



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

Verbalisation et apprentissages

Balslev, Kristine (ed.); Lenzen, Benoît (ed.); Ronveaux, Christophe (ed.)

How to cite

BALSLEV, Kristine, LENZEN, Benoît, RONVEAUX, Christophe, (eds.). Verbalisation et apprentissages.
In: Raisons éducatives, 2019, n° 23, p. 1–232.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124226>

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

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

Raisons éducatives

n° 23 – octobre 2019

Verbalisation et apprentissage

*Kristine Balslev, Benoît Lenzen,
Christophe Ronveaux*

Raisons éducatives est une revue scientifique francophone publiée annuellement par la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Disponible en accès libre :

unige.ch/fpse/publications-ssed

[Cairn.info/revue-raisons-educatives.htm](http:// Cairn.info/revue-raisons-educatives.htm)

© Les auteur-e-s des articles et l'Université de Genève, 2019
Raisons éducatives, Section des sciences de l'éducation
Université de Genève – CH-1211 Genève 4

ISBN 978-2-940195-93-0
ISSN 1375-4459

SOMMAIRE

Introduction	
La verbalisation du côté des apprenant.e.s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ? <i>Kristine Balslev, Benoît Lenzen, Christophe Ronveaux</i>	5
1^{re} partie	
L'instrument sémiotique et ses fonctions	
Des « jeux sémiologiques » à la base du développement et des apprentissages <i>Ecaterina Bulea Bronckart</i>	21
Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier <i>Catherine Delarue-Breton</i>	47
Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel <i>Claire Mattéi-Mieusset, Aurore Promonet-Thérèse, Fabien Emprin, Thierry Philippot</i>	71
Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE <i>Vanessa Rémercy</i>	95
2^e partie	
La diversité des systèmes sémiotiques et leur nécessaire coordination	
La place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques : le cas du problème des portes de prison <i>Maud Chanudet</i>	127

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

3^e 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 <i>Kristine Balslev, Sandra Pellanda Dieci, Walther Tessaro</i>	179
--	-----

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

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 ; Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; Nonnon, 1990 ; Rex, Steadman, & Graciano, 2006 ; Runtz-Christan & Coen, 2017 ; Schnewwly, 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 » (Schnewwly, 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 vygotskienne 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 transmission¹, 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 Rémary 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, ponctuant 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, univoque 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 couteux² 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 littératie 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^e 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.e 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 (Buysse, 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.
- Buyse, 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.
- Derobertmasure, 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.
- Filiettaz, 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 maitres 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, littérature 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
- 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 maitre-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
- 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.revuedeshep.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^{re} partie
L'instrument sémiotique
et ses fonctions

Des « jeux sémiologiques » à la base du développement et des apprentissages

Ecaterina Bulea Bronckart

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cette contribution discute les caractéristiques et le rôle des verbalisations eu égard aux processus d'apprentissage et de développement. La première partie propose une analyse théorique du statut et du fonctionnement du langage verbal humain, et montre que ce système sémiotique ne constitue nullement une traduction directe d'entités extraverbaux, notamment cognitives. La deuxième partie aborde la manière dont la verbalisation a fait l'objet d'un ensemble de recherches portant sur le rôle des productions verbales en situation didactique ou dans des dispositifs de formation des enseignants. La troisième partie montre, au travers de quelques exemples, que les processus de restructuration des savoirs mobilisent des « jeux sémiologiques », c'est-à-dire une dynamique verbale stratifiée, impliquant plusieurs niveaux d'organisation du langage et la construction d'entités signifiantes de rangs différents.

ABSTRACT – This contribution discusses the characteristics and the role of verbalizations in relation to the restructuring of knowledge. The first part proposes a theoretical analysis of the status and functioning of human verbal language, and shows that this semiotic system does not constitute a direct translation of extraverbal entities, especially cognitive entities. The second part deals with the way in which verbalization has been the subject of a set of research studies on the role of verbal productions in didactical situations or in teacher training schemes. The third part shows, through a few examples, that the processes of restructuring of knowledge mobilize “semiological games”, that is to say, a stratified verbal dynamic, involving several levels of language organization and the construction of significant entities of different ranks.

Dans l'appel à contribution pour ce numéro thématique, Balslev, Lenzen et Ronveaux soutiennent qu'il convient « de dépasser la vision naïve, voire fictionnelle [...] de la verbalisation comme un témoin ou un instrument transparent de l'apprentissage et du développement subséquent » ; vision naïve qu'ils avaient esquissée, dès l'introduction à la problématique ici concernée, au travers d'un ensemble de positions couramment repérées en sciences de l'éducation et de la formation, dont nous reprenons synthétiquement quelques éléments :

Dans les situations d'enseignement et de formation, la verbalisation est trop souvent assimilée à la trace verbale d'un déplacement de manières de penser et d'agir. [...] Il suffirait de faire parler ou de faire écrire les apprenants, élèves ou adultes en formation, dans un dispositif bien ajusté à leurs niveaux pour qu'ils apprennent. [...] Dans la trace langagière du moment résiderait le potentiel acquisitionnel du développement. À la verbalisation du temps de l'enseignement, succéderait la verbalisation du temps de l'apprentissage auquel succéderait la mise en mots du temps de l'évaluation dans un parfait alignement [...]. Cette adéquation entre la dimension langagière de l'interaction scolaire ou de formation et la progression des apprentissages demande à être problématisée et débattue [...].

Nous adhérons sans réserve à cette remise en question de la relation parallèle et mécanique entre mise en forme langagière et effets d'apprentissage ou de développement, et nous tenterons de contribuer à la déconstruction de ce type de relation en soutenant que les effets de développement et d'apprentissage sont des effets uniquement potentiels des mises en forme langagières, que ce caractère non automatique des processus d'apprentissage et de développement est lié au rapport non déterministe qu'il convient de poser entre langage et cognition, mais que c'est précisément ce caractère non déterministe et l'autonomie relative des processus langagiers qui leur permet d'impulser ou de soutenir des restructurations de significations, conduisant potentiellement à des processus développementaux.

La réflexion qui suit porte ainsi moins sur la description de situations d'apprentissage ou de développement que sur celle des mécanismes langagiers qui les rend(ra)it possibles, et s'effectuera en trois temps. Le premier consistera en une analyse théorique du statut et du mode de fonctionnement de ce système sémiotique qu'est le langage verbal humain, et visera plus spécifiquement à montrer que ce langage ne constitue nullement un système de traduction directe d'entités cognitives, et qu'en conséquence les verbalisations, en situation de formation ou dans d'autres types d'interactions, ne peuvent fonctionner ni comme simples réflecteurs d'éléments d'apprentissage, ni comme vecteurs de transmission directe, ou de déplacement-replacement d'éléments de savoir. Le deuxième temps sera centré sur la problématique même de la verbalisation, et nous examinerons comment cette pratique a été identifiée et conceptualisée dans différents cadres disciplinaires et comment elle a été investie dans un ensemble de recherches didactiques portant sur

le rôle des productions verbales en situation de classe ou dans des dispositifs de formation des enseignants. Le troisième temps illustrera, au travers de quelques exemples, notre propre position : tout en prenant appui sur certains éléments précédemment évoqués, nous soutiendrons qu'il convient de *distinquer* les rôles que le langage joue dans l'apprentissage et le développement chez l'enfant d'une part, et chez l'adulte d'autre part, notamment parce que ce dernier n'est plus concerné par des processus de maturation ou d'émergence de fonctions psychiques nouvelles ; que de ce fait le problème qui se pose chez l'adulte est surtout celui de *l'interaction* entre processus langagiers, processus cognitifs et processus praxéologiques (y compris d'ordre professionnel) qui cofonctionnent et sur les restructurations qui peuvent en résulter ; enfin, qu'à la base de ces interactions et restructurations potentielles il y a ce que nous appelons des « *jeux sémiologiques* », c'est-à-dire une dynamique verbale stratifiée, mobilisant plusieurs niveaux d'organisation du langage et se traduisant par la construction *d'entités signifiantes de rangs différents* et par les rapports que celles-ci entretiennent.

De la sémiose verbale et de ses rapports à l'acquisition / apprentissage

La croyance en la transparence du langage, que les coordinateurs du volume qualifient à juste titre de « naïve », repose sur la thèse selon laquelle les mots constitueraient de fidèles images d'unités préconstituées d'ordre physique (objets) ou psychique (idées), et que de manière analogue les structures syntaxiques seraient de fidèles traductions des opérations de la cognition ou de la logique humaine. Cette thèse a une très longue histoire que nous ne pourrions relater ici, mais il y a néanmoins lieu de rappeler qu'elle a pris origine dans les textes de Platon (*Cratyle*) et d'Aristote (*De l'interprétation*), qu'elle a été relayée par de multiples philosophes et grammairiens jusqu'au début du XX^e siècle, et qu'elle est toujours en vigueur dans certains courants linguistiques (dont la grammaire générative de Chomsky, par exemple) et chez nombre de responsables contemporains de la politique éducative.

Pourtant, dès le XVII^e siècle, de nombreux penseurs avaient, sur la base d'études comparatives des propriétés empiriques des langues naturelles, montré que les unités et structures langagières entretiennent avec les entités physiques ou psychiques des rapports de référence qui peuvent varier considérablement d'une langue à une autre, qui se déplacent au cours du temps et qui en conséquence ne prennent jamais la forme d'une relation bijective stable. Hobbes est l'un des premiers penseurs à avoir pris en considération ces éléments pour procéder à un réexamen du statut des connaissances humaines, et soutenir fermement que les mots et les structures du langage ne reflètent pas des entités cognitives préexistantes, mais qu'au contraire les capacités cognitives humaines se construisent dans et par le langage :

chez la plupart des hommes [les Facultés] se développent par l'instruction et par la discipline, procédant toutes de l'invention des Mots et du Langage. [...] Grâce au Langage et à la Méthode, ces facultés peuvent progresser dans une telle mesure qu'elles distinguent les hommes de toutes les autres Créatures vivantes. (Hobbes, 1651/1921, p. 27)

D'autres philosophes, dont Locke (1689/2006) et Leibnitz (1765/1898), ont développé des positions analogues, qui étaient fondées sur le constat de la diversité des langues et des cultures, et qui mettaient l'accent sur le rôle des interactions sociales et verbales dans la constitution des capacités psychologiques. Et la dimension culturelle du langage, comme son rôle dans le développement des personnes, ont été soulignés de manière magistrale par Humboldt (1835/1974), selon qui la langue, toute langue, est indissociablement activité de constitution de pensées et moyen de confrontation de celles-ci avec celles des autres, au travers de leur articulation à des séquences sonores sensibles. Selon Humboldt, c'est en cela que la langue constitue la base de toute socialité : elle est un moyen, non de traduction, mais de permanente « mise à l'épreuve » des constructions internes de l'individu, ou des représentations subjectives, avec celles – tout aussi subjectives – d'autres individus. Mais simultanément, ce processus constitue inéluctablement une objectivation de ces représentations, le propre du langage étant précisément de les rendre partageables, ou *socialement existantes* ; une des thèses de Humboldt étant que la socialité « renforce » la subjectivité, l'homme devenant ainsi, « conscient de lui-même » :

La représentation se voit ainsi transposée en objectivité sans être pour autant soustraite à la subjectivité. Une telle opération est le privilège exclusif de la langue ; et sans cette transposition incessante qui, proférée ou même implicite, effectue le passage de la subjectivité à l'objectivité avec retour au sujet, il est impossible de rendre compte de la formation du concept et, en général, de toute pensée véritable. [...] Mais la langue ne se manifeste et ne se développe effectivement que dans le milieu social ; et l'homme ne se comprend lui-même qu'après avoir mis à l'épreuve des autres l'intelligibilité de ses paroles. [...] la subjectivité est elle-même renforcée, puisque la représentation, une fois transformée en langage, cesse d'être la propriété exclusive d'un seul sujet. (Humboldt, 1835/1974, p. 194)

Les propositions de Humboldt nous paraissent manifestement compatibles avec celles de Vygotski ou de Saussure ; mais malgré leur caractère profondément novateur, elles n'ont pu ébranler la thèse du fondement externe du langage et celle des prédéterminations qui s'exerceraient sur sa structure et son fonctionnement, qui avaient été renforcées par les théorisations de Port-Royal, posant que :

les mots [sont] des sons distincts et articulés, dont les hommes ont fait des signes pour signifier leurs pensées. C'est pourquoi on ne peut bien comprendre des diverses sortes de significations qui sont enfermées dans les mots, qu'on n'ait pas

bien compris auparavant ce qui se passe dans nos pensées, puisque les mots n'ont été inventés que pour les faire connaître. (Arnauld & Lancelot, 1660/1997, p. 23)

L'influence de la position de Port-Royal, puis le non-traitement de la question du langage dans le cadre de la philosophie de Kant (1781/1974) ont fait en sorte que les critiques du XVII^e siècle ont été progressivement oubliées et que la conception d'un langage comme simple traducteur des opérations de l'esprit a repris le dessus. Et il a fallu attendre l'entre XIX^e et XX^e siècles pour que soit réexaminée la nature du rapport entre la sémiologie verbale et l'apprentissage/organisation des connaissances, dans le cadre de deux œuvres à la fois atypiques et d'une exceptionnelle profondeur, à savoir celles que l'on doit à Wittgenstein et à Saussure.

Dans son ouvrage princeps, le *Tractatus logico-philosophique* (1921/1961), Wittgenstein s'était donné comme objectif de définir l'ordre sur lequel reposent les énoncés du langage humain, malgré leur désordre apparent. Considérant, dans la tradition aristotélicienne, que le langage constitue « un Grand Miroir des faits possibles dans l'espace logique du monde », il a tenté d'abord de décrire la structure de cet espace, puis de formuler les règles de mise en correspondance, entre d'un côté les faits du monde et leur organisation logique, et d'un autre côté les mots et les structures syntaxiques des langues. Mais il s'est rapidement rendu compte que la formulation des règles de correspondance monde <-> langue requiert une connaissance à priori de la forme des objets et des faits du monde, et que cette connaissance directe des entités mondaines est en définitive inaccessible ; nous ne pouvons rien dire de précis des objets et des faits sinon qu'ils existent. Dans la suite de son ouvrage, Wittgenstein a en conséquence inversé sa méthodologie, en procédant d'abord à l'analyse des énoncés du langage ordinaire, pour tenter d'accéder par ce « canal » à la connaissance des formes du monde. Mais ce ralliement à une démarche à postériori l'a alors conduit à une impasse particulièrement révélatrice : pour comprendre une phrase ou un mot, on ne peut qu'utiliser d'autres mots, qu'il faut encore expliquer, c'est-à-dire paraphraser ; et ces paraphrases sont en réalité sans fin : « Les significations des signes originels peuvent s'expliquer par des élucidations. Ces dernières sont des propositions qui contiennent les signes originels. Elles ne peuvent donc être comprises que si les significations de ces signes sont connues au préalable » (Wittgenstein, 1921/1961, p. 40).

Cet ouvrage est célèbre pour le basculement théorique qu'il met en scène. Wittgenstein voulait y démontrer la justesse de la conception aristotélicienne du langage, mais en poussant ses analyses jusqu'à leurs ultimes conséquences logiques il a démontré au contraire la non-pertinence radicale de toute approche selon laquelle les unités et structures du langage constituent des reflets stables et univoques d'unités et de structures physiques ou psychiques. Dans ses travaux ultérieurs, en particulier dans les *Investigations philosophiques* (1953/1961), il a souligné la complexité des rapports entre

langage et cognition, en soutenant que le langage constitue essentiellement un *processus* qui, en fonction des enjeux sociaux et contextuels des activités humaines (qu'il qualifie de « formes de vie »), se réalise en une grande diversité de « jeux de langage ». Et dans cette perspective nouvelle, toute langue offre de nombreux angles de saisie des propriétés des objets auxquels elle est susceptible de s'adresser, angles dont le choix dépend fondamentalement de facteurs socio-interactifs.

Saussure a mis en évidence « l'arbitraire » des signes, dans le cadre d'un cheminement réflexif complexe, dont nous n'extrairons ici que les quelques éléments utiles pour notre propos (pour des analyses complémentaires, voir Bulea [Bronckart], 2005, 2010). Pour l'auteur, l'arbitraire caractérise non seulement les mots, mais *l'ensemble des réalisations langagières*, des phonèmes aux structures discursives, et il se décline en trois propriétés en fondamentale interaction. La première, la plus connue et parfois désignée par le terme d'« immotivé », renvoie au fait que les propriétés phoniques des signifiants d'une langue donnée n'ont aucun rapport avec (ou sont indifférents aux) propriétés physiques ou psychiques des entités qu'ils désignent. La deuxième, qualifiée parfois d'« arbitraire radical », est que chaque langue naturelle choisit, à sa manière et sans motif particulier, les oppositions sonores dotées d'une valeur distinctive ainsi que les types de relations syntaxiques susceptibles de désigner un événement donné. La troisième est enfin que la signification de toute entité langagière dépend pour une large part de la configuration des éléments de même nature qui coexistent dans le système de la langue.

Sur la base de cette analyse, Saussure a abordé explicitement la question des rapports entre les propriétés des langues et celles des entités auxquelles elles réfèrent, et il a clairement soutenu qu'en raison de leur « négativité » corrélative à leur arbitraire, les signes ont un mode d'organisation sans le moindre rapport avec celui des objets physiques ou avec celui des entités psychiques non verbales :

Enfin, il est à peine besoin de dire que la différence des termes qui fait le système d'une langue ne correspond nulle part, fût-ce dans la langue la plus parfaite, aux rapports véritables entre les choses ; et que par conséquent il n'y a aucune raison d'attendre que les termes s'appliquent complètement ou même très incomplètement à des objets définis, matériels ou autres. (Saussure, 2011, p. 293)

Prolongeant sa réflexion, il a alors soutenu que ce sont les unités sémiotiques du langage humain qui sont constitutives de la pensée, ou encore que « ce n'est pas la pensée qui crée le signe, mais le signe qui guide primordialement la pensée (dès lors la crée en réalité, et la porte à son tour à créer des signes, peu différents toujours de ce qu'elle avait reçu) » (Saussure, 2011, p. 69).

On ajoutera encore que, dans la perspective saussurienne, le système et les signes qu'il organise ont un fondement exclusivement social, et qu'en

conséquence la pensée, puisqu'elle se structure sous l'effet des systèmes de signes, est elle-même fondamentalement sociale.

Du statut de la *verbalisation* et de ses rapports aux connaissances et aux savoirs

Les théories que nous venons d'évoquer portent sur le statut du langage. Étant donné que cet angle d'attaque, nécessaire pour notre réflexion, reste néanmoins à la fois théorique et général, il nous semble pertinent de le compléter en nous intéressant dans ce qui suit à la manière dont est posé le problème de la verbalisation, à la fois en tant qu'angle d'attaque plus spécifique et en tant que terme utilisé pour rendre compte d'un certain rapport entre langage et (construction de) connaissances et de savoirs¹.

Le terme de *verbalisation* a été de plus en plus fréquemment exploité dans des écrits didactiques, ou ayant trait à l'éducation et à la formation, à partir du début du présent siècle, avec un signifié nouveau², renvoyant globalement à la *prise de parole dans le cadre d'une activité à caractère formateur*. On trouve certes des occurrences de ce terme dans des écrits antérieurs, mais avec un signifié partiellement différent, comme par exemple dans un texte précoce de Michel Brossard (1978) relatant des travaux visant à identifier les types de *situations de verbalisation* qui seraient les plus favorables au développement des capacités langagières des élèves. Et l'on trouve aussi des approches qui utilisent d'autres expressions pour désigner l'activité de production orale portant sur des objets de savoir, comme l'expression de « mise en mot » utilisée dans les travaux de Frédéric François (1994), ou celle d'« oral réflexif » proposée par Rabatel (2004). Quelles que soient les appellations utilisées, de nombreux travaux en rapport avec les situations didactiques ont porté sur des aspects de la problématique des productions orales et de leurs rapports à la construction de connaissances et/ou de savoir-faire, et sans prétendre ni à l'exhaustivité ni à la représentativité, nous relèverons ci-dessous quelques orientations qui nous paraissent importantes.

Sous un angle général, d'ordre épistémologique, Radford (2011, 2013) a développé une *théorie de l'objectivation des connaissances* qui, sur la base d'un examen approfondi des conceptions du rapport entre productions sémiotiques et constitution des connaissances, dont celles des philosophes (Leibnitz en particulier), puis des psychologues du développement (Vygotski

1. Dans nos travaux, nous avons jusqu'ici beaucoup résisté à l'emploi de ce terme en raison de la connotation potentiellement mécanique qu'il nous semblait véhiculer, liée à la simple expression ou extériorisation de représentations et de savoirs déjà-là, qui auraient en quelque sorte le statut de « prêt-à-verbaliser ».

