effet de la médiation de différents types de

dispositifs (entretien d'explicitation, d'autoconfrontation simple ou croisée, instruction au sosie, journal de bord, portfolio, mémoire professionnel, etc.), les professionnel.le.s en formation sont invité.e.s à réfléchir tantôt *sur* l'action, en passant leurs actions passées en revue depuis une position d'extériorité, tantôt *à propos de* l'action, en prenant en compte les contextes élargis, sociaux, économiques et politiques dans lesquels leur action a lieu, tantôt *pour* l'action, impliquant un projet d'avenir (Day, 2001). La mise en mots visée par ces dispositifs permettrait aux apprenant.e.s qui en bénéficient de relativiser l'expérience, de prendre conscience de la multiplicité des réalités et de se confronter à l'écart entre un signifié (telle pratique) et les signifiants (les possibles énoncés de cette pratique). Il s'agit pour eux et pour elles de construire un rapport distancié à l'action, notamment en prenant conscience des mobiles qui ont orienté leurs choix (Bouissou & Brau-Antony, 2005). En considérant le développement professionnel en tant que modifications de structures, cette prise de conscience par une verbalisation réflexive vise des régulations, tant des actions que des conceptions, chez le ou la formé.e (Buisse, 2018). On voit bien ce que ces considérations, concevant l'activité professionnelle comme une sorte de création constante et résistant à l'entrée en matière sur la dimension technologique de la profession, occultent les objets et outils d'enseignement développés par les professions (Schneuwly, 2012, 2015 ; Vanhulle, 2009).

On voit aussi le risque d'étendre ce virage paradigmatique aux curriculums scolaires. Ainsi, la « démarche réflexive » fait partie des cinq « capacités transversales » prescrites par le Plan d'études romand (PER), texte officiel intercantonal couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin (Conférence intercantonale [CIIP], 2010-2016). Par exemple, la contribution des enseignant.e.s du domaine disciplinaire « Mathématiques et Sciences de la vie » au développement de la « démarche réflexive » est attendue comme suit :

Par ses savoirs, ses connaissances, ses méthodes, ses modes de pensée ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine contribue, chez l'élève, au développement de la démarche réflexive, notamment en amenant l'élève à choisir des méthodes adéquates, à vérifier des hypothèses par confrontation au réel, en développant son regard critique sur ses propres choix et/ou résultats et ceux des autres, en l'amenant à renoncer aux idées toutes faites sur la compréhension des phénomènes naturels ou mathématiques, à analyser l'adéquation d'un modèle choisi, pour une représentation statistique par exemple, et les limites qu'il comporte. (CIIP, 2010-2016)

Ces nouvelles injonctions questionnent les gestes professionnels des enseignant.e.s et les gestes d'étude des élèves (Bucheton & Soulé, 2009) qu'elles sont susceptibles de générer.

Deux contributions abordent plus spécifiquement la thématique de cette troisième et dernière partie du numéro. La première a pour cadre l'espace didactique de la formation des enseignant.e.s, tandis que la seconde concerne à la fois l'espace didactique de la formation des enseignant.e.s et celui de la formation des formatrices et formateurs d'enseignant.e.s. L'article de Kristine Balslev, Sandra Pellanda Dieci et Walther Tessaro étudie les textes réflexifs produits dans deux dispositifs de formation, l'un destiné aux enseignant.e.s du primaire et l'autre aux enseignant.e.s du secondaire, en distinguant deux niveaux de lecture. Le premier est guidé par ce que les enseignant.e.s en formation montrent de leurs apprentissages et se centre sur les objets de régulations mis en avant, et le second est orienté par une analyse des discours mettant en évidence différentes formes de positionnement énonciatif. L'étude des positionnements énonciatifs constitue une entrée pour accéder à des évolutions chez les formé.e.s, notamment en ce qui concerne leurs rapports à l'agir professionnel.