2. Dans d'autres types d'usage, la « verbalisation » peut désigner, ou l'opération grammaticale de transformation d'une forme nominale en forme verbale ou encore, dans les contextes juridiques et policiers, l'administration d'une amende ou la confection d'un procès-verbal.

et Piaget), pose que les connaissances humaines ne sont objectivables et objectivées que par les ressources sémiotiques, et qu'une démarche didactique se voulant efficace doit présenter les objets d'enseignement dans des formatages sémiotiques susceptibles de rendre possible leur ré-objectivation de la part des apprenants :

la connaissance consiste en un ensemble de processus de réflexion et d'action constitués culturellement et historiquement ; le processus de connaissance, c'est la mise en œuvre sémiotique matérielle de ces processus. Or, dans la mesure où, pour les apprenants, les processus de réflexion et d'action établis aux plans culturel et historique ne peuvent être apparents, l'activité en classe [...] doit tendre à leur objectivation³. (Radford, 2013, p. 199)

Sous un angle linguistique, de multiples travaux ont mis en évidence la diversité des modes possibles de présentation et d'organisation langagière des objets de connaissance, tenant à la diversité de *genres textuels* eux-mêmes en interaction avec la diversité des activités humaines (cf. Volochinov, 1929/2010), ou à la diversité des *types discursifs* susceptibles d'entrer dans la composition des genres (cf. Bronckart, 1997), ou encore à la diversité des *postures énonciatives* adoptées dans le cours même des énoncés (cf. Rabatel, 2007).

Sous un angle cognitif, on a assisté depuis deux décennies à un important réexamen de l'organisation et du mode de fonctionnement des représentations humaines. Lassègue et Visetti (2002) ont notamment recensé les travaux mettant en évidence le caractère complexe, processuel et plurisystémique de leur organisation ; travaux qui font apparaître, de fait, *la perméabilité et les similitudes partielles* entre processus cognitifs et processus sémiotiques :

La représentation n'a plus alors de vertu *fondationnelle*, et ce n'est pas son adéquation à un monde existant préalablement qui en fait l'intérêt : elle apparaît elle-même comme un phénomène distribué, à la fois intérieur et extérieur, au sein d'architectures complexes, naturelles et artificielles. Et, sauf inscription acquise au sein d'une pratique normalisée, elle se comprend mieux à partir de traces, ou de médiations, dont les formats de présentation, les fonctions, les valeurs, se fixent de façon largement imprévisible au sein de transactions relevant à chaque fois d'une pluralité de « systèmes ». (Lassègue & Visetti, 2002, p. 20)

Bastien et Bastien-Toniazzo (2005) ont de leur côté mis en évidence une réorientation analogue dans la conception du développement cognitif des

3. « knowledge is considered as an ensemble of culturally and historically constituted embodied processes of reflection and action ; knowing is the embodied, and material semiotic enactment of such processes. Now, since for the students the culturally and historically constituted embodied processes of reflection and action may not be apparent, the classroom activity moves towards their objectification ».

enfants, à savoir le passage de la conception d'une progression par stades définis par la complexité présumée des connaissances à maîtriser, à la conception d'un développement processuel continu, caractérisé par des chemine-ments divers orientés par les types de dispositifs didactiques et les propriétés sémiotiques des interactions tout autant que par la complexité intrinsèque des objets d'enseignement.

S'agissant des recherches en didactique, Nonnon (2001) est l'auteure d'une étude pionnière dans laquelle elle soulignait d'abord que la production orale en classe « résiste au quadrillage des objectifs didactiques » alors qu'elle constitue pourtant l'activité constante et majeure dans le cadre de laquelle s'organisent les processus de référenciation des objets du savoir enseigné. Analysant de nombreuses situations d'interaction verbale en classe, elle montrait ensuite que les objets de savoirs sont généralement présentés par les enseignants sous des formes énonciatives diverses et pour la plupart étrangères à celles que maîtrisent les élèves ; sur ce constat, elle plaidait enfin pour l'instauration d'un enseignement explicite des « stratégies de verbalisation » adaptées aux différents types de contenus d'enseignement. Bautier et Rochex (2004) ont de leur côté réalisé un ensemble d'études des interactions verbales en classe qui viennent en appui à la requête de Nonnon, en ce qu'elles mettent en évidence qu'au cours d'une même leçon, les enseignants peuvent mobiliser une diversité de genres textuels hétérogènes, dont la teneur et les enjeux font l'objet d'interprétations très différentes de la part des élèves, et souvent d'une totale mécompréhension chez ceux d'entre eux qui sont « d'origine populaire » (cf. Bautier & Rochex, 2004, pp. 213-216). Les données qu'ils ont recueillies les conduisent en outre à souligner qu'au-delà des enjeux de principes et de méthodologies, il y a lieu de mettre en œuvre des recherches visant à identifier les « ajustements didactiques » qui faciliteraient, chez les élèves, « l'appropriation et le développement de significations et de contenus pertinents » (p. 218). Dans le contexte culturel anglo-saxon, on trouve dans les études rassemblées par Marton et Tsui (2004) un ensemble de propositions didactiques concrètes visant à la désambiguïsation de la signification des contenus enseignés, notamment par l'exploitation maîtrisée des reformulations et par la mise en place de pratiques instaurant entre maître et élèves d'authentiques relations questions-réponses.

De nombreux travaux récents sont enfin centrés sur la problématique de la verbalisation dans les démarches de formation des enseignants. Nonnon (2017) a rappelé que cette verbalisation ne constitue pas un « codage transparent » mais bien plutôt « une élaboration parfois difficile et tâtonnante à travers les ressources et contraintes du langage » (p. 17), et elle a souligné l'importance de ce travail sémiotique dans la construction de la professionnalité enseignante. Elle a soutenu que la formation en ce domaine doit porter sur la capacité à mettre en confrontation des univers de signification distincts, à exploiter des systèmes sémiotiques parfois divergents, et à articuler positivement des sources de savoirs complémentaires en dépit de la diversité des

formes discursives dans lesquelles elles sont présentées. Deux recherches, publiées dans le même numéro de *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, commentent des analyses de la teneur des verbalisations des enseignants en formation et montrent, avec deux tonalités différentes, qu'un travail important reste à accomplir dans le domaine des conditions de sollicitation et d'exploitation de la verbalisation. Balslev (2017) a étudié la manière dont les formés réorganisent les savoirs théoriques enseignés dans leurs propres discours ; les verbalisations qu'elle a relevées font apparaître des modalités diverses de référence au domaine théorique, « allant de la soumission à l'utilitarisme en passant par le questionnement » (p. 75), et elles font apparaître également une importante difficulté à mobiliser des apports sans lien immédiat avec la pratique. Clerc-Georgy (2017) a de son côté analysé la teneur thématique des verbalisations des formés et a montré que la plupart d'entre eux se centrent essentiellement sur leur propre vécu de formation, les contenus de formation qu'ils évoquent parfois restant à un niveau de généralité sans potentiel impact formateur. Elle a conclu de son analyse que pour que la verbalisation en formation ne constitue pas de fait un obstacle au développement des formés, il convenait de la mettre en œuvre dans le cadre de dispositifs fournissant à ces formés des outils leur permettant d'analyser, de conceptualiser et d'interroger le contenu et la pertinence des informations et des connaissances diverses qui leur sont proposées.

Pour une conception de la verbalisation comme « jeux sémiologiques »

Dans cette partie, nous nous intéresserons à un ensemble de verbalisations d'un point de vue empirique afin d'illustrer une proposition d'analyse à caractère intégrateur, qui met précisément en évidence les mécanismes internes au langage auxquels pourrait être attribué le rôle de déclencheurs potentiels ou de soutien de processus de développement ou d'apprentissage. Ces analyses se situent en prolongement des positions théoriques sur la verbalisation commentées précédemment en ce qu'elles cherchent à débusquer techniquement les ressorts sémiotiques de l'objectivation des connaissances pointée par Radford, de la restructuration des savoirs analysée par Balslev, ou encore de l'« élaboration parfois difficile et tâtonnante à travers les ressources et contraintes du langage » dont Nonnon (2017, p. 17) soulignait l'importance pour la construction de la professionnalité enseignante.

Cette partie prend appui sur certaines de nos recherches antérieures (trois en particulier, relatées dans Bulea Bronckart, 2014 ; Bulea Bronckart & Jusseume, 2014 et Bulea Bronckart, Fraga Leurquin, & Delano Vidal, 2013) pour proposer une réanalyse d'un ensemble de données verbales, différentes du point de vue de leur contexte de production, mais qui ont toutes en commun d'avoir été produites dans le cadre d'entretiens portant sur l'activité

professionnelle propre. Il s'agit donc d'activités langagières interactives, relevant d'un genre textuel circonscrit (« l'entretien »), lors desquelles des professionnels, essentiellement des enseignants et des infirmières, sont conduits à mettre en forme verbale des représentations, des connaissances ou des sentiments relatifs à leur agir au travail.

L'objectif de cette réanalyse est en réalité double. Il s'agit d'abord de montrer que la sémiose, ou le fait d'être des « entités sémiotiques », ne concerne pas uniquement des structures langagières d'ordre lexical ou textuel, même s'il est en effet habituel, lorsque l'on pense à des « unités porteuses de sens », de se référer immédiatement à des « mots » (ou à des monèmes comme prototypes des signes) et à des « textes » (cf. la position de Volochinov mentionnée précédemment). Cependant, en suivant notamment la perspective ouverte par Saussure et clarifiée par De Mauro, il conviendrait de dépasser cette manière de saisir la sémiose uniquement à ses « extrémités », aux niveaux micro et macro. Les phénomènes langagiers dans leur ensemble, quel que soit leur niveau de structuration ou de complexité, méritent d'être saisis dans leur essence sémiologique, c'est-à-dire comme des entités bifaces, ou costructurées simultanément sur les plans du signifiant et du signifié. En dépit des interprétations courantes, l'examen des travaux sémiologiques saussuriens montre que les propriétés des signes verbaux que Saussure avait mises en évidence n'impliquaient à priori aucune restriction, aucune limitation relative à la « taille » de ces unités. Des processus de différenciation-association d'éléments de contenu et d'expression peuvent ainsi porter sur des unités dont la teneur et l'ampleur sont différentes et variables, unités allant des préfixes, des suffixes ou des racines aux mots, aux mots composés, aux collocations, ou encore à des structures syntagmatiques encore plus complexes, ce qu'a magistralement remarqué et synthétisé De Mauro :

Avec quelques oscillations, Saussure tend à appeler *signe* toute union d'un signifiant et d'un signifié, depuis les unités minimums (que Frei a ensuite appelées *monèmes* : *aim-*, *-ont*, *parl-*, *-er*, etc.) jusqu'aux unités complexes, que Saussure appelle *syntagmes* (*chien* ; *il parle* ; *par ici s'il vous plaît* ; *ce soir, la lune rêve avec plus de paresse*, etc.) (De Mauro, in Saussure, 1916/1975, pp. VIII-IX)

« Il parle » (relation prédicative) ; « par ici s'il vous plaît » (acte de langage avec une composante déictique) ; « ce soir, la lune rêve avec plus de paresse » (structure phrastique avec complémentation et comportant une dimension métaphorique) : jusqu'où est-il possible d'aller plus loin dans l'étendue syntagmatique et discursive, et à quelles conditions ? Ce sont ces questions qui sont au cœur de l'analyse qui suit, une attention toute particulière étant ainsi accordée à la production d'entités sémiotiques de niveau méso, ou de rang intermédiaire.

Le second objectif de notre réanalyse est de montrer que ces entités sémiotiques de rang intermédiaire, que nous appelons « figures d'action » en

raison de leur référent praxéologique, sont le cadre et l'occasion de déploiement d'opérations cognitives, en particulier de raisonnements. De notre point de vue, le développement professionnel qui peut résulter de ce type de verbalisations est interprétable comme un effet, ni de traduction, ni de quelque rapport causal que ce soit, mais de *l'interaction* entre la dynamique langagière stratifiée et la dynamique cognitive, à propos d'un référent d'ordre praxéologique. La perspective sémiologique décrite ci-dessus est ainsi à mettre en rapport avec les constats du caractère complexe, processuel et plurisystémique de l'organisation des connaissances, mis en avant par les travaux relatés par Lassègue et Visetti (2002, cf. « Du statut de la verbalisation... », *supra*) et avec l'idée de la *perméabilité* entre processus cognitifs et processus sémiotiques.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, ce type de réflexion implique en outre de distinguer le rôle que le langage joue dans l'apprentissage et le développement chez l'enfant, et le rôle qu'il joue dans l'apprentissage et le développement chez l'adulte. Nous ne pourrions pas discuter ici cette question, mais il convient de rappeler que l'adulte n'est plus concerné par des processus de maturation neurophysiologique, ni d'émergence, à proprement parler, de fonctions psychiques au sens de Vygotski ; le langage ne peut donc plus être investi dans un processus de genèse de fonctions, mais plutôt dans leur restructuration. Cette dernière peut, certes, être de l'ordre de la genèse de connaissances, de significations, de nouveaux « modes de penser », mais elle se réalise sur le fond de la coexistence et du cofonctionnement, à un niveau de complexité élevé, des processus langagiers, cognitifs, affectifs, praxéologiques.

Considérations méthodologiques

Les entretiens dont il est question ont été recueillis dans le cadre de recherches portant sur les conditions d'interprétation de l'agir propre, cette interprétation étant soit envisagée dans une perspective de réexploitation en formation (Bulea Bronckart, 2014 ; Bulea Bronckart & Jusseume, 2014), soit suscitée dans le cadre d'un dispositif de formation continue (cf. Bulea Bronckart, Fraga Leurquin, & Delano Vidal, 2013). Ils étaient en outre produits avant ou après des observations et des enregistrements vidéo de pratiques (de soin ou de classe). Leur analyse est effectuée sur la base d'une transcription intégrale, et selon une méthodologie à caractère « descendant », inspirée en particulier des principes énoncés par Volochinov (1929/2010) et du modèle de l'analyse textuelle développé par Bronckart (1997). Cette démarche méthodologique pose d'abord la nécessité de prendre en compte les caractéristiques générales de l'agir langagier dont un texte oral ou écrit est issu, en analysant les conditions de production de ce dernier, et en particulier : la forme d'activité humaine à laquelle ce texte s'articule, la situation physique et sociale des locuteurs impliqués, le modèle de genre textuel qui y est exploité – dans

notre cas, les conditions de production de ces entretiens et la description des caractéristiques de chaque situation interlocutoire. Il s'agit ensuite d'examiner les caractéristiques linguistiques effectives du texte en tant que produit, et ce selon une démarche « interne » procédant du global au local, c'est-à-dire de l'unité englobante « texte » vers les unités de rang inférieur : segments thématiques et types de discours qui les organisent → relations prédicatives, mécanismes de cohésion et de connexion → unités et structures minimales ou locales. Dans cette perspective, les unités et structures locales peuvent être envisagées sous l'angle des influences qu'exercent sur leur occurrence les facteurs relevant d'une part de l'organisation spécifique au système de langue utilisé, d'autre part du cotexte et du contexte ; autrement dit, ces unités et structures peuvent être analysées en tant que *valeurs* discursivement instanciées.

De ce point de vue, notre analyse a d'abord consisté en la production de « scénarios » d'entretiens, construits selon des critères thématiques (l'évolution effective des thèmes abordés) et interactionnels (quels sont les protagonistes responsables et les procédés d'introduction d'un thème, puis de son traitement ; la coconstruction énonciative de certains passages, etc.). Remarquons ainsi que le modèle d'analyse adopté permet de prendre en compte l'association entre les plans du « contenu » et de l'« expression » dès le niveau macro, de l'infrastructure textuelle, ce niveau comportant la planification générale du contenu thématique et les modalités de gestion énonciative de ce contenu. Ce sont ces dernières qui sont techniquement qualifiées de *types de discours*, dont le nombre est limité (il sont au nombre de quatre : *récit interactif*, *narration*, *discours interactif* et *discours théorique*).

Sur la base de ces scénarios, ont été ensuite sélectionnées les parties focalisant spécifiquement sur l'activité professionnelle observée (soin ou leçon), ces parties faisant l'objet d'analyses discursives approfondies, et mobilisant l'examen des structures linguistiques utilisées et de *leurs cooccurrences*. Ont été notamment pris en compte : les types de discours, les axes de référence temporels, les types de pronoms et structures nominales désignant les actants, les relations prédicatives et les modalisations (cf. les descriptions ci-dessous).

Les figures d'action

Nous ne pouvons pas suivre et exemplifier ici toutes les étapes d'analyse impliquées par notre méthodologie ; nous nous bornerons à certains de ses résultats, montrant précisément ce qui se passe au niveau méso. C'est à ce niveau que l'on peut mettre en évidence des « figures d'action », c'est-à-dire des configurations discursives correspondant à des formes d'interprétation de l'agir, qui reposent notamment sur l'exploitation, *dans le cadre du même texte*, de différents mécanismes linguistiques qui s'associent de manière

contrastive : des types de discours (discours interactif, discours théorique et récit en particulier) ; des axes temporels de référence pour le repérage des procès exprimés par les verbes (axe de la situation d'interaction, axe situé en amont ou en aval de cette situation, ou encore non borné) ; des noms et pronoms codifiant les actants ; des mécanismes énonciatifs, en particulier les modalisations et les prises en charge énonciatives.

Soit les exemples suivants, extraits du même entretien avec une enseignante de français langue étrangère (FLE), qui enseigne dans une institution dispensant des cours de FLE pour adultes. Elle y décrit son activité, avec une focale particulière sur le thème de l'enseignement du passé composé :

- (1)...*si tu veux tu peux prendre des cartes* [INT : oui] avec des verbes par exemple [INT : oui] ou avec des dessins [INT : oui] et puis *leur demander* soit ce qui s'est passé / soit euh:: / euh / si tu montres des dessins à / dans une situation qu'est-ce qui s'est passé avant↑ (Entretien avec HT)
- (2) ...*il m'est arrivé d'avoir des difficultés (...)* quand t'as deux nationalités opposées :: / euh *j'ai eu une fois* un Palestinien et puis un :: / un Israélien / ben *ils se sont levés / ils étaient prêts* à se taper l'un sur l'autre / pis faut gérer ça quoi/ [INT : xxx] *j'tape* sur la table / *j'tape* sur la table aussi hein / en disant que ça s'passe pas xxx même pas à l'intérieur de la classe (Entretien avec HT)
- (3)...*on a un programme* et / *on a une liste* de matériel à utiliser *qu'on doit utiliser* / la façon dont tu / *on l'utilise* n'a aucune importance **mais** / *le matériel doit être utilisé* [INT : xxx] exploité (Entretien avec HT)

Comme on le constate, chaque passage présente une unité au niveau du contenu thématique (la leçon de FLE sous l'angle du dispositif d'enseignement, puis de la gestion des rapports entre apprenants, puis du matériel et son statut), mais chaque passage mobilise de manière « agglutinée » des ressources linguistiques différentes : dans l'extrait (1) on remarque le *tu* générique + verbes au présent en relations prédicatives modalisés (*si tu veux tu peux*) + discours rapporté simulant ce que l'enseignant dit lors de la leçon (*qu'est-ce qui s'est passé avant*) ; l'extrait (2) mobilise le *je* + une structuration en récit (dont l'origine est marquée par *j'ai eu une fois*) + des verbes au passé composé et des présents à valeur narrative ; l'extrait (3) mobilise le *on* + des verbes au présent générique + des modalisations déontiques (*on doit utiliser, le matériel doit être utilisé*).

Réalisé sur des corpus de différents types d'entretiens, relevant de plusieurs métiers, et conduits aussi bien en français qu'en portugais, ce type d'analyse a permis de dégager cinq configurations verbales récurrentes, dont les caractéristiques sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Caractéristiques contrastives des figures d'action

	<i>Figures d'action</i>				
	<i>Occurrence</i>	<i>Évènement passé</i>	<i>Expérience</i>	<i>Canonique</i>	<i>Définition</i>
<i>Type de discours</i>	Disc. interactif Disc. rapporté	Récit interactif	Disc. interactif	Disc. théorique Disc. interactif	Disc. théorique
<i>Axe de référence temporelle</i>	Sit. d'interaction (axes locaux)	Amont (marqué)	Non borné (marqué)	Non borné (non marqué)	Non borné
<i>Repérages, formes verbales</i>	Anté., Post., Sim. Prés., Pc, Ftp	Isochroniques Pc, Imp	Neutres Prés. générique	Prés. générique	Formes impers. « être »/« avoir »
<i>Agentivité</i>	Implication forte Je / tu	Implication attestable je	Implication moindre tu, (je, on)	Neutre on	Nulle

La figure de *l'action occurrence* constitue une saisie de l'agir caractérisée par un très fort degré de contextualisation. Sa construction repose sur l'identification d'un ensemble d'ingrédients de l'agir saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques (tel enseignant, telle classe, tels élèves, tel contexte, etc.). Cette figure apparaît quasi exclusivement dans des segments de discours interactif, structurés selon un axe de référence temporelle qui est celui de la situation d'interaction ; néanmoins, des axes de référence locaux peuvent apparaître, ces derniers constituant souvent des projections vers le moment (ou une phase particulière) de l'agir. De même, on remarque de nombreuses occurrences de discours rapporté. Du point de vue des marques d'agentivité, l'actant est désignée par des « je », ce qui signale sa forte implication. Enfin, cette figure se caractérise par un nombre relativement important de relations prédicatives indirectes, notamment des modalisations pragmatiques, comme dans l'exemple 1, *supra*.

La figure de *l'action évènement passé* propose une saisie rétrospective de l'agir, dans laquelle ce dernier est toujours saisi dans sa singularité, mais sans rapport de contiguïté avec la situation de sa mise en forme langagière. Cette figure consiste en la délimitation et en l'extraction du passé d'une unité praxéologique identifiée, saillante et illustrative de l'agir, et elle témoigne d'une contextualisation manifeste, mais fragmentaire et sélective. Elle apparaît dans des segments de récit interactif, les actes évoqués étant saisis en référence à un axe temporel situé en amont de la situation d'entretien, et dont l'origine est marquée (par exemple, *hier, il y a trois jours, la dernière fois, une fois, etc.*). L'actant demeure impliqué dans l'évènement raconté, ce qui est marqué

par la présence du pronom « je ». Cette figure se caractérise enfin par une structuration des faits racontés potentiellement proche du schéma narratif (situation initiale, complication, résolution, évaluation), comme il ressort de l'exemple 2, *supra*.

La figure de l'*action expérience* constitue une saisie de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues : elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée. Elle apparaît principalement dans des segments de discours interactif, mais avec un axe de référence temporelle non borné, marqué par des adverbes et locutions adverbiales à valeur généralisante (*normalement, toujours, de toute façon, etc.*). Son organisation discursive tend à reproduire l'ordre chronologique de l'activité, mais signale aussi des points de bifurcation de celle-ci, ainsi que des adaptations mises place par l'actant (formulations en *si...alors*). En voici un exemple :

(4) *par exemple pour les traducteurs si j'ai des traducteurs dans un groupe euh je travaille parfois un texte mais au lieu de faire seulement de la compréhension:: globale [INT : ouais] et de la discussion:: [INT : ouais] euh s'il y a des traducteurs dans le groupe je vais m'adapter et faire proposer parallèlement peut-être facultativement ils peuvent le faire à la maison un travail de vocabulaire ou dans les mots soulignés dans le texte ils doivent trouver des synonymes qui sont proposés dans : / en annexe [INT : d'accord] donc je m'adapte un peu surtout pour les traducteurs* (Entretien avec GL)

La figure de l'*action canonique* réside en une saisie de l'activité sous forme de construction théorique, et elle propose une logique de la tâche présentée comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chronologique prototypique de l'agir, ainsi que des normes qui le régissent. Cette figure s'organise sous forme de *discours théorique*, ou de mixte théorique-interactif, qui organise une suite de verbes conjugués au présent générique, évoquant des actes dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale de l'agir. Cet ordre est en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique canonique, du type sujet – verbe – complément, qui comporte souvent des modalisations déontiques (*il faut, on doit, etc.*) ainsi que des marques agentives (*on, tu* impersonnel) neutralisant totalement l'enseignant. De cette figure relève l'exemple 3, *supra*.

Enfin, la figure de l'*action définition* relève d'une saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, elle ne thématise ni les actants, ni l'organisation chronologique de l'activité (d'où la quasi absence de pronoms codifiant l'enseignant comme sujet de verbes exprimant des actes d'enseignement), mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activités. Elle est insérée dans des segments relevant du *discours théorique*, mais contrairement à l'action canonique, les formes verbales mobilisées ne portent que rarement

sur des actes ou des gestes. La grande majorité des relations prédicatives est constituée de constructions impersonnelles en *c'est* et *il y a*. Si, par rapport aux autres figures, l'agentivité de l'enseignant est ici quasi nulle, elle est par contre très fortement marquée du point de vue énonciatif, l'action définition étant la figure qui comporte, proportionnellement, le plus grand nombre de mécanismes de prise en charge énonciative. La responsabilité ou l'actorialité de l'enseignant se trouve donc ici transférée en quelque sorte sur l'acte même de « dire le travail » : presque toutes les occurrences d'action définition comportent le marqueur d'identité *je* (voir l'exemple 5 ci-dessous, qui commence par *je sais que* et se termine par *je dirais*) qui marque la voix propre de l'enseignant, prenant en charge ce qui est dit.

(5) *je sais que je ne peux pas arriver non préparée à un cours par exemple c'est pas me remettre en question mais c'est c'est d'être toujours au moins au courant de tout ce qui se passe en Euro::pe au sujet des :: des :: / ben des réformes et des choses comme ça (...) donc euh oui c'est / c'est d'être toujours ouais sur le fil de l'actualité je dirais* (Entretien avec VH)

Comme nous le laissons entendre, la construction des figures d'action n'est pas en soi caractéristique du discours enseignant⁴. Si l'on fait abstraction notamment du lexique propre à la profession (*cours, étudiants, classe, programme, compréhension, texte, vocabulaire, synonymes, apprendre à parler au passé, écrire au tableau*, etc.), ce processus de mise en mots est discursivement similaire à celui mis en place par des infirmières par exemple, les figures d'action que celles-ci produisent mobilisant des opérations et des ressources énonciatives similaires, voire identiques, à celles mobilisées par les enseignants. À titre d'exemple, voici trois extraits, issus d'entretiens recueillis lors d'une recherche sur le travail infirmier, et relevant des figures d'action *événement passé, expérience et canonique* :

(6) Exemple de figure d'action événement passé, travail infirmier
...la dernière fois par exemple tu vois je devais enlever des fils à un patient / et:: // il avait / une collection de / de liquide séreux au niveau de la cicatrice j'ai la cicatrice qui s'est ouvert // le bout de la cicatrice / il avait une médiane / c'était le bout de la cicatrice qui s'est ouvert / tu vois [INT : au moment où tu as fait le pansement] où j'ai enlevé les fils et puis tu sais j'ai commencé à appuyer et puis ça coulait / et heu:: ça s'est ouvert tu vois / pis dans ce cas-là ben t'appelles l'opérateur et puis

4. La spécificité de l'interprétation de l'agir par les enseignants doit ainsi être recherchée ailleurs que dans la teneur énonciative générale des figures produites : il s'agit du fait que, conjointement à la production des cinq figures d'action qui viennent d'être décrites (avec le lexique de la profession), les enseignants tendent à combiner intimement à cette analyse, une description et un commentaire de l'agir de leurs élèves, ou étudiants. Suivant des propositions formulées ailleurs (voir Bulea Bronckart, Fraga Leurquin, & Delano Vidal, 2013), on peut dès lors différencier les *figures d'action internes*, dont le référent est l'agir spécifique de l'enseignant, et les *figures d'action externes*, dont le référent est l'agir d'autres protagonistes de la situation de travail, en particulier les élèves.

tu lui demandes ce qu'il veut / ce qu'il veut faire (Entretien avec N – chirurgie digestive)

(7) Exemple de figure d'action expérience, travail infirmier

...bon / j'fonctionne *toujours* comme ça / je vois si le patient est disponible dans la matinée *s'y a pas d'examen s'y a pas de chose comme ça* / j'préviens le patient qu'on va faire son pansement // *des fois ça peut être dix minutes avant / des fois ça peut être une demi-heure une heure // si c'est quelqu'un très angoissé on évite de le prévenir trop avant parce que sinon* (rires) (Entretien avec S – chirurgie digestive)

(8) Exemple de figure d'action canonique, travail infirmier

...le soin il commence au moment où on rentre dans la chambre (...) l'installation heu *on déballe* la plaie *on prépare* le / le set [INT : hum hum] / après *on fait* le pansement *on communique* / *on ferme* le pansement *on réinstalle* le patient *on met* la ceinture *on réhabilite* / *on remet* bien le lit en position *on lui propose* d'aller au fauteuil s'il doit aller au fauteuil ou il reste comme ça *on lui remet* tout son matériel à disposition / *on tire* le rideau et après / *on on dit* heu / voilà / au revoir au patient (Entretien avec S – chirurgie digestive)

Le lexique est, dans le cas des infirmières, propre à leur profession et à leur milieu de travail (*cicatrice, collection de liquide, médiane, pansement, patient, lit, rideau, déballer une plaie, appeler l'opérateur*, etc.). Mais ce qui nous intéresse ici c'est le fait qu'au niveau de l'organisation discursive un ensemble de similitudes peut être observé : ainsi, s'agissant de l'action événement passé, la saisie rétrospective de l'agir (ici un pansement abdominal postopératoire) mobilise, comme chez les enseignants, le récit interactif, un axe temporel de référence situé en amont de la situation d'interaction et marqué (*la dernière fois*), ainsi que les mécanismes d'implication de l'actant, implication marquée par la présence du pronom *je*. En ce qui concerne l'action expérience, on constate toujours la mobilisation d'un axe de référence non borné (marqué par *je fonctionne toujours comme ça*) à l'intérieur du discours interactif, de même que l'expression de bifurcations possibles et relativement régulières dans le cours de l'agir (*si, des fois*). Enfin, quant à la figure de l'action canonique, la mobilisation du discours théorique ou du mixte théorique-interactif est accompagnée de la structuration phrastique récurrente sujet – verbe – complément, ainsi que d'un très net affaiblissement de l'actorialité du professionnel, marqué par la présence massive du pronom *on*.

Au-delà de la comparaison entre métiers et des perspectives de discussion à ce niveau que cela ouvre, une analyse contrastive de ce type permet de pointer le phénomène que nous souhaitions illustrer ici, et qui concerne la *stratification des productions verbales* : c'est le fait qu'une *structuration discursive similaire et récurrente peut porter sur des réseaux lexicaux divers* (ici, relevant du lexique enseignant ou infirmier). Cela montre d'une part l'interaction entre deux paliers d'organisation des productions verbales, le lexique et la posture énonciative ; d'autre part, l'effet structurant ou restructurant de cette interaction, en ce que les signes lexicaux sont chaque fois remis en mouvement

par ces postures énonciatives d'une manière potentiellement nouvelle ou inédite. Il est important de souligner que cette (re)structuration est d'un autre ordre que des règles syntaxiques qui régissent par ailleurs la construction des phrases et l'organisation du système de la langue ; qu'elle n'annule pas cette organisation syntaxique, mais ajoute un niveau supplémentaire, à la fois rigoureux et souple, et dont l'extension répond à des besoins et des contraintes d'ordre *pragmatique*.

Discussion conclusive : le double statut des figures

À titre conclusif, nous proposons une discussion du statut des figures d'action tout en tenant compte de la position théorique soutenue, selon laquelle il convient :

- d'une part de considérer que le rapport entre langage et cognition chez l'adulte est un rapport non déterministe, qu'il est davantage de l'ordre de l'interaction contextualisée, ce qui permet de poser le problème des effets développementaux des verbalisations en termes d'effets potentiels et non d'engendrement automatique ; c'est cet aspect qui est discuté au second point ci-dessous.
- d'autre part d'examiner techniquement le statut et les conditions de déploiement de ces « élaborations tâtonnantes à travers les ressources et contraintes du langage » évoquées par Nonnon, lesquelles, bien que tâtonnantes n'en sont pas moins structurées, ce qui permet de saisir en quoi ce travail sémiotique pourrait être déclencheur ou porteur d'une dynamique développementale ; c'est ce que nous discutons ci-dessous.

Le statut sémiologique des figures d'action

En regard de la question des entités signifiantes et de leur empan, posée au début de la section précédente, les figures d'action montrent l'émergence, dans les verbalisations, de macro-découps interprétatives, ou de « macro-signes ». L'effectuation de ces découps interprétatives passe nécessairement par l'exploitation de configurations discursives mises à disposition socialement par la langue et les pratiques langagières ; mais en même temps, lors de l'activité verbale orale, la production des figures sollicite simultanément les plans du « contenu » et de l'« expression », ce qui engendre des entités présentant un caractère biface. Ces dernières sont supra-ordonnées eu égard aux unités signifiantes de la taille du mot et englobent ces dernières, ce en quoi, en plus d'être des configurations discursives « appliquées » à l'agir, les

figures d'action constituent des entités sémiologiques permettant *la remise en mouvement d'unités linguistiques infra-ordonnées*, la production de signification montrant ainsi son caractère emboîté, enchevêtré ou stratifié. De nombreux exemples pourraient être pris pour illustrer ce phénomène ; nous nous bornerons à en prendre un. Dans l'extrait 2 analysé plus haut et que nous reproduisons ci-dessous, le verbe « taper » arrive à trois reprises : « se taper l'un sur l'autre », « j'tape sur la table », « j'tape sur la table aussi ». Le jeu de significations entre ces trois occurrences est évidemment permis par les sens du terme disponibles dans la langue ; mais c'est leur juxtaposition à l'intérieur d'une figure englobante qui permet de voir dans « taper sur la table » un geste (métaphorique ?) de gestion de la classe (« pis faut gérer ça »), ou dans « taper sur la table aussi » une manifestation du rôle de l'enseignant qui prend le dessus dans une situation difficile.

(2) ...il m'est arrivé d'avoir des difficultés (...) quand t'as deux nationalités opposées :: / euh j'ai eu une fois un Palestinien et puis un :: / un Israélien / ben ils se sont levés / ils étaient prêts à se taper l'un sur l'autre / pis faut gérer ça quoi/ [INT : xxx] j'tape sur la table / j'tape sur la table aussi hein / en disant que ça s'passe pas xxx même pas à l'intérieur de la classe (Entretien avec HT)

On voit ainsi une interprétation potentiellement renouvelée d'un rôle professionnel par ailleurs exercé ; mais cette interprétation est possible en vertu d'un processus de construction sémiotique multiniveaux qui se met contextuellement en place.

Retour sur le statut potentiellement développemental des verbalisations

Dans la perspective didactique et de formation qui nous intéresse, toute lecture réifiante des entités de l'ordre des figures d'action serait à la fois non pertinente et inutile. En revanche, ce qui présente un intérêt certain c'est *le travail psychologique requis par leur élaboration*, autrement dit la teneur et la portée de ce processus de construction sémiologique.

Les cinq figures d'action que nos données ont permis de mettre en évidence se construisent sur le fond d'une double hétérogénéité, thématique et énonciative. Hétérogénéité thématique en ce qu'à l'intérieur du thème général de l'agir, différents sous-thèmes sont abordés aussi bien par les enseignants que par les infirmières. Ces sous-thèmes varient d'un entretien à l'autre, du point de vue de leur présence/absence ainsi que de l'ordre dans lequel ils sont évoqués. Cela atteste du fait que l'ordre mondain de l'agir (ou l'ordre praxéologique *stricto sensu*) ne prédétermine nullement la structuration thématique des productions verbales, cette dernière étant sous la dépendance de la dynamique de l'interaction orale elle-même.

Hétérogénéité énonciative en ce qu'aucune relation biunivoque ne peut être posée entre un certain sous-thème et une certaine organisation énonciative : le sous-thème du déroulement d'un soin, ou du dispositif didactique mis en place peut être sémiotisé avec les ressources propres au discours interactif, ou au discours théorique, ou encore au récit. Cela atteste du fait qu'un sous-thème donné n'appelle pas nécessairement une certaine mise en forme langagière, mais est potentiellement structurable selon l'une ou l'autre des organisations énonciatives fonctionnant plus largement dans la langue.

Au niveau d'un entretien, donc à l'intérieur d'un texte unique, cela génère un phénomène d'*alternance de figures d'action*, certains entretiens comportant deux ou trois d'entre elles, d'autres entretiens les contenant toutes. En voici un exemple :

(9) S : euh:: c'est un pansement de plaie propre [INT : hum hum] // à renouveler // et à réévaluer en fait [INT : d'accord (...)] un pansement de plaie propre comme on dirait entre guillemets / ça dépend s'il est infecté [INT : justement] les pansements de drains / les pansements / à réévaluer parce qu'y avait un:: il avait il / c'était assez tâché l'autre jour on a fait un prélèvement / mais j' pense pas avoir trop de surprise parce que le pansement est resté propre pendant deux jours donc heu [INT : hum hum] / on le refait aujourd'hui parce qu'on fait les pansements tous les deux jours / c'est un xxx qu'on a en chirurgie / d'autant plus parce que le pansement était tâché donc heu / d'autant plus aller voir si / la plaie n'est pas devenu inflammatoire [INT : hum] si / voilà quoi / jusqu'au dixième jour on couvre les plaies // et après on enlève les fils on laisse à l'air / parfois chez certaines personnes on laisse à l'air mais quand y a des ceintures abdominales tout ça ou les patients n'aiment pas trop que / que la plaie soit / en / en contact avec heu // pour les petites plaies on peut le faire mais pour les plaies médianes on préfère protéger (Alternance : action définition – action occurrence – action canonique – action occurrence – action canonique – **action expérience**.)

La production des figures d'action relève ainsi d'un processus permanent de choix que les locuteurs effectuent simultanément sur les deux versants, thématique et énonciatif, *ce qui leur permet d'adopter divers angles de saisie de l'agir-référent*, et de réaliser, au cours d'un même texte, une intégration progressive de diverses dimensions de celui-ci. Cette intégration ne prend nullement une forme additive mais est de l'ordre de la production de signification à proprement parler, dans la mesure où les personnes tentent de clarifier la ou les place(s) qu'occupe(ent) les dimensions thématisées dans l'économie générale de l'agir, en les regardant sous plusieurs facettes, en les abordant dans le cadre de deux ou plusieurs figures d'action, et en les intégrant ce faisant dans plusieurs configurations cohérentes.

La production orale (que certains auteurs qualifiaient initialement de « verbalisation ») joue dans ce contexte un rôle crucial : c'est en vertu de ce qui est malencontreusement considéré parfois comme de « l'imperfection »,

de « l'incomplétude structurelle », etc. (vision que nous ne partageons pas) que des raisonnements peuvent se mettre en place, notamment des raisonnements pratiques, relevant de ce que Grize (1996) appelle « logique naturelle ». Reprenons, à titre illustratif, l'exemple de la figure d'action occurrence présente dans l'extrait 6 déjà présenté, dont nous reproduisons ci-dessous la première partie :

(6) N : alors je vais faire / donc elle a eu une:: cholécystectomie mais c'était une intervention délicate / donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op / elle a une transver- ouais une transverse sous-costale / [INT : hum hum] faut que j'regarde c'est les premiers pans- / premiers pansements post-op / à quarante-huit heures donc / j'sais pas ce qu'y a d'ssous heu / ça peut être des stéristraps des agrafes ou des fils / tu vois //

La construction de cette figure permet en réalité la production simultanée d'un raisonnement à caractère causal-pratique, qui se caractérise par le fait que tout en simulant la structure d'un raisonnement logique strict (notamment causal), il est réceptif aux propriétés du contexte. Une conclusion logique comme « *donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op* » ne repose pas sur un rapport de véritable implication entre « avoir une intervention délicate » et « avoir des douleurs postopératoires » (il y a bien des situations où cet enchaînement ne se vérifie pas dans les faits, cette implication n'étant donc pas nécessaire). Mais il s'agit ici de simuler l'implication logique tout en introduisant des éléments contextuels (intervention délicate, transverse, sous-costale, etc.), ce qui produit une implication contextuellement valide.

Des constructions cognitives peuvent être mises en évidence dans d'autres figures, l'action canonique étant propice à la construction de *scripts*, l'action événement passé à la construction de raisonnements par le cas, ou par l'exemple, etc. D'un point de vue développemental, la capacité à produire des raisonnements de ces différents ordres et de les agencer nous paraît être un véritable indice de professionnalisation, dans la mesure où elle témoigne de l'acquisition d'outils cognitifs consubstantiels à l'exercice du métier et à son contexte spécifique.

Clôtureons en soulignant que, compte tenu de leur teneur et de leurs propriétés générales, les processus de construction et d'alternance d'entités sémiologiques, dont les figures d'action sont un exemple, nous semblent fournir une preuve de la validité du schéma développemental élaboré par Vygotski (cf. 1934), mais aussi et surtout un complément/prolongement de ce schéma dans le domaine du développement de l'adulte. Il s'agit du fait que les figures d'action sont porteuses simultanément d'une structuration logique et d'un débat gnoséologique ayant trait à l'agir (à ce qu'est un soin, à ce qu'est une leçon portant sur le passé composé, à sa structure, à l'instance responsable, etc.), débat qui a lieu plus largement dans le milieu professionnel, mais

que chaque professionnel à la fois reproduit et reconstruit, d'une manière qui lui est propre, grâce aux potentialités illimitées de signifiante des interactions verbales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aristote (1994). De l'interprétation. In *Organon* (pp. 77-144). Paris : Vrin.
- Arnould, A., & Lancelot, C. (1660/1997). *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Paris : Allia.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série n° 2*, 67-77.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazio, M. (2005). Du cheminement aux cheminements... *Revue française de pédagogie*, 152, 21-28.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (Raisons éducatives ; pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (1978). Milieu social, situation de verbalisation et capacités linguistiques. *Revue française de pédagogie*, 44, 38-45.
- Bulea [Bronckart], E. (2005). Est-ce ainsi que les signes vivent ? *Texto !* [En ligne], X(4). <http://www.revue-texto.net/index.php?id=1774>
- Bulea [Bronckart], E. (2010). Le défi épistémologique de la dynamique temporalisée. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & C. Bota (Éds.), *Le projet de Ferdinand de Saussure* (pp. 213-235). Genève : Droz.
- Bulea Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Sarrebruck : Presses académiques francophones.
- Bulea Bronckart, E., Fraga Leurquin, E., & Delano Vidal, F. (2013). O agir do professor e as figuras de ação : por uma análise interacionista. In L. Bueno, M.-A. Paulino Teixeira Lopes & V. L. Lopes Cristovão (Éds.), *Gêneros textuais e formação inicial : uma homenagem à Malu Matencio* (pp. 109-132). Campinas-Sao Paulo : Mercado de letras.
- Bulea [Bronckart], E., & Jusseume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *LIDIL*, 49, 51-70.
- Clerc-Georgy, A. (2017). Verbalisons... Mais de quoi parle-t-on ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série n° 2*, 47-53.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hobbes, Th. (1651/1921). *Leviathan. Tome 1 : De l'homme* (trad. par R. Anthony). Paris : Marcel Girard.
- Humboldt, W. von (1835/1974). *Introduction à l'œuvre sur le kavi* (trad. par P. Caussat). Paris : Éd. du Seuil.