La contribution de Benoît Lenzen, Claudia Marin-Perez, Philippe Bavarel, Axelle Bouvier, Daniel Deriaz et Bernard Poussin présente la particularité d'associer un chercheur-formateur, des formateurs et formatrices universitaires et des formateurs et formatrices de terrain, dans le cadre d'une recherche-action participative (RAP) sur la supervision des stagiaires en éducation physique. Plus spécifiquement ciblée sur la situation (ou geste professionnel) d'institutionnalisation, elle vise à mettre au jour le processus ricœurrien de reconnaissance-identification qui permet à un actant d'identifier, dans les connaissances formulées par un autre actant, les prémisses de savoirs susceptibles d'être institutionnalisés. L'explicitation de ce processus et son analyse font apparaître deux processus d'institutionnalisation, qui se distinguent par la possibilité qu'ont ou pas les enseignant.e.s ou les formateurs et formatrices de faire se présenter à leur conscience un savoir de référence préexistant à la relation didactique.

Nonnon (2017, p. 15) le rappelait dans un article récent : « la question de la verbalisation et de la réflexivité se posent en formation d'enseignants relativement à chacune de ses dimensions (épistémique, pragmatique, identitaire) et aux interactions entre elles » (p. 15). Les recherches présentées dans ce numéro de *Raisons éducatives* dépassent les oppositions stériles, à nos yeux, entre les savoirs d'expérience qui surgiraient des situations d'enseignement et de formation, et les savoirs savants pensés dans les institutions et diffusés à partir d'elles. La verbalisation comme instrument sémiotique est un lieu privilégié – les diverses contributions de ce numéro l'attestent – pour observer les traces d'une transformation profonde de manières de penser, de parler, d'écrire et d'agir, de l'apprenant.e.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C., Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactique : mise en perspective... In F. Leutenegger, C. Amade-Escot & M.-L. Schubauer-Leoni (Éds.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants* (pp. 179-196). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, Br. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.
- Bronckart, J.-P. (1996). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde, numéro spécial (juillet)*, 55-64.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35.
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2001). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et sociétés*, 6, 21-41.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse : The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coen, P.-F., & Leutenegger, F. (2006). Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 5-10.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010-2016). *Plan d'études romand*. Repéré à <http://www.plandetudes.ch>
- Day, D. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 12, 40-54.
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives*, 6(12), 29-44.
- Dias, Th. (2017). La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série*, 91-104.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (Éds.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2017). « Sinon vous allez pas voir ». *Forumlecture*, 1. Repéré à <http://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2017>
- Forget, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions nouvelles à la convention collective. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives ; pp. 183-204). Bruxelles : De Boeck.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Éds.) (2003). *Multimodal literacy*. New York : Peter Lang.
- Laparra, M., & Margolinas, Cl. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 19-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laparra, M., & Margolinas, Cl. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.
- Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 12, 1-26. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562>
- Martin, D. (2017). Converser pour se former. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2017*, 55-66. Repéré à [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/HS2.html](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/HS2.html)
- Mercer, N. (1995). *The Guided construction of Knowledge*. Clevedon, R.-U. : Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 22, 55-89.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 1(40), 9-70.
- Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S. In F. François (Éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 147-172). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Nonnon, É. (2008). Tensions et dynamique dans les interactions scolaires. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives ; pp. 43-65). Bruxelles : De Boeck.
- Nonnon, É. (2017). La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2017*, 13-32. Repéré à [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/HS2.html](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/HS2.html)
- Rex, L.A., Steadman, S.C., & Graciano, M.K. (2006). Researching the complexity of classroom interaction. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Éds.),

- Handbook of complementary methods in education research* (pp. 727-771). Washington, DC, Mahwah, NJ : American Educational Research Association, Lawrence Erlbaum.
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Runtz-Christan, E., & Coen, P.-F. (Éds.) (2017). La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série*. Repéré à [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/HS2.html](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/HS2.html)
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Éds.), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 73-91). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G.J., & Smith, K. (Éds.) (2015). *Mentoring for learning: « Climbing the Mountain »*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un «genre réflexif académique». *Pratiques*, 171-172, 1-19.

## 1<sup>re</sup> partie

### L'instrument sémiotique et ses fonctions

---