- Kant, E. (1781/1944). *Critique de la raison pure* (trad. par A. Tremesaygues & B. Pacaud). Paris : Presses universitaires de France.
- Lassègue, J., & Visetti, Y.-M. (2003). Que reste-t-il de la représentation ? *Intellectica*, 35, 7-35.
- Leibnitz, G.W. (1765/1898). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Paris : Hachette. [Rédigé en 1704 et publié en 1765.]
- Locke, J. (1689/2006). *Essai sur l'entendement humain* (trad. par J.-M. Vienne). Paris : Vrin.
- Marton, F., & Tsui, A.B.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Nonnon, É. (2001). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, 24-25, 23-57.
- Nonnon, É. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignant. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série n° 2*, 13-31.
- Platon (1967). Cratyle. In *Protagoras et autres dialogues* (pp. 389-473). Paris : Flammarion.
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. In A. Rabatel (Éd.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 5-27). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage. La théorie de l'objectivation. *Éléments*, 1, 1-27.
- Radford, L. (2013). On semiotics and education. *Éducation et didactique*, 7(1), 185-204.
- Saussure, F. de (1916/1975). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saussure, F. de (2011). *Science du langage. De la double essence du langage*. Genève : Droz.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Volochinov, V.N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage* (trad. par P. Sériot, et al.). Limoges : Lambert-Lucas.
- Wittgenstein, L. (1921/1961). *Tractatus logico-philosophique* (trad. par P. Klossowski). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1953/1961). *Investigations philosophiques* (trad. par P. Klossowski). Paris : Gallimard.

Notice biographique

Ecaterina Bulea Bronckart est professeure de didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses recherches et enseignements couvrent principalement trois axes : la didactique de la langue première, avec un accent sur la didactique de la grammaire et sur les articulations internes à la discipline « français » ; les théories générales du langage, réexaminant tout particulièrement l'œuvre fondatrice de Ferdinand de Saussure ; le rôle du langage dans le processus de développement professionnel, analysant dans une perspective interactionniste sociodiscursive les caractéristiques et les effets des interactions verbales et des démarches d'analyse des pratiques.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

COURRIEL Ecaterina.Bulea@unige.ch

Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier

Catherine Delarue-Breton

Université de Rouen-Normandie

RÉSUMÉ – Trop souvent considérée comme une activité autosuffisante pour apprendre, permettant *per se* l'appropriation des savoirs, la verbalisation, qui recouvre des activités langagières variées, s'inscrit dans une forme dialogale qui va bien au-delà d'une simple conversation qui se trouverait avoir lieu à l'école. Situé à la frontière entre *genre conversationnel* et *genre institué*, le *dialogue scolaire* peut être considéré comme un genre discursif contraint par la sphère sociale dans laquelle il s'inscrit (l'école), et par les enjeux discursifs, pourtant opaques pour une partie des élèves, qui font sa raison d'être.

Cette contribution propose de définir les traits caractéristiques de ce genre discursif, et d'établir une typologie des significations produites par les élèves, utile pour mieux comprendre les inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire. La description du dialogue scolaire et des significations qui s'y produisent conduira à définir quelques nécessités du discours pédagogique.

ABSTRACT – Verbalisation, which covers various language activities, is too often considered as a self-sufficient activity for learning, allowing the appropriation of knowledge. Indeed, it is part of a dialogical form that goes far beyond a simple conversation that would happen at school.

In between the conversational type and the established type of discourse, the school dialogue can be considered a discursive genre *constrained by school* – the social sphere in which it fits, *and* by the discursive issues, yet misunderstood by some students, which is at stake.

We will first define the characteristics of this discursive genre and to set up a typology of meanings produced by students. This is useful to better understand the inequalities of learning and of academic achievement.

Then, we will describe the school dialogue and the meanings that occur there.

This will lead to define some needs of the educational discourse.

« D'un point de vue psychanalytique, le langage a pour vocation de faire partager un contenu d'affects, en relation avec une expérience du monde, et ce afin que l'ensemble puisse être élaboré par celui à qui le discours s'adresse, pour être ensuite restitué au sujet. »

Danon-Boileau, 2005, p. 292.

Introduction

Danon-Boileau ne parle pas ici spécifiquement d'apprentissage ; pour autant, son propos nous paraît emblématique du point de vue de l'apprenant, dans une relation d'apprentissage : l'expérience se développe et se transforme par le langage, dans l'interaction ; l'un confie, l'autre élabore, puis restitue. Progressivement, l'élaboration est dévolue à l'apprenant... De ce point de vue, le langage n'est pas considéré comme le véhicule d'une pensée qui s'élabore en dehors d'elle, mais bien comme *le lieu lui-même* de l'élaboration de l'expérience.

Pour autant, si elle est nécessaire, l'élaboration de l'expérience par le langage n'est pas suffisante en soi pour produire les apprentissages scolaires, qui supposent une articulation entre expérience ordinaire du monde et disciplines scolaires, autrement dit une élaboration *particulière*, inscrite dans les catégories de pensée proposées au sein des disciplines scolaires.

S'intéresser aux rapports complexes entre langage et apprentissage consiste alors à regarder comment ou en quoi le langage, entendu ici comme usages de la langue en contexte scolaire, est partie prenante de l'apprentissage, et comment il permet ou non d'unifier l'expérience des élèves, scolaire et extrascolaire. À cet égard, nous retenons de la notion de verbalisation telle qu'elle est présentée dans l'introduction de ce numéro, d'une part sa fonction de *cadre de l'interlocution* en contexte scolaire, d'autre part la conception qui la désigne comme *activité du sujet en elle-même*, et non comme *moyen d'accéder à une autre activité*. La verbalisation contribue ainsi aux processus de subjectivation.

Nous considérons cependant qu'entre *usage spontané du langage* et *usage conscient*, il existe des usages intermédiaires, qui puisent à des sources fort diverses, notamment du côté des élèves, usages ni tout à fait spontanés ni pleinement conscients, qui produisent des effets différents – et donc inégaux – en termes d'apprentissage. Le point de vue ici défendu est que toutes les formes discursives ne favorisent pas les apprentissages scolaires, notamment disciplinaires, et que certaines d'entre elles vont jusqu'à les défavoriser.

Nous proposons ici de faire le point sur les travaux que nous menons sur ce sujet depuis une douzaine d'années à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'une cinquantaine de séances de classe du primaire enregistrées

et transcrites, et d'en présenter une synthèse. Dans un premier temps, nous présenterons un modèle théorique d'analyse transdisciplinaire de ce que nous appelons le *dialogue scolaire*, qui met en avant les tensions parfois discrètes, mais actives néanmoins, auxquelles sont confrontés les élèves et les enseignants au cours des échanges langagiers scolaires, et qui sont susceptibles de contribuer à la production de malentendus. Nous décrirons ensuite les conditions de réussite de ce discours, et proposerons une typologie des significations produites par les élèves au cours des échanges, qui vise à mieux comprendre les différences de réussite et surtout d'apprentissage entre élèves d'une même classe. La question du rapport entre verbalisation et apprentissage ne peut cependant faire l'économie d'une réflexion sur le statut accordé au savoir en classe, et sur les conceptions de la langue et du langage qui l'accompagnent. Nous nous interrogerons donc également sur les conceptions du langage et des savoirs que semble implicitement véhiculer l'école française, et qui sont susceptibles de contrevenir au projet affiché par l'institution scolaire d'inscrire les élèves dans des démarches réflexives et problématisées.

Le *dialogue* comme berceau des verbalisations : un espace discursif hétérogène

Notre intérêt pour décrire les spécificités du dialogue scolaire a été suscité par le désir de mieux comprendre ce qui fait difficulté pour certains élèves dont le mode de socialisation familiale est moins en harmonie avec la socialisation scolaire que celui d'autres élèves. Un certain nombre de travaux ont montré en effet que les difficultés récurrentes de certains de ces élèves sont directement liées à ce qui se joue dans les échanges langagiers scolaires (voir notamment Bautier, 2008 ; Bautier & Rochex, 2004) dans un contexte où le langage et la langue ont acquis, à l'école, une place prépondérante.

Si l'hétérogénéité constitutive des discours n'est plus à démontrer (Authier-Revuz, 1984), l'hétérogénéité spécifique du dialogue scolaire mérite d'être plus finement documentée. Les choix théoriques qui ont présidé à l'élaboration du modèle d'analyse que nous présentons ici relèvent d'une conception du dialogue entendue, à la suite de François (1990), comme espace discursif au sein duquel des significations se dessinent. Cette conception, qui se préoccupe de ce qui *fait sens*, se distingue de conceptions du langage au sein desquelles l'étude du sens est davantage centrée sur l'étude de la manière dont les énoncés (écrits ou oraux) sont *compris* par les élèves. C'est le processus même d'élaboration des significations que nous avons cherché à mieux comprendre et mieux décrire, et la manière dont s'élabore un système de significations, pour la classe et pour l'élève. Privilégier une approche des situations éducatives et des échanges en contexte scolaire en termes de *production de significations* au sein du dialogue (pertinentes ou non pertinentes),

c'est considérer qu'au-delà d'énoncés objectifs qu'il s'agirait de comprendre, les élèves sont confrontés à des énoncés auxquels ils attribuent des valeurs et auxquels ils confèrent des significations hétérogènes, de portées très inégales pour s'approprier les catégories de pensée qui font le propre de l'enseignement scolaire (Delarue-Breton, 2016). Le recours à une conception psychanalytique du langage permet ainsi de prendre en compte la dimension des *affects*, qui ne sont pas à confondre avec les émotions, et qui jouent un rôle dans la compréhension du sens des activités pour les élèves¹.

La notion de dialogue

Nous avons retenu, parmi un nombre conséquent de désignations possibles, le terme de *dialogue* pour caractériser les échanges langagiers entre élèves et entre maître et élève(s) en classe pour plusieurs raisons ; nous en présentons ici quelques-unes.

La première tient à la dimension non spécifiquement scolaire de la notion de dialogue ; nous considérons en effet que le langage se développe tout autant dans des modes de socialisation, scolaires comme non scolaires, que dans des apprentissages formalisés ou explicites, ce que suggère davantage la notion de verbalisation. Or, ce sont précisément les usages sociaux, non formalisés du langage qui font que les élèves entrent à l'école dotés de dispositions inégales vis-à-vis des apprentissages impliquant le langage, autrement dit de dispositions inégales vis-à-vis des verbalisations proprement scolaires.

La seconde tient, à contrario, à la continuité que ce terme de *dialogue* permet d'établir avec la notion de *cours dialogué* et qui caractérise les échanges langagiers scolaires contemporains, favorisant plus ou moins, selon leurs modes de réalisation, l'enrôlement des élèves et la construction des savoirs, ou se réduisant à leur implication dans des tâches de bas niveau (Veyrunes & Saury, 2009, p. 67).

La troisième enfin réside dans ce *jeu* constant des significations que le dialogue implique entre les interlocuteurs et l'objet de l'échange, qui est à la fois marge de manœuvre et source possible de malentendus : parce qu'activité conjointe ne signifie pas significations partagées (Bautier & Rochex, 2004), le dialogue scolaire laisse place à des interprétations fort diverses, en termes d'enjeux notamment, et de ce fait constitue un espace discursif qui permet d'observer la manière dont se construisent et persistent les inégalités au sein même de l'école. C'est cet espace discursif que nous avons cherché à étudier dans sa dynamique, et non la production langagière des élèves en soi.

1. Nous ne développons pas ici cette distinction, mais signalons rapidement que dans cette acception, la notion d'affects suppose l'existence de représentations, certes en mouvement, mais émanant du monde intérieur de l'élève, et décrochées de la situation, tandis que les émotions sont considérées comme encapsulées dans le *hic et nunc* de la situation (Danon-Boileau, 1999).

De ce point de vue, nos analyses ne disent rien de l'évolution des élèves : elles disent quelque chose de l'hétérogénéité des significations qui se dessinent au sein de la classe, dans le temps didactique.

Le dialogue constitue ainsi non seulement l'enveloppe verbale qui contient les significations, mais, en leur donnant forme, il contribue également à les produire ; loin d'être le véhicule ou le révélateur d'une pensée élaborée en dehors de lui, il est à la fois susceptible de dire quelque chose de l'activité psychique et intellectuelle des élèves, et de contribuer à la transformer.

Le plan dialogal et le plan dialogique

Au plan méthodologique, la progression de ce dialogue, constitué d'*approximations successives* (Danon-Boileau, 2006) visant simultanément à cerner l'objet concerné, et conduire les élèves à produire des significations pertinentes et stables permettant de l'intégrer à ce qu'à la suite de Bourdieu (1967/2007), nous désignons comme un *corps commun de catégories de pensée*, peut être étudiée sur deux plans (Bres, 2005) :

- Sur le plan *dialogal*, à travers l'alternance des tours de paroles entre les interlocuteurs, dans le fil du propos, autrement dit dans sa continuité discursive.
- Sur le plan *dialogique*, à travers les effets d'échos que l'on peut observer entre des énoncés produits *hic et nunc*, dans le fil du propos, et des énoncés produits antérieurement et dans d'autres contextes.

L'intérêt méthodologique de ce double plan réside dans la possibilité qu'il offre de ne pas limiter l'étude des significations produites en classe à l'ici et maintenant du propos – un certain nombre de propos d'élèves, en effet, renvoie implicitement, voir inconsciemment, à des propos tenus en classe dans des séances antérieures – et à rétablir une forme de continuité, que nous nommons *fil dialogique*, dans la production de signification par les élèves, à travers des énoncés pourtant disjoints dans le temps.

Le corpus étudié, constitué d'une cinquantaine d'observations écologiques de séances de classe de CP², a été enregistré (audio) et transcrit. Il se compose de vingt-huit séances de compréhension de dictons (corpus Delarue-Breton, 2012), de quinze séances d'apprentissage de la lecture (corpus Gomila, 2007), et de quelques séances de sciences. Bien que les séances de compréhension de dicton se soient déroulées à la suite les unes des autres, et sur une durée de presque cinq mois, nous ne parlons pas d'étude

2. CP : Cours préparatoire, première classe de l'école élémentaire française, accueillant les élèves de 6-7 ans. Nous entendons par *écologiques* des séances où la présence du chercheur tend à être la moins influente possible.

longitudinale, dans la mesure où nous n'avons suivi aucun élève de manière systématique. C'est le fonctionnement du dialogue scolaire dans son ensemble qui a été étudié, et qui nous a permis simultanément de repérer, au plan dialogal, des effets de rupture dans la continuité (quand le fil du dialogue se rompt, à la suite d'un propos incongru d'élève par exemple), et inversement, au plan dialogique, des effets de continuité à travers des énoncés disjoints, mais se faisant écho au plan linguistique. Nous en donnons un exemple ci-dessous (analysé dans Delarue-Breton, 2012).

[1] Ens. : qu'est-ce que ça veut dire que le 1^{er} avril on fait courir les sots ↗

[2] Él. : ça veut dire que l'hiver souffle fort et que les sots **s'en [vont] dans les pays chauds**³

Le propos de cet élève, incongru, constitue une rupture dans le fil du discours, autrement dit une rupture dialogale. L'étude des séances antérieures conduit à établir un rapprochement avec celle qui a eu lieu quatre jours auparavant, et qui avait pour objet d'étude le dicton suivant : *À la saint Gontran, si la température est belle, arrivent les premières hirondelles*. Voici le propos qui conclut l'échange (nous soulignons) :

[3] Ens. : elles reviennent dans notre pays quand il fait bon donc elles viennent en fait des pays chauds hein **voilà** elles se **sont envolées vers les pays chauds** comme les pays d'Afrique du Nord par exemple hein **voilà** donc là elles reviennent chez nous puisqu'il va faire bon normalement à nouveau alors **voilà** pour le premier dicton

Le propos *apparemment* incongru de cet élève ne s'exempte donc en aucun cas du discours pédagogique : l'étude des phénomènes dialogiques contribue ainsi à rendre compte de ruptures dialogales.

Entre dialogisme et polyphonie

Toutefois, si à la suite de Bres (2005), nous parlons de *dialogisme* pour désigner l'articulation non maîtrisée d'un énoncé *hic et nunc* avec un ou plusieurs autres énoncés, nous ne délaissions pas pour autant le terme de *polyphonie*, contrairement à certains auteurs (voir notamment sur ce point Bres & Rosier, 2008), car les deux termes nous sont nécessaires.

Pour Bres (2005) en effet, la notion de dialogisme est préférable à celle de polyphonie, en ce qu'elle permet de prendre en compte la pluralité du sujet parlant ; celui-ci fait observer que « parler de polyphonie [...] c'est penser la production de la parole en termes non de réponse mais de mise en scène

3. Passage extrait du corpus Delarue-Breton : Ens. désigne l'enseignante, Él. un élève, la flèche oblique [↗] marque l'interpellation des élèves ou de l'un d'eux dans l'échange.

énonciative » (p. 58), ce qui suppose un sujet « plein », dit-il, « maître de sa parole comme de l'univers » (p. 58). À l'opposé, parler de dialogisme permet une approche en termes de réponses, donc en termes de production de sens plutôt qu'en termes de communication : « Au-delà des voix que le locuteur met en scène, il y a celles qu'il rencontre sans le vouloir, sans le savoir ; celles qui traversent son discours à son corps défendant [...] » (pp. 58-59).

En ce qui nous concerne, tout en privilégiant une approche responsive de l'étude du dialogue scolaire, nous employons le terme de *dialogisme* pour désigner les effets d'écho non maîtrisés entre énoncés discontinus, et le terme de *polyphonie* pour désigner l'orchestration maîtrisée par le locuteur des différentes voix qui traversent son propos. Cet usage des deux termes en complémentarité, et des conceptions sous-jacentes qu'ils recouvrent (sujet maître vs non maître de sa parole), permet de distinguer les usages verbaux spontanés de verbalisations plus formelles, tout en les inscrivant dans un continuum, un espace discursif non clivé, qui rend bien compte de l'hétérogénéité du sujet parlant. Le couple dialogisme/polyphonie permet ainsi de distinguer l'orchestration polyphonique des différentes voix qui constituent le dialogue scolaire – orchestration dont on peut considérer qu'elle est du ressort de l'enseignant, même si elle est parfois assumée par un ou plusieurs élèves – des effets de dialogisme non orchestrés, et susceptibles de contribuer au malentendu entre les locuteurs.

Un genre discursif frontalier

La notion de *malentendu* telle qu'elle se développe dans la sphère scolaire a fait l'objet d'un certain nombre d'études (notamment Halté, 1981 ; Altet, 1994 ; Bautier & Rochex, 1997, pour citer les précurseurs), qui montrent la fragilité ou les failles de l'entente verbale entre maître et élève(s), voire entre élèves en classe, et qui peuvent avoir des causes diverses.

Pour notre part, tout en nous inscrivant dans la suite de ces travaux, nous avons postulé que le malentendu était un phénomène inhérent au dialogue scolaire, pour des raisons tout autant structurelles que conjoncturelles. Nous avons ainsi tenté d'identifier les traits saillants de ce dialogue contraint par la sphère sociale dans laquelle il se déploie, entendu à la suite de Maingueneau (2004) comme *genre discursif*, constitué de l'intrication d'un texte (les échanges) et d'un lieu social (l'école), afin de chercher à comprendre dans quelle mesure ces malentendus récurrents relevaient – ou non – de l'accidentel. Ces travaux ont montré la dimension intrinsèquement *frontalière* de ce type de discours, tendu entre des dimensions contradictoires, susceptible de laisser place à des interprétations multiples, pas toutes également pertinentes pour apprendre ; nous décrivons ci-dessous les tensions qui le constituent (pour plus de détail, voir Delarue-Breton, 2016, dont cet article constitue pour partie une synthèse).

À la frontière entre genre conversationnel et genre institué

Dans sa description des genres discursifs, Maingueneau (2004) distingue deux grands régimes de généricités, les *genres conversationnels*, et les *genres institués*.

Les genres conversationnels se caractérisent par leur grande instabilité, liée aux stratégies d'ajustement et de négociations des interlocuteurs. Les genres institués, à l'opposé, revêtent une dimension non négociable de l'interaction verbale, aussi bien en termes de réception que de production et de distribution des rôles.

Cette définition linguistique du genre discursif, et plus particulièrement la bipartition entre les deux types de genres, nous semble particulièrement pertinente pour étudier le genre dialogue scolaire, dans la mesure où nous situons celui-ci précisément à la *frontière* entre genre conversationnel et genre institué. Cette première ambivalence, qui laisse pourtant place à l'unification de l'expérience des élèves, entre verbalisations formelles et moins formelles, contribue une source puissante de malentendus pour certains d'entre eux, dont le mode de socialisation familiale n'est pas en connivence avec les formes de socialisation scolaire (Bautier & Rayou, 2009). Pour ces élèves en effet, la dimension conversationnelle des échanges en classe vient potentiellement masquer les enjeux discursifs de l'activité scolaire – et donc sa dimension instituée – et cette conversation demeure alors simple *conversation à l'école*, et non *conversation scolaire*. Le dialogue scolaire est ainsi *conversationnel* dans sa forme, ou dans ses modalités, mais *institué* dans ses enjeux discursifs : les échanges entre élèves, autour d'une figure géométrique par exemple, n'ont pas pour finalité l'échange lui-même, mais l'appropriation des propriétés disciplinaires de la figure en question.

Cette première tension entre genre conversationnel et genre institué, que nous décrivons comme caractéristique du dialogue scolaire, recèle cependant elle-même d'autres tensions, qu'elle vient en quelque sorte subsumer.

Entre discours⁴ premier et second, discours horizontal et vertical, discours instructeur et régulateur

Loin d'être homogène en effet, la dimension instituée de ce dialogue se caractérise par une hétérogénéité discursive que l'on peut analyser, elle aussi, comme tendue entre des pôles divergents.

4. Nous reprenons dans un souci de transparence le terme de *discours* (premier ou second, horizontal ou vertical, instructeur ou régulateur,) employé par ces différents auteurs ; ce discours n'est cependant pas le même que le discours défini par Maingueneau, et que nous reprenons à notre compte.

Entre discours premier et discours second

On doit à Bakhtine (1979/1984) l'opposition entre discours premiers et discours seconds, et à Schneuwly (1998), Jaubert & Rebière (2002), Bautier & Rochex (2004), et d'autres encore, son transfert dans la sphère scolaire. Ces travaux ont montré notamment en quoi l'activité langagière, entendue comme partie prenante de l'apprentissage, pouvait se définir comme une activité de secondarisation, donc de ressaisie et de reconfiguration de discours premiers, le discours second n'étant pas une fin en soi, mais le nouveau point de départ d'un processus indéfiniment réitéré de reconfiguration des significations. Le périmètre dans lequel s'inscrit cette activité de secondarisation fait cependant l'objet de controverses entre chercheurs, qui considèrent soit que celui-ci s'inscrit tout entier au sein des disciplines, soit qu'il les déborde.

De notre point de vue, si la secondarisation s'inscrit dans des processus d'élaboration de soi qui vont certes au-delà de l'inscription dans des communautés discursives disciplinaires, il y a aussi lieu d'envisager, dans la définition scolaire de la secondarisation, son rapport étroit avec les principes de classification des disciplines. Secondariser à l'école signifie ainsi pour nous ressaisir un objet mondain (ou objet de l'expérience ordinaire) pour le référer – même implicitement – à une catégorie en lien avec les champs disciplinaires enseignés à l'école. Parler de *droite* en mathématiques, d'*espace* en géographie ou de *récit* en français, pour désigner un ensemble de propriétés théoriques, se réfère à ces principes de classification, ce qui confère à la secondarisation le statut de nécessité scolaire traversant les disciplines, mais inscrite cependant dans chacune d'entre elles. Or, nous considérons que ce que vient masquer la dimension conversationnelle du dialogue scolaire, pour certains élèves, c'est précisément l'exigence de secondarisation de l'activité discursive, qui fait sa raison d'être. Mais comment cette dimension conversationnelle en vient-elle à masquer la visée discursive des échanges ? Le recours à la notion de *discours vertical/horizontal* proposée par Bernstein (2007) nous permet de répondre en partie à cette interrogation.

Entre discours horizontal et discours vertical

Pour le dire brièvement, Bernstein définit le discours horizontal comme un discours segmenté et contextualisé, où les catégories sont implicites, tandis que le discours vertical se caractérise par une structure cohérente et explicite. Or, les échanges dialogués en classe participent selon nous de l'un et de l'autre, se situent donc à la frontière entre verticalité et horizontalité, dans des proportions variables selon les contextes, que ce soit en fonction de l'école, en fonction de la classe, ou en fonction de l'enseignant, mais au sein d'une même classe, nous considérons qu'il existe également des différences en fonction du type d'activité, du type d'élève concerné etc. Cette opposition nous permet de mieux comprendre les circuits par lesquels les significations sont susceptibles de se dessiner, et notamment, de comprendre que le discours pédagogique, qui comporte entre autres les éléments de contenu, n'est pas entièrement inscrit dans le discours enseignant : le texte de savoir se

développe aussi à travers les propos des élèves, ce qui pose la question de sa restitution au collectif que représente la classe. En quoi consistent, cependant, ces contenus ?

Entre discours instructeur et discours régulateur

Pour Bernstein (2007), le discours pédagogique se définit comme l'imbrication de deux autres discours, le discours *instructeur* et le discours *régulateur*. Le discours régulateur renvoie aux conditions de régulation de l'activité, tandis que le discours instructeur renvoie aux contenus de savoirs. Nous précisons toutefois que les types de savoirs scolaires auxquels nous nous intéressons ici sont les savoirs que l'on peut dire *savants* ou *théoriques*, autrement dit des savoirs conceptuels (nous avons évoqué précédemment les notions de *droite*, d'*espace* ou de *récit* par exemple). D'autres types de savoirs sont certes enseignés à l'école, mais ceux que nous prenons en compte dans notre approche sont les savoirs théoriques, car ce sont ceux qui présentent le plus d'altérité pour les élèves qui doivent se les approprier.

Bien que les éléments régulateurs, qui visent davantage l'effectuation de la tâche que l'explicitation de ses enjeux classificatoires, l'emportent généralement, selon Bernstein, dans le discours pédagogique, nous avons pu observer que certains élèves, dont le mode de socialisation familiale est le plus connivent de la socialisation scolaire, privilégient pourtant de manière récurrente les éléments instructeurs, aussi discrets ou implicites soient-ils (Delarue-Breton, 2012). Ce constat n'est pas anodin : c'est sans doute cette perception claire, par certains élèves, des enjeux discursifs disciplinaires du dialogue scolaire, fussent-ils implicites, qui empêche les enseignants de comprendre ce qui peut faire difficulté pour les autres. Mais comment se déploient, dans la progression des échanges, ces éléments instructeurs ?

Des temps d'approximations successives et des temps de stabilisation du savoir

Si certains travaux ont montré le caractère ternaire des échanges en classe, de type initiation/réponse/évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975), le recours aux notions de *jugements d'approximation* et *jugements par catégorisation stricte* travaillées par Danon-Boileau (2006) permet de mettre au jour une autre forme de structuration récursive du dialogue scolaire, à deux temps, consistant pour l'un en approximations successives visant à cerner l'objet de savoir, et pour l'autre en affirmations de l'ordre de la catégorisation stricte permettant sa stabilisation. Nous considérons en effet que s'approprier les propriétés d'un objet conceptuel en classe implique une sorte de *rumination*⁵

5. Nous remercions affectueusement ici Irène Fenoglio, à qui nous empruntons ce terme de *rumination*, qu'elle a employé en notre présence dans un autre contexte, mais toujours pour parler de rumination théorique...

collective de l'objet par le sujet, qui l'élabore activement dans l'échange (et non qui s'*assujettit* à l'objet), autrement dit qui le rapporte à son expérience et le situe par rapport à celle-ci, et ce faisant reconfigure les connaissances qu'elle a pu contribuer à produire. Cette rumination se déploie en classe de manière itérative, et se voit jalonnée par des temps de stabilisation, généralement sous forme assertive.

En voici un exemple⁶ :

- [1] Lauren *entoure*
- [2] E *entoure* qu'est-ce que ça veut dire ↗
- [3] Lauren on entoure on entoure un mot
- [4] E entoure un mot
- [5] Margot parce que c'est *entoure un petit mot* dans l'histoire de Ratus
- [6] E entoure un mot oui c'est pareil
- [7] Franck entoure un objet
- [8] E entoure un objet est-ce que là dans l'histoire Ratus entoure
un objet ↗
- [9] LL non
- [10] E est-ce qu'il entoure un mot ↗
- [11] LL non
- [12] E alors qu'est-ce qui entoure Ratus ↗
- [13] Manon les gens les gens les gens entourent Ratus
- [14] E les gens entourent Ratus ça veut dire quoi les gens entourent
Ratus ↗ Stanislas ça veut dire quoi les gens entourent Ratus ↗
- [15] Stanislas ils l'encerclent
- [16] E ils l'encerclent bien ça veut dire quoi encore Clémence ↗
- [17] Clémence ça veut dire qu'ils sont autour de lui
- [18] E tout autour de lui très bien ils l'entourent ils sont tout autour de
lui changez de mot Manon ↗

On peut observer dans ce court passage des temps d'approximation de l'objet visé, qui porte sur différentes acceptions du verbe *entourer*, constitués par exemple des tours de parole [2], [3], [4], [5], où on voit Margot faire appel à l'expérience commune (« entourer un petit mot dans Ratus »), ou encore des tours [8] à [14], où l'enseignante réoriente l'échange vers l'acception *être autour de*. On observe tout autant la présence de temps de stabilisation, comme dans le tour de parole [6], où l'enseignante autorise le rapprochement avec l'expression « entourer un mot » (« oui, c'est pareil »), et valide provisoirement l'acception *mettre* autour de, ou encore le tour de parole [16], où

6. Ce passage est extrait du corpus Gomila (2007), et vise l'appropriation par les élèves de certains termes ; il s'agit en l'occurrence du verbe *entourer*. E désigne l'enseignante, LL plusieurs élèves qui parlent en même temps.

l'enseignante valide le synonyme *encercler*, qui marque le changement d'acception (*encercler* = *être* autour de) en répétant la proposition (« ils l'encerclent »), et en la commentant (« bien »), et enfin le tour de parole [18], qui valide la périphrase *tout autour de lui* (« très bien »), clos l'échange et arrête définitivement la quête autour de ce terme (« changez de mot »). Cet exemple illustre bien la bipolarité du dialogue scolaire, mais aussi le caractère relativement aléatoire, voire imbriqué des temps d'approximation et de stabilisation du savoir, qui alternent sans régularité, en fonction des apports des uns et des autres notamment, que Maingueneau appelle *stratégies d'ajustement et de négociation des interlocuteurs*. Dès lors, on peut rendre compte de certaines difficultés d'élèves selon deux points de vue, qui peuvent éventuellement se combiner :

- L'absence ou la fragilité de l'équilibre entre approximations successives et stabilisation du savoir (on observe en effet des formes de progression du dialogue scolaire où les approximations successives, se répétant sans cesse, ne sont pas ou très peu arrêtées par des temps de stabilisation du savoir ; d'autres au contraire où les propriétés des savoirs concernés sont assertées sans autre forme de procès, au détriment des temps d'approximation).
- La non-implication, pour des raisons diverses, de certains sujets dans l'échange collectif, et leur non-perception des visées de ces différents temps.

Ainsi, la verbalisation scolaire, dans ses dimensions instituées, formelles au sens de formalisées à des fins d'apprentissage, se déploie selon deux modalités qui ne peuvent se substituer l'une à l'autre : élaboration du savoir d'une part, stabilisation du savoir d'autre part, impliquant quant à elle des jugements par catégorisation stricte, qui ne souffrent pas l'approximation. La difficulté, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, de ce type de discours, est de tenir ensemble des modalités discursives qui reposent en quelque sorte sur deux conceptions du langage. La première, qui s'inscrit dans la tradition de l'aristotélisme, privilégie l'exactitude, la classification en *traits nécessaires et suffisants*, qui implique le jugement par catégorisation stricte, et ne laisse pas place à l'élaboration verbale ; elle suggère l'existence d'une forme de coïncidence entre les mots et les choses, et donc l'idée d'une certaine transparence du langage. L'autre, qui privilégie le tâtonnement, donc l'approximation dans son acception la plus étymologique, s'inscrit dans une tradition plus wittgensteinienne, où les objets font l'objet de catégorisations qui empruntent à la comparaison, à l'analogie, au rapprochement dans toutes ses formes, bref, qui reposent sur un « air de famille » ; nous reviendrons plus loin sur ces conceptions, et la nécessité de les tenir ensemble.

Pour résumer notre propos, si ces échanges dialogués s'inscrivent bien dans le genre discursif *frontalier* que nous avons décrit précédemment, qui

offre intrinsèquement un espace propice au développement de malentendus, ce genre est cependant susceptible de s'actualiser en scénographies fort différentes. Les malentendus sont donc tout autant le fait de la scénographie retenue que du genre discursif *dialogue scolaire*.

Les unes relèvent en effet du jeu de questions-réponses fermé, où la parole de l'élève est fortement circonscrite, d'autres, au contraire, du dialogue conversationnel largement ouvert, peu distinct de fait des dialogues non scolaires ; d'autres, enfin, s'inscrivent dans un dialogue articulant plus favorablement temps d'approximation et temps de stabilisation du savoir, favorisant ainsi l'élaboration de significations pertinentes pour apprendre, c'est-à-dire susceptibles de s'intégrer dans un corps commun de catégories de pensée en lien avec les disciplines étudiées, et permettant l'élaboration conjointe de soi et du monde. Sans qu'il soit possible de définir de manière ferme et immuable ce qu'est une scénographie pertinente, il est cependant possible d'imaginer l'existence d'une corrélation entre type de scénographie et type de signification produite par l'ensemble des élèves.

Des significations différenciées

Pour Maingueneau (1998), les conditions de réussite d'un genre se définissent à travers sa finalité, son organisation en tant que texte, ses conditions temporelles et spatiales, le rôle des énonciateurs, et le rôle des supports. Du point de vue de sa finalité, que nous préférons formuler en termes d'*enjeux*, au pluriel, on peut s'interroger aussi bien sur la manière dont l'institution scolaire les définit, que sur la manière dont les acteurs ou les usagers du système éducatif les perçoivent ou se les représentent. L'étude présentée ici a permis de mettre en évidence l'hétérogénéité de ces représentations parmi les élèves, à partir de l'analyse des significations produites au cours des échanges en classe.

Sans aborder ici le redoutable problème théorique que représente encore la notion de *signification* pour le linguiste, signalons simplement que l'emploi du terme *signification* dans nos travaux vise, dans la tradition benvenistienne, à privilégier l'étude du sens que les élèves *confèrent* aux énoncés, aux activités, ou aux objets auxquels ils sont confrontés, et non à regarder seulement ce qu'ils comprennent du sens *inscrit* dans ces énoncés, activités, objets etc. Dans cette acception, il s'agit toujours de comprendre comment ils peuvent « faire sens » avec cela ; autrement dit, le terme désigne aussi bien les significations qui se déploient dans le dialogue, et celles que les élèves confèrent aux situations qui leur sont proposées, qui sont généralement imbriquées et difficilement séparables. Dès lors, la notion de *signification*, qui n'est pas vraiment distinguable de celle de *sens* chez Benveniste (Normand, 1996), nous permet d'élaborer une première typologie visant à distinguer des manières différentes de conférer du sens à des énoncés, des activités, des objets etc., qui se manifestent dans les propos des élèves.

L'étude des données précédemment mentionnées a ainsi permis de distinguer un triple idéaltype permettant de caractériser les significations produites par les élèves au cours des échanges : des significations que nous avons qualifiées de *mondaines*, des significations que nous avons qualifiées de *formelles*, et des significations que nous avons qualifiées de *culturelles*.

Des significations mondaines, formelles et culturelles

Charlot, Bautier, et Rochex (1992) avaient déjà proposé un idéaltype permettant d'opposer des positionnements d'élèves inscrits dans un rapport plus immédiat au monde, centré sur l'activité elle-même, à des positionnements inverses, visant, au-delà des activités, l'appropriation des principes généraux des domaines ou disciplines concernés. Cet idéaltype, qui permettait d'analyser des entretiens conduits avec des élèves, ne rend cependant pas compte de positionnements que l'on rencontre en situation écologique, caractérisés par des formes verbales conformes aux attendus au sein de la classe, ou qui reprennent à l'identique des formulations du discours pédagogique, sans qu'il soit possible de distinguer si l'élève s'est approprié la seule enveloppe verbale des savoirs concernés, ou réellement leurs propriétés ; or, ce type de positionnement est au moins aussi fréquent que les deux autres. Le modèle d'analyse que nous proposons vise ainsi à intégrer ce niveau formel des significations, que nous avons appelé ainsi car les propos des élèves dans ce cas reprennent la *forme* (verbale) des énoncés, et ne reflètent pas nécessairement l'appropriation des propriétés qu'elles recouvrent.

La notion de significations *mondaines* permet de caractériser des énoncés au sein desquels la part de ressaisie des objets du monde est peu importante, qui s'inscrivent dans un échange qui se distingue peu d'une conversation ordinaire, mondaine au sens où elle convoque des objets et des fonctionnements du monde plutôt que des objets et des fonctionnements du savoir. De ce point de vue, les indicateurs qui permettent de qualifier les significations ne sont donc pas tant les mots eux-mêmes que l'usage qui en est fait, en lien avec l'activité de l'élève ; autrement dit, ce sont des indicateurs discursifs plutôt que linguistiques.

Ainsi, on peut parler de significations mondaines quand il est demandé aux élèves de colorier les différentes parties d'une plante et de son environnement, en attribuant une couleur par type d'élément (par exemple une couleur pour les racines, une autre pour la tige, une autre pour les feuilles, une autre pour la terre, etc.), et qu'un élève choisit ses couleurs en fonction de son expérience du monde, par exemple vert pour la tige, les feuilles, etc. Dans ce cas de figure, l'élève privilégie, dans l'organisation des couleurs choisies, la dimension du monde, à la dimension symbolique que visait pourtant l'activité. Il ne s'agit pas ici d'affirmer que cet élève n'apprend pas, mais de repérer qu'il ne ressaisit pas la notion de *couleur*, considérée dans l'expérience ordinaire

comme une qualité visible de la matière, mais qui se rapporte dans l'exercice proposé à un code symbolique, défini en fonction des propriétés ou caractéristiques de la plante. Au plan langagier, la notion de signification permet ainsi de saisir ce que le discours signifie, ce qu'il dit de l'expérience en train de se vivre, au-delà des mots eux-mêmes.

On pourrait être tenté de considérer que ces significations mondaines sont le produit de scénographies exemptes de verbalisations explicites, visant à formaliser les savoirs scolaires, et ainsi empêcher la suprématie des significations du monde ; pourtant, certaines verbalisations, parce qu'elles se focalisent sur l'enveloppe verbale des propriétés des savoirs, nous sont apparues tout aussi contreproductives.

La notion de significations *formelles* permet de caractériser, nous l'avons dit, des énoncés qui s'évertuent à prendre en compte et restituer dans le dialogue scolaire les attentes verbales ou attentes verbales supposées (termes, tournures syntaxiques, etc.) déjà proposées ou validées par l'enseignant, sans que l'on puisse s'assurer, à travers la seule analyse du discours, que l'élève s'est effectivement approprié les propriétés attendues. Ainsi, quand un élève rappelle les marques typographiques d'une liste « un titre, des mots en colonne, des tirets », en reprenant les mots exacts de l'enseignante, mais qu'il ne sait pas reconnaître une liste qu'il n'a pas déjà vue, on peut considérer qu'il a appris une formule, et non appris à identifier ou utiliser les propriétés d'un objet de savoir.

La notion de significations *culturelles* renvoie à une élaboration des savoirs personnelle et singulière (nous entendons par là une élaboration intrasubjective, qui s'est cependant construite dans le collectif, dans des relations intersubjectives) et inscrite dans la durée. Nous empruntons le terme à Winnicott (1971/1975), qui définit l'*expérience culturelle* comme une activité indéfiniment réitérée de nouage des significations internes et externes au sujet. Ce type de significations se repère aisément, dans la mesure où l'élève qui les produit en vient souvent à mentionner des éléments nouveaux et pertinents concernant les caractéristiques d'un objet de savoir, que l'on ne retrouve pas dans le discours pédagogique. Ainsi, pour reprendre l'exemple précédent, concernant l'objet liste, lorsqu'un élève indique que dans certaines listes il y a des chiffres et non des tirets, élément qui n'est pas apparu dans le cours, on peut considérer qu'il s'est approprié l'objet, au-delà de son enveloppe verbale.

Rappelons cependant que cet idéaltype vise à analyser des discours, et propose une typologie des significations produites en leur sein, et non les personnes qui les produisent. Ainsi, on peut rencontrer tout type de signification dans les propos d'un élève, sans en déduire qu'il s'inscrit ou ne s'inscrit pas dans l'expérience culturelle. C'est la récurrence, voire la prépondérance d'un type de significations au sein des discours produits par un même élève sur la durée et dans des contextes différents qui pourrait alerter sur le malentendu dans lequel il s'inscrit potentiellement.

Enfin, indiquons que l'intérêt de cette catégorisation réside selon nous dans la mise au jour des significations formelles, qui peuvent traduire une attitude – réversible, on le dit à nouveau – d'assujettissement ou de *com-plaisance* vis-à-vis des savoirs, consistant en l'introjection dans la psyché de significations « toutes faites », et non une attitude créative, permettant l'appropriation et l'utilisation de ces savoirs dans des situations inédites (Delarue-Breton, 2016). Or, nous nous interrogeons sur le fait que cette attitude puisse être implicitement encouragée par l'école.

Une conception (trop) aristotélicienne de la langue ?

Bronckart (1987) rappelle le fait que la langue ne procède pas d'un rapport direct entre le mot et la chose (Authier-Revuz, 1984, parle elle-même de *non-coïncidence des mots et des choses*), et souligne que les significations langagières procèdent d'un rapport à l'extralangagier : « L'usage est le produit de l'action » dit-il, et « l'usage verbal est plus particulièrement le produit d'interactions langagières » (p. 30) ; et plus loin : « La signification, c'est le produit de l'usage verbal » (p. 45). Or, ce qu'il désigne comme « aristotélisme linguistique », entendu comme conception du langage considéré comme transparent, où « les mots ont un sens – et un seul – que chacun peut reconnaître » (p. 30), semble difficile à dépasser. Plus de trente ans après ce constat, il nous apparaît que l'école, notamment en France, qui promeut pourtant la réflexivité dans toutes ses dimensions, demeure pour partie prisonnière de cette conception aristotélicienne de la langue.

Au plan historique, Authier-Revuz (2003) rappelle que le caractère *autonymique* de la langue (quand un terme peut désigner un référent objectif, ou le terme même qui désigne ce référent), qu'elle considère comme pièce maîtresse de sa réflexivité naturelle, a été considéré de deux manières opposées dans l'Histoire. Pour les uns, dans la tradition d'Aristote, et des logiciens qui ont suivi, jusqu'à aujourd'hui, cette réflexivité, et particulièrement l'autonymie, est

[...] un défaut des langues naturelles, venant, par des confusions entre usage et mention, perturber la mécanique logique du calcul du vrai (par les paradoxes produits). Devant ce danger, la question est avant tout d'en limiter au maximum les dégâts, avec une certaine fétichisation pour les dispositifs de notation désambiguïsatrice comme le guillemet. (p. 67)

Pour d'autres au contraire (Benveniste, Jakobson, Authier-Revuz notamment), dans la suite desquels nous nous inscrivons, la réflexivité est une propriété spécifique des langues naturelles, considérée comme positive, puisqu'elle permet à la langue de parler d'elle-même (Authier-Revuz, 2003, pp. 69-70). Or, la récurrence, dans les prescriptions institutionnelles, de formulations qui invitent les enseignants à développer chez les élèves un rapport au langage

exact, *correct* (on note par exemple dans le programme de 2008⁷ [Ministère de l'Éducation nationale, 2008] huit occurrences d'emploi du terme *exact* ou de l'un de ses dérivés, et trente occurrences d'emploi du terme *correct* ou de l'un de ses dérivés pour désigner l'usage de la langue), nous semble précisément traduire une inclination marquée pour les situations univoques ou désambiguïsatrices, signalées par Authier-Revuz. Pour autant, cette mise en avant de l'univoque dans la langue est susceptible de détourner certains élèves d'une posture labile, nécessaire pour développer des compétences permettant de s'exercer au jeu des choix langagiers. Il ne s'agit bien évidemment pas de contester la nécessité de développer chez les élèves la possibilité de s'exprimer dans le respect des normes structurelles de la langue, ou de disposer d'un vocabulaire varié permettant une expression précise et juste. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous suggérons dans le titre de cette section la possibilité d'une conception (trop ?) aristotélicienne de la langue : un peu d'aristotélisme, si l'on peut dire, ne nuit pas. Mais l'obsession de l'univoque, parce qu'elle rend invisible cette dimension toujours possible du choix (le mot juste étant précisément celui qui a fait l'objet d'un jugement), risque d'entretenir, chez les élèves pour lesquels ce rapport labile au langage n'est pas instauré par la socialisation familiale, un rapport figé et non créatif (un rapport complaisant dirait Winnicott) au langage, mais aussi au savoir et au monde.

Verbalisation et problématisation

Car une telle conception du langage coïncide avec une conception du savoir également figée, qui nous semble contrevenir sérieusement aux ambitions, affirmée par l'école, d'engager tous les élèves sur la voie de la problématisation. Fabre (2007) est l'un des premiers à avoir montré les risques, pour l'école, de ce qu'il nomme une *réification des savoirs*, qui affecte les théories de la connaissance depuis l'Antiquité et qui présente les savoirs indépendamment des questions qui les ont suscités :

Tel est donc le mécanisme du refoulement problématologique, ou encore de la chosification, qui se met en place dès l'origine de la philosophie occidentale et qui affectera toutes les théories de la connaissance de la modernité [...]. Ses conséquences sont immenses pour le savoir en général, et pour le savoir scolaire en particulier. Tout savoir constitue bien une réponse, mais cette réponse, une fois obtenue, refoule la question à laquelle elle répond en occultant du même coup son caractère de réponse. Elle paraît alors valoir en soi. (Fabre, 2007, pp. 71-72)

7. Le programme de 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, 2015) ne contient plus ces occurrences ; la présence massive (plus de 70 occurrences) du terme *explicitier* (ou de l'un de ses dérivés) semble cependant faire également écho à une nécessité de transparence du langage.

Présenter les savoirs indépendamment des questions qui les ont suscités, et donc comme des savoirs isolés, ou valant en soi, en fait des savoirs *dé-théorisés*, donc des savoirs formels, qui ne s'inscrivent pas dans un corps de savoir (la théorie), mais demeurent juxtaposés, et font figure de fin en soi et non de concepts utiles ensemble pour penser et comprendre le monde. Le caractère déconnecté en classe des réponses et des questions qui les ont suscitées en vient ainsi à dévitaliser les savoirs convoqués, et, au-delà, à faire obstacle à l'unification de l'expérience des élèves. À l'opposé, le statut d'un savoir envisagé dans ses liens possibles avec l'expérience et les questionnements propres des élèves, permet de le penser comme susceptible de restaurer un continuum provisoire mais nécessaire entre théorie et expérience personnelle, et dès lors comme pivot de l'unification de l'expérience, qui nous semble être précisément un des domaines où se creusent les écarts entre élèves (Delarue-Breton, 2016).

Or, une conception du savoir qui promeut sa dimension responsive au détriment de la dialectique entre questionnement et réponses implique des formalisations langagières de ce savoir particulières, qui font écho à une conception *propositionnelle* de la pensée (Fabre, 2007). Dans ce cas, le savoir (comme proposition logique) est réduit à des assertions qui mettent en avant leurs contenus propositionnels, c'est-à-dire ce qu'elles disent sur le monde, comme des *pires autonomes* (Fabre, 2007). Autrement dit, les savoirs formalisés sont présentés comme des propositions logiques, qui valent en tant que telles, ce qui est préjudiciable aux élèves, et plus particulièrement à certains d'entre eux. Il nous semble dès lors possible de rapprocher conception propositionnaliste du savoir et conception aristotélicienne de la langue, susceptibles d'entraîner chez les élèves une conception illusoirement transparente de la langue à l'école, et dans le même temps une conception formelle voire absolue du savoir. Ce rapprochement permet de comprendre en quoi l'école est susceptible de contribuer à l'accroissement des inégalités : statut du langage et statut du savoir semblent parfois y valoir en soi, dans un figement contreproductif pour accompagner le développement d'un corps commun de catégories de pensée, qui ne peut exister que dans une conception souple et dynamique du savoir et du langage, où les catégories sont simultanément fermes et évolutives, et les savoirs, des *certitudes provisoires*, pour reprendre la formule de Fabre (Delarue-Breton, 2016).

Conclusion : quelles nécessités du discours enseignant ?

Étudier le rôle, les modalités, les effets de la verbalisation en classe sur les apprentissages des élèves revient pour nous à chercher à comprendre « comment, à certaines conditions [...] les productions intersubjectives (le discours produit au sein de la classe entre ses différents acteurs) deviennent des

ressources intrasubjectives, donc des possibles langagiers et linguistiques, ce faisant cognitifs » (Bautier, 2008, p. 134).

Prendre en charge un questionnement de ce type a consisté d'abord pour nous à nous interroger sur les traits caractéristiques du dialogue scolaire, et à chercher à mieux comprendre les fonctionnements discursifs complexes de ces échanges langagiers socialement situés, afin de mettre en évidence les formes d'hétérogénéité, zones d'opacité et tensions diverses qui leur sont inhérentes.

Nous avons retenu la notion de *dialogue* comme berceau des verbalisations scolaires – terme que nous réservons à la part formalisée des échanges en classe – afin de ne pas négliger la prise en compte de ce qui peut *faire sens* pour les élèves, au-delà du sens inscrit dans les énoncés. Ce dialogue, situé en tant que genre discursif à la frontière entre conversationnel et institué, est constitué en outre de tensions à différents niveaux : entre discours premier et second, entre discours horizontal et vertical, entre discours instructeur et régulateur notamment. Il ne s'agit cependant en aucun cas de dénoncer ces espaces ambivalents, qui représentent les marges de manœuvre du locuteur, en l'occurrence du locuteur scolaire, et donc les marges de manœuvre de l'apprenant, qui évolue par approximations successives. C'est en effet en cheminant, par exemple en géographie, des *plis de la jupe* (objet du monde) au *plissement de terrain* (objet de savoir), ou en mathématiques du *trait* (objet du monde) à la *droite* (objet de savoir), ou encore en français du théâtre comme *lieu* (objet du monde) au théâtre comme *genre littéraire* (objet de savoir) que les élèves peuvent s'appropriier le corps commun de catégories que constituent les disciplines scolaires. Ces approximations successives visant à cerner progressivement l'objet de savoir, afin d'en approcher les propriétés, doivent cependant être arrêtées par des énoncés destinés à les formaliser, contribuant ainsi à leur stabilisation, au moins provisoire. C'est à cette condition en effet que la confrontation intersubjective des points de vue dans les échanges en classe peut être à même de contribuer à l'appropriation intrasubjective de ces objets. L'étude des significations produites au sein de ce dialogue scolaire par les uns et les autres montre en effet qu'elles ne sont pas toutes de même nature, et inégalement pertinentes pour apprendre : si les significations que nous avons qualifiées de culturelles attestent d'une appropriation des objets de savoir visés, celles que nous avons qualifiées de mondaines traduisent une indistinction entre objet du monde et objet de savoir, et celles que nous avons qualifiées de formelles, d'une appropriation de l'enveloppe verbale des propriétés, mais pas nécessairement des propriétés elles-mêmes.

L'étude des spécificités discursives de ce dialogue, et des significations qui s'y produisent, permet donc de déduire des nécessités du discours enseignant, dont le rôle, au sein des pédagogies de l'activité, n'est pas d'évidence. Nous ne prétendons évidemment pas répondre de manière définitive à cette question, mais souhaitons mettre en avant quelques principes, susceptibles

de contribuer à intégrer dans le discours collectif scolaire, ou dans les *communautés discursives*, pour reprendre une formule de Jaubert et Rebière, ceux qui restent à la lisière, voire en-deçà des verbalisations à visées proprement scolaires.

Si le discours horizontal rend difficile la perception des catégories du savoir, en les rendant implicites, le discours vertical, pour sa part, risque de les imposer en les réifiant ; l'une des nécessités du discours pédagogique – peut-être la première – est donc d'instituer ce corps commun de catégories de pensées que représentent les disciplines, entendu comme une grammaire fiable mais évolutive du monde, et de considérer que c'est là une mission fondamentale de l'école. En second lieu, nous voudrions évoquer la nécessité de prendre en compte autrement qu'à partir d'activités de différenciation – souvent elles-mêmes inégalitaires – les différentes dispositions dont sont porteurs les élèves à l'école. C'est sans doute en intégrant dans le discours collectif, déjà bénéfique à certains d'entre eux, des formes d'explicitation, non pas seulement des modes de réalisation de la tâche, mais aussi des *enjeux discursifs* des activités scolaires, que l'on parviendra mieux à prendre en compte ces inégalités de départ, que l'école contribue parfois à aggraver. La question de l'explicitation des enjeux des activités scolaires entraîne à sa suite celle de la *stabilisation* du savoir, fut-il en cours d'acquisition, fort complexe, puisqu'il s'agit de jalonner pour chacun un parcours d'apprentissage, et non seulement de faire le bilan d'une séance. Ces jalons peuvent prendre des formes différentes, orales comme écrites, dans le fil du dialogue, au tableau... ou, au-delà de l'échange, prendre place dans les cahiers, dans les affichages, être identifiés dans les ressources diverses dont dispose la classe ; mais dans tous les cas, ils doivent être perçus par les élèves en tant que tels, et être réguliers, voire systématisés. Il ne s'agit pas seulement de prévoir des temps d'institutionnalisation des séances, mais bien de penser la stabilisation des acquis selon des modalités variées tout au long de celles-ci, afin de prendre en compte les besoins des uns et des autres.

Enfin, nous considérons comme nécessaire de revisiter le statut du savoir et du langage à l'école, l'un et l'autre trop souvent réifiés, et de favoriser le développement, pour les enseignants, pour les élèves, et plus généralement pour l'institution scolaire dans son ensemble (corps d'inspection, conseillers pédagogiques, etc.), d'une conception problématologique du savoir, articulant mieux savoir et questionnement. De ce point de vue, nous considérons que les didactiques gagneront à s'affranchir de la dichotomie *langage objet vs langage moyen* d'apprentissage. C'est en effet cette conception problématisée du savoir qui nous semble pouvoir contribuer à dépasser une conception parfois trop aristotélicienne de la langue, en faveur d'une conception non statique, réflexive et dynamique du langage : à l'école, c'est tout autant l'absence de savoir qui empêche de questionner le monde, que l'absence de questionnement du monde qui empêche de s'approprier des savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). Note de synthèse. Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (2003). Le Fait autonymique : langage, langue, discours. Quelques repères. In J. Authier-Revuz, M. Doury & M. Reboul-Touré (Eds.), *Parler des mots – Le fait autonymique en discours* (pp. 67-96). Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale* (trad. par A. Aucouturier). Paris : Gallimard.
- Bautier, É. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique : analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. In D. Frandji & P. Vitale (Éds.), *L'actualité de Basil Bernstein, discours pédagogiques, pouvoirs* (pp. 133-150). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (Raisons éducatives ; pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* (trad. par G. Ramognino-Le Déroff & P. Vitale). Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Bourdieu, P. (1967/2007). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 17-42). Paris : La Dispute.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In J. Bres, P.-P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier (Éds.), *Actes du colloque de Cerisy. Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 47-61). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Bres, J., & Rosier, L. (2008). Réfractions : polyphonie et dialogisme, deux exemples de reconfigurations théoriques dans les sciences du langage francophones. *Slavica Occitania*, 25, 238-251.
- Bronckart, J.-P. (1987). Interaction, discours, significations. *Langue française*, 74, 29-50.
- Charlot B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Danon-Boileau, L. (1999). Affect, éprouvé, émotion, sentiment : notions terminologiques. *Revue française de psychanalyse*, LXIII, 9-12.
- Danon-Boileau, L. (2005). L'affect et l'absence aux origines du langage. In J.-M. Hombert (Éd.), *Aux origines des langues et du langage* (pp. 292-307). Paris : Fayard.

- Danon-Boileau, L. (2006). Éloge de l'approximation. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot & A. Salazar Orvig (Éds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations. Hommage à Frédéric François* (pp. 259-268). Paris : L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants*. Note de synthèse pour le diplôme d'HDR. Repéré à <https://hal-upec-mlv.archives-ouvertes.fr/tel-01500276>
- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161, 69-78.
- François, F. (1990). Dialogues, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In F. François (Éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 33-111). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Gomila, C. (2007). *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment les enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris 3.
- Halté, J.-F. (1981). Pour changer l'écrire. *Pratiques*, 29, 23-46.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 163-186). Paris : Presses universitaires de France.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Maingueneau D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MENESR] (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEN & MESR] (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Normand, C. (1996). Émile Benveniste : quelle sémantique ? *Lynx*, 8, 221-240.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.

- Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.
- Winnicott, D.W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (trad. par C. Monod & J.-B. Pontalis). Paris : Gallimard.

Notice biographique

Catherine Delarue-Breton, agrégée de Grammaire, est Professeure des Universités en Sciences du langage à l'Université de Rouen-Normandie (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation). Elle est membre du laboratoire DY LIS (*Dynamique du langage in situ*) et chercheure associée au laboratoire CIRCEFT-Escol (*Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail*). Ses travaux concernent notamment la description formelle du dialogue scolaire et l'appropriation des discours attendus, à l'oral et à l'écrit, en contexte scolaire et universitaire.

ADRESSE IRED, 7 rue Thomas Becket, F-76821 Mont Saint Aignan

COURRIEL catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr

Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel

Claire Mattéï-Mieusset¹, Aurore Promonet-Thérèse²,
Fabien Emprin¹, Thierry Philippot¹

¹*Université de Reims Champagne-Ardenne*

²*Université de Lorraine*

RÉSUMÉ – Cet article présente les premiers résultats d'une recherche qualitative dans le contexte français, qui vise à comprendre les leviers de réussite d'un dispositif de formation d'enseignants articulant recherche et pratique, dans un accompagnement institutionnel pluriel : réseau Canopé-direction territoriale Grand Est, le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire et l'Éducation Nationale. Nous analysons pour deux des enseignantes impliquées, différents types de verbalisations que nous considérons comme des traces langagières présentant une dimension discursive plurielle au sens du dialogisme (Bakhtine, 1979). Nous caractérisons le processus de développement professionnel (Jorro, 2014 ; Marcel, 2009 ; Wittorski, 2008) de chacun d'eux grâce à l'identification de trois indicateurs corrélés à quatre phases (Boucher & Jenkins, 2004). Nous discutons enfin la place de la verbalisation entre outil méthodologique de recherche et vecteur de développement professionnel.

ABSTRACT – This article shows the first results of a qualitative research in a French environment. This work aims to understand the key factors of achievement of a teacher training program which combines research activities and practical activities, and under the support of various institutions of education, teaching and teacher training (réseau Canopé, CNESCO, Éducation Nationale). For two of the teachers involved we are analyzing the different type of wording, which we regard as linguistic markers that present a plural discursive dimension in the sens of dialogism

(Bakhtine, 1979). We define each of the wording behaviour's development process (Jorro, 2014 ; Marcel, 2009 ; Wittorski, 2008) through the identification of three factors in relation to four phases (Boucher & Jenkins, 2004). Finally we discuss the role of wording as a methodological tool in research work but also as a conveyor of professional development.

Introduction

L'enjeu de cet article est de comprendre et de caractériser le processus de développement professionnel (Jorro, 2014 ; Marcel, 2009 ; Wittorski, 2008) d'enseignants dans un dispositif d'accompagnement pluriel sur deux ans et demi, qui met en jeu différentes formes de verbalisations vécues. Ce travail s'appuie sur une recherche qualitative menée par une équipe de chercheurs du Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (Cérep EA 4692, Université de Reims Champagne-Ardenne) commandée par réseau Canopé-direction territoriale Grand Est et le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO). Dans un contexte d'articulation entre pratique et recherche, ce projet de recherche vise notamment à identifier les leviers de réussite d'une telle démarche en formation d'enseignants. Nous disposons de plusieurs types de verbalisations tant dans la nature (écrite et orale : rédaction d'un projet de participation aux travaux, enregistrements de sessions de travail collectif, entretiens d'autoconfrontation simple pour chaque enseignant...), que dans les conditions relationnelles de productions individuelles et collectives. Ces verbalisations sont adressées à des destinataires différents et situées chacune dans la temporalité du dispositif. Nous les considérons comme des traces langagières qui présentent une dimension discursive plurielle, au sens du dialogisme (Bakhtine, 1979/1984). En conduisant les enseignants à produire un discours sur leur activité, le dispositif ouvre des possibles, permet de nouvelles façons de penser et d'agir (Clot, 2001).

Centré sur la question du développement professionnel des enseignants, notre travail pose la question du choix des indicateurs de développement professionnel. À cette fin, nous en avons retenu trois, que nous allons rechercher dans les différents matériaux recueillis : la réflexion dans laquelle s'inscrit la réflexivité (Schön, 1983 ; Tardif, 2012), la mobilisation d'outils conceptuels dans une activité de re-conceptualisation (Grosstephan, 2010), ainsi que le renforcement du genre professionnel (Clot, 2008) enseignant. Nous considérons ces indicateurs également dans une perspective dynamique, en mobilisant le modèle en quatre phases défini par Boucher et Jenkins (2004) : « insécurité, expérimentation, appropriation, consolidation ».

Après avoir présenté le contexte de la recherche, nous définissons les concepts sur lesquels nous appuyons notre problématisation ainsi que les outils méthodologiques mobilisés pour le recueil de données. À ce stade de la recherche, nous présentons des résultats à partir de deux cas d'enseignantes impliquées dans le projet. L'analyse des différentes modalités de verbalisations

permet de comprendre les processus de développement professionnel. Nous mettons enfin en discussion la place de la verbalisation entre outil méthodologique de recherche et vecteur de développement professionnel. Nous interrogeons la possibilité de regarder le statut des énonciateurs et les contextes de production au travers de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995).

Contexte

Notre travail s'appuie sur le projet « Recherche et pratiques de différenciation pédagogique » impliquant quatre institutions : l'Éducation Nationale (EN), réseau Canopé-direction territoriale Grand Est, le CNESCO, l'Institut Français de l'Éducation (IFE). Il se déroule sur deux années et demie, de septembre 2017 à décembre 2019. Il se présente comme une tentative d'établir des liens entre la recherche et les pratiques des enseignants dans une action de formation sur un temps long. L'intention est d'amener des enseignants volontaires à confronter leurs pratiques avec des recommandations du CNESCO relatives à la différenciation. Ces recommandations sont issues d'un jury constitué d'acteurs aux profils divers et faisant suite à une riche contribution de chercheurs français et étrangers dans des champs théoriques variés à propos de la différenciation. Au cœur du projet se trouve la volonté de l'Éducation Nationale de permettre à ces enseignants d'interroger et de transformer leur activité de praticien en s'adossant à des connaissances issues de la recherche et en participant à différents temps d'échanges. Les objectifs affichés pour les enseignants sont les suivants :

- identifier les enjeux de la différenciation pédagogique;
- s'approprier les préconisations;
- expérimenter des pistes de mise en œuvre dans les pratiques;
- documenter leur pratique professionnelle par les apports de la recherche et des échanges d'expériences entre pairs;
- analyser leurs pratiques et les effets sur les apprentissages des élèves, entre pairs, avec des médiateurs et des formateurs.

Une des originalités de ce projet réside dans le dispositif d'accompagnement pluriel des enseignants mis en place par les institutions cadres nommées ci-dessus. Avec Nonnon (2017), nous considérons que ces pratiques de formations sont contextualisées et traversées d'enjeux identitaires et professionnels entre des acteurs issus de la recherche, de la formation et de l'enseignement.

Notre travail de recherche s'est focalisé sur une population de dix enseignants répartis en quatre équipes locales d'un des trois départements impliqués. Ils sont accompagnés par quatre médiateurs au niveau de réseau Canopé et pour l'Éducation Nationale, par quatre conseillers pédagogiques

de circonscription (CPC) ainsi qu'un inspecteur pédagogique régional (IPR). Des chercheurs sur des questions en lien avec la différenciation et l'explicitation sont invités ponctuellement ainsi que des spécialistes de l'écriture pour accompagner le projet éditorial mené par réseau Canopé qui finalise l'action de formation. Ces interventions se déroulent sous forme de conférences suivies d'échanges avec le groupe ou en ateliers de travail.

Les activités de formation contractualisées sur la durée du projet avec les enseignants sont les suivantes :

- l'écriture d'une fiche projet par équipe au départ de leur engagement.

Puis sont réparties sur la durée du projet :

- des journées de regroupements académiques, avec présentations des travaux et échanges entre pairs et avec des chercheurs et formateurs;
- des journées de regroupements départementaux pour présentations et échanges entre pairs et avec des chercheurs et formateurs;
- des expérimentations des enseignants dans leur classe en intersessions;
- des moments d'accompagnement de la pratique enseignante par les CPC et une incitation à écrire un journal de bord au long court;
- des moments d'accompagnement à l'écriture par les médiateurs Canopé dans la perspective du projet éditorial.

Outre ces activités, l'utilisation de la plateforme Viaéduc¹ permet la mutualisation de ressources. S'ajoute, dans le cadre du projet de recherche avec le Cérep :

- un entretien d'autoconfrontation simple avec chaque enseignant, réalisé avec un chercheur du Cérep à la suite d'une captation vidéo de sa pratique de classe.

Notre recherche qualitative cherche donc à caractériser le développement professionnel des enseignants en jeu dans ce dispositif d'accompagnement pluriel. Pour cela nous analysons diverses traces de verbalisation écrites et orales relatives à des activités vécues ou à venir.

1. Viaéduc est un réseau social professionnel centré sur les usages des métiers de l'éducation et impliquant en priorité les enseignants mais également les professionnels de l'éducation.

Cadre conceptuel

La verbalisation : définition

Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) définit le terme verbalisation comme « l'action d'exprimer par des mots ce qui appartient à un système signifiant non langagier ». Nous étudions cette activité langagière, écrite et orale, et ses effets dans le contexte d'une formation d'enseignants avec une visée de transformation des manières de penser et d'agir. Nous analysons les verbalisations produites dans le dispositif considéré pour y saisir des traces de développement professionnel. Ces verbalisations sont de deux ordres : orales et écrites. En outre leur production se fait dans des contextes différents : celui de la formation et celui de notre recherche sur cette formation. S'ils sont articulés entre eux, ces deux contextes sont à distinguer : les verbalisations qui y sont produites ne s'inscrivent pas dans les mêmes contextes relationnels. Pour tenir compte de ces spécificités discursives des verbalisations en contextes et mesurer leur effet en termes de développement professionnel, nous mobilisons les théories bakhtinienne et vygotkienne sur les liens entre la pensée et le langage dans le travail (Clot, 2001). Le concept de dialogisme et le concept de zone proximale de développement permettent de penser les négociations et les déplacements de sens au fil de situations diverses de mises en mots et en discours, et de partage avec autrui. Nous étudions la manière dont ces formalisations successives de la pensée des acteurs observés se nourrissent non seulement des savoirs théoriques, mais aussi de leurs savoirs d'expérience et encore des apports du collectif de travail immédiat (dans le cadre de cette formation), en interaction première (en dialogue entre pairs et parole spontanée) et en interaction davantage secondarisée (en réunion, avec prise de parole plus formelle, en entretien d'autoconfrontation). La diversité des contextes discursifs induit des niveaux différents de secondarisation (Nonnon, 2017) dont nous avons à tenir compte pour en repérer les effets sur les manières de penser, de parler et d'agir dans la communauté discursive des enseignants ici réunis et plus largement dans la communauté du métier enseignant.

Certaines verbalisations relèvent de l'oralité et d'autres de la scripturalité comme nous l'avons souligné. Outre que ces verbalisations relèvent de discours premier ou de discours second, elles s'inscrivent parfois dans des relations de parité ou de dissymétrie. Ces différences contextuelles d'interaction peuvent déterminer différentes attitudes responsives (Bakhtine, 1979/1984) ; elles peuvent diversifier les effets de réflexivité et les prises de distance critique par rapport à l'action. Face aux pairs, aux cadres ou aux chercheurs invités, les prises de parole sont plus ou moins spontanées. La prise de distance critique diffère en outre selon la situation d'énonciation entre dialogue improvisé, participation à un échange collectif organisé, prise de notes

personnelles, rédaction de projet de groupe ou encore contribution à une rédaction collective en vue d'une publication commune.

Nous souhaitons mesurer les effets du dialogue réflexif intérieur nourri de l'échange avec l'autre qui est également destinataire du discours, mais différent selon le contexte d'échange (enseignant, collègue, formateur, éditeur ou encore chercheur). La variété des destinataires immédiats et seconds du discours impose des reformulations, des formalisations ajustées qui peuvent contribuer à structurer la pensée du sujet et à orienter son activité professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que les verbalisations successives produisent un discours de l'activité, sur l'activité et pour l'activité. Nourries de références théoriques et articulées à l'expérience, elles émergent de l'activité, elles la commentent et l'analysent et elles l'influencent voire la réorientent en lui redonnant sens.

La verbalisation en formation dans un échange verbal : une activité dirigée

Nous considérons la verbalisation dans un échange verbal comme une activité dirigée et multiadressée. À la suite de Clot (1999), nous considérons l'activité comme ayant par essence trois destinataires : soi-même, l'objet et les autres. Ainsi dans ce qui nous intéresse pour ce travail, la verbalisation d'un enseignant peut s'adresser à d'autres collègues comme destinataires principaux lorsqu'elle se matérialise par exemple dans une présentation de la mise en œuvre du projet à d'autres équipes lors d'un atelier en formation, et être en même temps adressées aux formateurs et chercheurs présents, mais également à l'enseignant lui-même et au-delà à d'autres personnes absentes comme l'inspecteur de l'Éducation nationale. En effet, dans les différentes verbalisations, « l'autre peut ne pas être là sans cesser d'être impliqué pour autant » (Clot, 1999, p. 102). C'est dans ces dialogues avec des destinataires pluriels que peut se développer l'activité. Aussi, nous considérons que l'échange verbal, écrit ou oral, est un espace-temps de développement potentiel (Clot, 2008). Cette transformation de l'activité que réalise le sujet en formalisant son activité au-delà de ce qui en est visible, lui permet de faire « un pas de côté » (Nonnon, 2017). Cette mise en mots lui fait découvrir certaines facettes de son activité jusque-là inconnues de lui-même, condition première à l'analyse, augmentant ainsi son pouvoir d'agir (Clot, 2008).

Le développement professionnel

Le développement professionnel tel que nous mobilisons cette notion « englobe la construction de compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique, ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009, p. 157). Notre focale est celle de l'acteur qui élargit, enrichit, approfondit, en signification et en activité, son rapport à lui-même, à autrui et au monde (Jorro, 2014), dans une dynamique d'engagement dans un collectif professionnel « apprenant ». Nous considérons le dispositif

d'accompagnement mis en place comme proposant une voie de professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle (1991) parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités et de construction d'une identité. Cela correspond à une « dynamique de socialisation professionnelle » (Wittorski, 2008, p. 19) selon une double logique de réflexion *sur* l'action et de réflexion *pour* l'action (Schön, 1983 ; Wittorski, 2007). La logique de réflexion *sur* l'action renvoie à des moments d'analyse rétrospective de l'action, soit dans une perspective évaluative, soit dans une perspective compréhensive. Elle repose sur des dispositifs d'analyse du travail ou d'analyse des expériences de pratiques tels que ceux qui sont proposés dans ce projet.

La logique de réflexion *pour* l'action se caractérise par « des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire en vue d'être plus efficace » (Wittorski, 2007, p. 118). Dans un dispositif visant le développement professionnel, le processus à l'œuvre est celui de production de savoirs pour l'action, formalisés, discutés, reconnus légitimes par le groupe selon un certain nombre de critères de rigueur et de pertinence. Les apports externes amenés par le chercheur ou le formateur se situent dans cette démarche visant à outiller les enseignants dans une logique d'analyse à *posteriori* de pratiques vécues et une réflexion *sur* l'action ainsi qu'une logique prospective dans les moments d'échanges en vue de conceptions collectives ou individuelles ultérieures.

Vers des indicateurs de développement professionnel

Nous mobilisons trois indicateurs : la réflexivité (Schön, 1983), la mobilisation d'outils conceptuels dans une activité de re-conceptualisation (Grosstephan, 2010), ainsi que le renforcement d'appartenance à un genre professionnel (Clot, 2008).

La réflexivité

Schön (1983) présente la réflexion *sur* l'action comme source et moyen de construction de compétences et de développement. La réflexivité est un processus mental qui consiste à prendre sa propre action comme objet de réflexion. Il ne s'agit pas d'une simple évocation, mais de construire un rapport distancié à l'action, de la questionner, de prendre conscience de ses propres motifs d'agir, de leurs finalités, de leurs effets. Le sujet fait des liens entre les fins et les moyens et cela lui permet d'anticiper de façon plus outillée une situation similaire future (Grosstephan, 2010). Ces indicateurs de réflexivité s'inscrivent dans le processus de réflexion qui comme le propose Tardif (2012), outre cette construction du sens de son action, intègre une reconnaissance et un rapport critique aux cadres conceptuels comme ressource :

la réflexion conçue comme expérience sociale de l'acteur, comme reconnaissance et comme critique des rapports de domination fournit des cadres conceptuels qui, articulés à la notion de praticien réflexif, permettent de rendre compte des tensions et problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans l'expérience de leur travail. (Tardif, 2012, p. 68)

Nous retenons donc les énonciations comme relevant de ce type quand nous pouvons y identifier des mises en relation de faits avec leurs conséquences, des anticipations ou encore des remises en cause.

La mobilisation d'outils conceptuels dans une activité de re-conceptualisation

Des ressources conceptuelles, des outils ou dispositifs issus de travaux de recherche ou de l'expérience sont mobilisés, présentés et discutés par l'enseignant dans différents moments de verbalisation. Il les convoque pour expliciter de façon objectivée et distanciée son activité en classe. Il choisit également d'inclure singulièrement certaines de ces ressources dans sa pratique. Présenter de tels ajustements de pratiques au collectif permet de construire de nouvelles connaissances partagées. Nous recherchons donc les indices tels que l'évocation de références (noms d'auteurs, titres d'ouvrages...), les notions et concepts associés (« multi-agenda », « situations problème », etc.) lorsqu'ils ne sont pas équivoques et que leur utilisation dans le discours précise et argumente le sens de l'activité mise en mots par l'enseignant dans son discours adressé soit au chercheur soit à ses pairs ou au collectif pluriel. De l'objectivation à la subjectivation (Buisse & Vanhulle, 2009), l'enseignant re-organise conceptuellement son activité certes pour mieux la comprendre et la partager avec d'autres, mais également pour un gain en efficience en contexte pratique.

L'appartenance au genre professionnel enseignant

L'identification et la reconstruction par les enseignants de compétences, ressources, postures, gestes professionnels, difficultés, dilemmes, communs à tous et spécifiques au métier consolident le répertoire d'appartenance à un genre professionnel, même si chacun se singularise par son style (Clot, 1999). Les enseignants s'y reconnaissent et renforcent leur sentiment d'identité professionnelle. L'évocation du collectif, les pronoms tels que « on » et « nous » sont des indices verbaux qui pourraient appartenir à cette catégorie, ainsi que la citation de collègues comme ressource de leur activité propre ou dans le partage d'une argumentation.

Phases d'un processus de développement professionnel

Nous faisons le choix de nous inscrire dans le travail de Boucher et Jenkins (2004), considérant que le développement professionnel d'un enseignant peut se repérer dans les quatre phases qu'ils modélisent : une « phase

d'insécurité », d'incertitude devant les changements à venir, une « phase d'expérimentation » dans laquelle l'enseignant met en œuvre de nouveaux outils, change des éléments de sa pratique, une « phase d'appropriation » dans laquelle il précise ses choix, prend des décisions, mais renonce également et enfin, une « phase de consolidation » qui stabilise la pertinence de la nouvelle activité pour lui et pour les autres destinataires, élèves, pairs... Nous observons la dynamique de ce processus. Nous cherchons à repérer dans quelle mesure les indicateurs de développement sont présents dans ces différentes phases pour chaque enseignant et à quelles étapes du dispositif ils apparaissent.

Objet de recherche

La recherche s'inscrit dans le cadre d'une commande des institutions impliquées dans la formation proposée à des enseignants volontaires. Le parti-pris du dispositif est de lier recherche, aide à l'écriture réflexive, pratique professionnelle en contexte d'enseignement et analyse de cette pratique dans un accompagnement pluriel. Chaque institution vise des objectifs spécifiques : une production éditoriale pour réseau Canopé, une évaluation des effets d'un tel dispositif pour réseau Canopé et le Cnesco dans une visée de modélisation pour aborder d'autres objets de formation ultérieurs, et enfin un développement de la qualité de l'enseignement du point de vue de la différenciation par le biais d'une explicitation mieux maîtrisée, pour l'Éducation nationale.

Les moments de formation offrent aux enseignants des situations de verbalisation différentes d'un point de vue relationnel (pour soi, entre pairs, avec des médiateurs ou formateurs, avec des chercheurs), interactionnel (entretiens, exposés, dialogues et discussions, échanges avec visée de production collective, questions-réponses...) et discursif (cadre d'une mutualisation de pratiques, cadre d'une formation et cadre d'une recherche). Nous mobilisons donc la verbalisation à la fois comme outil et trace de développement dans les différentes formes et dans les différents moments du dispositif. Nous cherchons à comprendre le développement professionnel d'enseignants impliqués sur deux ans et demi dans un dispositif d'accompagnement pluriel.

Méthode et données

Accès aux verbalisations

Toutes les traces ont été recueillies avec l'accord éclairé préalable des onze enseignants concernés par la recherche de l'équipe du Cérep. Ils ont accepté d'être enregistrés et filmés dans les différentes situations liées au projet. Nous leur avons présenté la demande en précisant que les traces

de leur activité seraient traitées anonymement et resteraient des données pour la recherche. Nous avons par ailleurs expliqué que notre rôle n'était pas de rendre compte à leur hiérarchie de tutelle de leur travail, ni de l'évaluer. Ces précisions déontologiques ont été primordiales pour créer un climat de confiance et permettre à chacun de travailler en toute sérénité. La vidéo de leur pratique reste leur propriété. Les autres acteurs intervenant dans le dispositif ont accepté également d'être enregistrés et filmés dans les mêmes conditions éthiques.

Traces de verbalisations dans des écrits ou dans des échanges oraux en formation

Nous avons identifié différents moments et formes de verbalisation de chaque enseignant au cours de la mise en œuvre du dispositif. Dans cet article, ils sont situés dans une chronologie sur la première année du projet. Ils constituent notre corpus de données.

- *Moment 1 : la formulation écrite du projet de chaque équipe*

Une fiche a été rédigée collectivement, avec ou sans aide de l'équipe d'accompagnants (médiateurs Canopé, CPC ou IPR), par chaque groupe d'enseignants souhaitant s'impliquer. Elle précise les objectifs attendus en termes d'apprentissage des élèves, de développement de leurs compétences professionnelles d'enseignants, de leurs ressources mobilisées ou à construire. Cette activité a été réalisée au départ du projet. Nous avons collecté les projets écrits des équipes, envoyés aux responsables de la formation.

- *Moment 2 : échanges en regroupement académique*

Ces échanges prennent des formes variées comme des discussions avec un chercheur sur les projets en cours, des moments de synthèse entre équipes avec un formateur, des présentations de mises en œuvre, face au groupe.

Ce temps de travail s'est déroulé une fois, deux mois après le lancement du projet et a permis à l'ensemble des acteurs de se rencontrer, d'envisager les enjeux particuliers de chacun dans ce projet (institutions, professionnels), de présenter l'état d'avancement du travail de chaque équipe tout en prenant connaissance de celui des autres sur l'ensemble de l'académie.

- *Moment 3 : échanges en regroupements départementaux*

Ces échanges sont également de différents types. Ils se déroulent entre pairs avec ou sans formateurs ou médiateur et ont pour objet l'avancée des projets d'équipes. Ils se présentent par ailleurs comme des moments de questions-

réponses à la suite d'une intervention d'un formateur ou d'un chercheur sur une question conceptuelle en lien avec la thématique du projet. Ce travail s'inscrit explicitement dans une option socioconstructiviste. Il vise entre autres à permettre à l'équipe d'enseignants de débattre du métier, de confronter des formes de mises en œuvre, des manières de faire et des outils, de se reconnaître dans des difficultés semblables, d'exprimer des doutes et des réussites, de développer leur pouvoir d'agir par le double apport de l'expérience et des connaissances issues de la recherche, ressources du collectif.

Trois journées de ce type ont été proposées, échelonnées sur l'année. Elles ont regroupé les équipes du département ciblé dans le projet de recherche Cérep.

Pour les moments 2 et 3, nous mobilisons des *verbatim* issus d'enregistrements audio et vidéo des travaux.

- *Moment 4 : l'entretien d'autoconfrontation simple*

Nous avons pris le parti, en plus des situations proposées dans la formation, de mobiliser un « instrument d'enquête », l'autoconfrontation simple (ACS), telle que développée par Clot (1999 ; 2008) en clinique de l'activité. Ces entretiens ont été conduits par des chercheurs du Cérep après enregistrement vidéo d'une séance réalisée par l'enseignant dans sa classe en lien avec son projet dans le dernier tiers de l'année.

Nous précisons la méthode d'un point de vue conceptuel.

L'autoconfrontation simple

Nous utilisons l'ACS en référence au cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 1999), qui a pour visée de transformer l'activité par une nouvelle activité du sujet sur son activité pour la comprendre. Pour Clot, le métier de chercheur en clinique de l'activité ne consiste pas à expliquer ce que font les professionnels : « il consiste peut-être à leur permettre de s'expliquer avec ce qu'ils font pour qu'ils puissent éventuellement faire autrement, s'ils pensent devoir ou pouvoir le faire » (Clot, 2008, p. 74). Nous postulons pouvoir, avec cet outil, accéder à l'activité réelle du sujet (Clot, 1999), que lui seul peut mettre au jour : le but, la finalité de son action, les ressources et moyens qu'il mobilise et comment il les utilise, ses préoccupations et mobiles qui le poussent à choisir cette action ainsi que les destinataires et surdestinataires de cette activité (Clot, 1999). Accéder à cette subjectivité, c'est également pouvoir faire émerger la part empêchée de l'activité : ce que le sujet n'a pas réalisé, ce qu'il aurait pu faire et n'a pas fait, nid de conflits entre le possible et l'impossible (Clot, 1999), ainsi que les difficultés et dilemmes. C'est cette redécouverte de son activité adressée à la fois au chercheur et à lui-même dans le dialogue (Clot, 2001), qui la transforme. Cette situation de

verbalisation particulière dans laquelle le chercheur écoute et relance pour faire émerger l’invisible épaisseur de l’activité visible, permet de mettre au jour un discours dans lequel à la fois la forme et le fond apportent des éléments pour comprendre ce qui se joue dans le processus de développement professionnel de l’enseignant.

Nous utilisons ces transcriptions des enregistrements des ACS en complémentarité des données évoquées précédemment. Nous cherchons ainsi à analyser l’activité de verbalisation des enseignants dans ces différents moments, pour repérer les indicateurs de développement professionnel dans des phases d’un processus définies dans notre cadre conceptuel.

À ce stade de la recherche, nous faisons le choix d’étudier, pour cet article, les verbalisations de Jeanne et Catherine qui participent à deux équipes différentes au sein du même département. En ce qui les concerne, nous disposons de données sur les quatre moments de verbalisation.

Analyse et résultats

Exposé du traitement des données

Nous avons construit une grille d’analyse présentée ci-dessous. Elle est utilisée pour examiner les verbalisations de deux types (oral et écrit), chacun en lien avec le moment spécifique de sa production.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un exemple d’un moment parmi les quatre retenus. Nous y regroupons en parallèle les propos des deux enseignantes dont il est question dans cet article.

Tableau 1 : Grille de codage des verbalisations de deux enseignantes

Types de verbalisation : « écrit/oral »						
Moments 1, 2, 3 et 4 : écriture du projet/regroupements/autoconfrontations simples						
Phases/ Indicateurs	Réflexivité (mise en lien finalités et moyens)		Mobilisation concepts		Appartenance genre	
	Jeanne	Catherine	J	C	J	C
Insécurité						
Expérimentation						
Appropriation						
Consolidation						

Cette grille est renseignée pour chacun des quatre moments de verbalisation retenus. À chaque moment, nous identifions des traces de développement

professionnel que nous allons analyser au fil des quatre phases dites d'insécurité, d'expérimentation, d'appropriation et de consolidation.

Le cas de Jeanne

Dans le cas de Jeanne, le moment 1 se matérialise dans un projet initial écrit qui s'avère factuel. La fiche produite présente le projet sur un mode plus narratif qu'argumentatif : sous le sous-titre « Description rapide », on peut lire : « *favoriser des interactions explicites entre pairs pour produire un écrit commun au groupe. Explicitation, différenciation entre pairs. Rendre les élèves autonomes dans la production d'un écrit* ». Suivent trois séries d'objectifs, faisant respectivement référence aux programmes scolaires concernés et au référentiel pour l'éducation prioritaire, aux projets des écoles impliquées et au référentiel de compétences professionnelles des enseignants. La mise en œuvre est abordée de manière très synthétique, comme le montre cet extrait :

Moyens mis en œuvre : outils ou supports élaborés (ou à élaborer) : « *Protocole d'Yves SOULÉ (L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves)* ».

Obstacles/Difficultés à anticiper : « *Posture de lâcher-prise de l'enseignant, explicitation de la séance ; Postures enseignantes à questionner* ».

Leviers à actionner : « *Groupes hétérogènes qui évoluent dans l'année, observation des postures-rôles des élèves dans l'atelier* ».

Aucune incertitude n'est explicitement exprimée, en dehors de l'évocation de « *difficultés à anticiper* ». Le cadrage de la fiche suggère des pistes de retour sur les pratiques en deux points. D'abord, Jeanne cite une référence théorique : le multiagenda des préoccupations enchâssées de l'enseignant, appliqué à l'atelier dirigé d'écriture au Cours Préparatoire (Bucheton & Soulé, 2009a,b). Dès ce premier moment de verbalisation, Jeanne mobilise des concepts issus de ce modèle théorique : le lâcher-prise, les postures, l'explicitation. Elle convoque aussi les notions d'hétérogénéité et d'autonomie des élèves.

Ensuite, Jeanne et ses collègues prévoient des moments d'analyse. La fiche se termine en effet sur cette remarque : « *Accompagnement souhaité : 'des temps de concertations entre les 3 enseignantes partageant le projet (préparation, auto confrontation, analyse)'* ».

Lors du moment 2 de verbalisation, dans le cadre du regroupement académique, Jeanne est amenée à présenter ce projet. Sa restitution fait état d'une incertitude qui ne concerne pas les enseignants eux-mêmes, mais le déroulement du projet et son « accompagnement souhaité ». Elle explique que le travail collectif est freiné du fait de difficultés, pour ses deux collègues et elle-même, à se rencontrer : « *on avait échangé par mail et puis la distance et la disponibilité de chacun fait qu'on a fait chacun dans notre coin* ». Cette incertitude est

donc liée très indirectement au développement professionnel. Elle regrette en outre que les enregistrements vidéo soient effectués plus tard que prévu. Sa déception s'explique ainsi : elle attend beaucoup de cette trace de son activité pour analyser sa pratique et la faire évoluer par comparaison avec la pratique de ses collègues, comme convenu dans la version écrite du projet. Paradoxalement, sa présentation orale, bien que se référant à la version écrite du projet, ne fait pas état des concepts mis en avant dans ce document. De fait, ce moment d'échange ne présente aucun indice de partage conceptuel ; le récit de Jeanne se limite ici à un récit d'expérience.

Au moment de l'autoconfrontation simple, Jeanne, face à sa pratique, met en évidence des insécurités. Elle regrette un manque d'anticipation dans l'action ; elle s'inquiète du respect du protocole expérimental d'explicitation qui avait été défini en amont de la formation et qui avait orienté son activité dès le premier moment consacré à la rédaction du projet de son groupe : la mise en place des ateliers dirigés d'écriture. On voit comment les différents moments de verbalisation constituent pour Jeanne autant d'occasions d'évaluer son activité par rapport à la référence commune que le projet écrit a stabilisée, sans pour autant que les références théoriques y soient explicitement exploitées.

Chez Jeanne, la phase d'expérimentation se caractérise par la mention des découvertes générées par l'entretien d'autoconfrontation : Jeanne prend conscience en regardant son activité d'enseignement, de la capacité de ses élèves à expliciter leur activité et à travailler en l'absence de leur professeur. Cette autonomie dans le travail de ses très jeunes élèves (cours préparatoire – CP) la surprend et cette prise de conscience constitue un socle pour sa propre réflexion.

Le verbatim montre en effet comment Jeanne analyse et s'approprie des stratégies favorisant l'autonomie des élèves. Elle cite explicitement le modèle conceptuel de Bucheton et Soulé et l'applique à l'activité de ses élèves : en effet, à partir d'indices prélevés dans le film de l'atelier, elle décide d'adopter une posture de « lâcher-prise » : *« je peux les laisser tout seuls »*. Commentant son activité filmée, Jeanne précise qu'elle met en œuvre *« la technique de Soulé et Bucheton »*. Elle explique ainsi la mise en ordre spécifique des cahiers pour assurer une correction efficiente des productions des jeunes scripteurs : *« C'est la technique de Soulé et Bucheton : on part du cahier où il y a le moins d'erreurs vers celui où il y en a le plus. Ça laisse à celui qui a fait le plus d'erreurs le temps d'écouter les corrections des autres »*.

Enfin, au fil de son autoconfrontation aux traces de son activité de classe, sa verbalisation montre qu'elle s'approprie le modèle théorique auquel elle ne cesse de se référer. Ainsi, elle le mobilise pour redéfinir à sa manière les notions initialement mises en relief dans le dispositif de formation. Dans le cours de sa verbalisation, elle revient sur les mots « autonomie », « guidance » et « différenciation » à partir de son expérimentation. Elle spécifie la

différence entre « expliciter » et « guider » : « [...] expliciter, c'est faire parler les élèves, les amener à réfléchir sur et guider, c'est poser trop de questions pour avoir la bonne réponse, donc une posture de sur-contrôle ». Ses propos sont constitués de citations d'une référence scientifique, de définitions ou redéfinitions de concepts. Confrontée à son activité, Jeanne la relie à ses savoirs ; elle la relit. Elle en fait une relecture critique. Ce constat fait écho à cet autre commentaire, prononcé quelques minutes plus tôt dans l'entretien d'autoconfrontation : « Là, je suis trop guidante ». Ce propos induit une réélaboration de ses savoirs, vers une reconfiguration de sa pratique.

La phase de consolidation repérée dans ce troisième moment s'appuie sur l'expérimentation et sur l'appropriation, comme en témoignent ses commentaires sur les choix qu'elle opère dans l'action : « ça je garde, ça je jette ». De son expérimentation, elle tire des conclusions qui deviennent des principes pour agir par la suite. Les stratégies développées, observées puis analysées deviennent généralisables : on constate là l'émergence de connaissances nouvelles.

À partir des verbalisations de ce moment, il est également possible de saisir des traces d'appropriation théorique : « Là on change de phase », « C'est la technique de Soulé et Bucheton ». On repère des indices d'appui sur le collectif, trace d'appartenance au genre professionnel : « Il y a tout le côté aménagement. On a beaucoup parlé aménagement avec les collègues pour la classe ».

Lors du moment de regroupement départemental qui a suivi chronologiquement l'autoconfrontation, Jeanne construit un discours à partir des éléments émergés en entretien et en référence aux différents temps qui ont nourri ses expérimentations :

Nous, le projet, on a été trois enseignantes à partir sur des ateliers dirigés d'écriture à la manière de Soulé et Bucheton. [...] Et moi j'ai pu mener ces ateliers toute l'année avec mes élèves sur un CP dédoublé dans un REP+². Au fur et à mesure des séances, j'ai pu apporter des modifications intéressantes à analyser, j'ai vu plusieurs vidéo-conférences sur ce sujet et j'ai été filmée et [un chercheur] est venu proposer une autoconfrontation.

Elle montre ici l'évolution de l'articulation entre pensée et langage dans des contextes professionnels différents sur le plan discursif. Son discours produit en réunion présente des traces de cette évolution.

À la suite de la réflexion dans la phase d'expérimentation, Jeanne exprime une nouvelle incertitude qui implique une projection et peut-être un nouveau cycle de développement. En effet, réfléchissant à la disposition idéale de ses élèves dans le cadre de cet atelier, Jeanne indique :

2. REP : Réseau d'éducation prioritaire.

Mais là ça ne me convient pas non plus, parce qu'il faudrait qu'ils soient dans le même sens de lecture et là ils sont un peu en biais. Il nous faudrait une table vraiment en U comme à l'américaine.

Ce constat entraîne une remarque prospective : « *Je ne sais pas encore* ». La formule « pas encore » montre la dynamique transformative dans laquelle sa pratique est engagée. Articulée aux propos rapportés plus haut, elle témoigne d'un dialogue intérieur nourri des échanges avec les autres toujours différents selon les contextes de verbalisation : collègues enseignants, formateurs, chercheurs. La régularité des occasions de verbalisation et leur diversité dialogique invitent l'enseignante à formaliser et à réélaborer régulièrement et progressivement son activité. Les stratégies développées, observées puis analysées sont référées au collectif et s'appuient sur une référence théorique. Dans ces conditions elles deviennent généralisables, elles constituent des connaissances transférables.

Le cas de Catherine

En ce qui concerne Catherine, le développement se traduit de manière différente.

Le projet écrit donne à voir des indices d'insécurité de trois types : réflexion, mobilisation de concepts et appartenance au genre. L'identification d'obstacles au projet génère un questionnement initial : « *comment observer finement les élèves et comment faire qu'ils s'écoutent entre eux ?* ». Pour répondre à ces questions, Catherine propose de procéder à « *l'observation fine des procédures de chacun [les élèves]* ». Elle l'indique à nouveau en regroupement académique : amenée à présenter son projet de travail, elle exprime une forme d'incertitude : « *je suis partie sur des ateliers de résolution de problèmes en essayant de travailler sur : faire expliciter les élèves par rapport à leurs procédures. J'ai commencé à cheminer un petit peu et à tâtonner* ». Elle explicite ses essais et erreurs : « *Les difficultés que j'ai rencontrées, c'est le sur-étayage* ». On repère une utilisation consolidée du concept de sur-étayage (Bucheton & Soulé, 2009a) au service de l'analyse de sa pratique.

Son engagement dans la formation lui fait tester une expérimentation : accompagner plus fortement ses élèves dans l'explicitation. Ce changement déclenche une prise de conscience : « *certaines n'ont pas besoin de l'étayage pour se lancer* ». Elle précise : « *À cause de l'expérimentation, j'ai voulu changer des choses et ils n'avaient pas besoin d'étayage* ». Forte de ce constat, elle déduit un principe généralisable : « *il y a des moments où l'étayage s'applique et d'autres où il n'y en a pas besoin. Effectivement, c'est important* ».

Cette appropriation, manifestée dès le premier moment de verbalisation orale, la projette vers l'avenir. Elle se questionne alors sur la pertinence

du choix de ses supports : *« là il va falloir que je revoie quels problèmes [problèmes en mathématiques] je travaille pour développer quelles compétences et pour avoir aussi matière à expliciter parce qu'il y a des problèmes qui ne s'y prêtent pas ».*

Amorcée tôt dans le dispositif d'accompagnement, l'appropriation se poursuit avec des retours sur des incertitudes lors de l'entretien d'auto-confrontation : Catherine y évoque le concept d'« explicitation », notion centrale dans le dispositif dans lequel elle s'est engagée pour se former. Elle revisite ce concept à la lumière de son expérimentation.

Comme dans le cas de Jeanne, des incertitudes génèrent des analyses. *« En voyant [pointe la vidéo], je me rends compte que je ne vais pas assez loin ».* Ici, ce qui se joue diffère de ce que nous avons détecté dans le cas de Jeanne : l'expérimentation analysée au cours de l'autoconfrontation fait émerger, chez Catherine, des manques relatifs à la fois à ses connaissances et à la pertinence de sa pratique de l'explicitation avec ses élèves. Elle associe ces manques à un autre : *« Je me sens un peu seule. Je n'arrive pas à savoir comment aller plus loin. Est-ce qu'on appelle cela de l'explicitation ? Je ne sais pas. »* Là encore, comme chez Jeanne, se joue un dialogue intérieur qui entre en dialogue avec le collectif de référence. Ce dialogue intérieur prend la forme de définitions, de périphrases, autant de traces de réélaboration des savoirs en jeu, ici sur l'explicitation. Catherine se montre en demande d'un appui du collectif de pairs. Elle en appelle à son appartenance au genre professionnel. Elle souhaite avoir accès aux manières de penser, de parler et de faire de ses collègues.

Elle mobilise également son expérience antérieure dans sa pratique de classe : *« enfin j'ai beaucoup travaillé sur les travaux de Dominique Bucheton en français et j'ai un peu transféré ça sur la résolution de problème ».* Nous pouvons repérer dans la forme du discours ce mouvement de subjectivation (Buisse & Vanhulle, 2009) qui présente cette capacité d'externaliser, de mobiliser dans un autre champ une ressource conceptuelle, situant cette enseignante dans une phase d'expérimentation.

Lors du moment de verbalisation collective en regroupement départemental en fin d'année, on repère que Catherine entre dans une phase de consolidation. Elle explique ce qui lui a permis, en particulier dans les échanges avec ses pairs, de faire évoluer ses outils d'enseignante et ses capacités à faire progresser ses élèves :

quand Emmanuel m'a parlé de tâches complexes, moi j'étais pas très au clair avec ça. J'ai recherché un petit peu ce que c'était exactement une tâche complexe. [...] De la même façon que mes deux collègues, ça a créé un intérêt, une motivation chez eux [les élèves] et puis ce qui est intéressant aussi c'est que c'est des problèmes où au final ils [les élèves] sont capables de dire eux-mêmes s'ils ont réussi ou pas. Donc je pense que c'est ce qui les motive.

La forme discursive se précise et s'épure pour expliciter son processus et ses choix. On observe un renforcement identitaire dans le genre professionnel. La reconnaissance d'éléments du métier partagés entre pairs légitime ses choix de pratique avec l'appui de ressources conceptuelles mieux maîtrisées. S'engage alors une transposition du dispositif de formation de l'enseignante vers son activité d'enseignement. Ce phénomène a également été souligné chez Jeanne, sous une autre forme.

Éléments d'analyse basés sur la comparaison entre Jeanne et Catherine

Le tableau comparatif (tableau 2) que nous avons élaboré montre que chaque moment de verbalisation est propre à susciter du développement professionnel chez les deux enseignantes. Néanmoins, le processus est non linéaire et il diffère pour chacune.

Ce tableau illustre les différences entre les processus de développement professionnel des deux enseignantes. Le discours de Jeanne se construit progressivement d'énonciation de faits observables à des éléments plus généralisables puis lors de la verbalisation collective à un discours construit et précisé, audible par ses pairs. Elle prend appui sur le collectif qui lui donne confiance et elle est assurée par le dispositif robuste et éprouvé qu'est l'atelier dirigé d'écriture.

Pour ce qui concerne Catherine, les verbalisations montrent qu'elle est confrontée à des difficultés et qu'elle identifie des besoins qu'elle recherche particulièrement en termes d'aide extérieure de ses pairs. Elle remobilise des éléments qui ont permis de faire évoluer sa pratique, mais sans que ce soit encore à ce stade à un niveau de généralisation en lien avec une re-conceptualisation. Elle essaie néanmoins de transposer, en partie au moins, le modèle de Bucheton et Soulé dans la situation de résolution de problème et l'expérience. Le processus de consolidation semble engagé en fin d'année.

Dans les deux cas, on peut confirmer l'hypothèse d'un renforcement d'appartenance au genre enseignant, favorisé entre autres par l'activité de verbalisation entre pairs pour formaliser dans une présentation compréhensible le travail en classe ainsi que le partage et la discussion des difficultés ou réussites vécues. Ces échanges mettent en perspective pour chacun l'activité personnelle et l'activité des autres pour les enrichir mutuellement.

Tableau 2 : Comparatif pour les deux enseignantes, des indicateurs de développement professionnel, repérés dans les différents moments de verbalisation, répartis dans les quatre phases

Moments/Phases	Incertitude		Expérimentation		Appropriation		Consolidation	
	J	C	J	C	J	C	J	C
Écriture du projet		Réflexivité Mobilisation Appartenance	Réflexivité Mobilisation Appartenance	Réflexivité Mobilisation		Appartenance		
Verbalisation en grand groupe	Appartenance	Réflexivité	Réflexivité Mobilisation	Réflexivité Mobilisation		Réflexivité		
ACS	Réflexivité Mobilisation	Réflexivité Mobilisation	Réflexivité Mobilisation Appartenance	Réflexivité Mobilisation Appartenance	Réflexivité Mobilisation		Réflexivité Appartenance	
Verbalisation collective					Réflexivité Mobilisation Appartenance	Réflexivité	Réflexivité Mobilisation Appartenance	Réflexivité

Discussion et conclusion

Cela étant précisé, les moments identifiés ne sont pas à penser séparément. Ils constituent des étapes que facilite la régularité des rassemblements. Les acteurs du dispositif sont inscrits dans une organisation collective qui conduit chacun vers une formalisation finale partagée, écrite et publiée. Ces moments tissent des liens entre expériences individuelles, partage de ces expériences et mobilisation des connaissances, à des fins d'anticipation pour d'autres situations comparables. Ils accompagnent un processus de verbalisation, réflexivité, régulation (Nonnon, 2017 ; Vanhulle, Balslev, & Buysse, 2012).

Les enseignants engagés dans cette formation sont volontaires et motivés. En amont du dispositif, ils ont déjà construit une posture réflexive sur leurs pratiques ou tout du moins souhaitent engager ce travail. Cela peut constituer un « terrain » favorable à l'accueil des propositions qui émanent du dispositif lui-même. Ce dispositif, par l'activité de verbalisation qu'il donne à vivre, pourrait opérer comme un accélérateur du développement professionnel chez ses participants. Mettre en mots son expérience, dans un contexte spécifique de communication (regroupement départemental ou académique), entre pairs avec ou sans formateur ou médiateur et avec des chercheurs, revient à partager son expérience et à l'inscrire dans divers contextes discursifs. La verbalisation contribue à la construction ou à la consolidation de la communauté discursive (Maingueneau, 2002) des enseignants réunis et devenus partenaires, d'autant plus que chaque regroupement est une nouvelle invitation à présenter les projets en cours. Le renforcement du sentiment d'appartenance au genre enseignant s'élabore donc progressivement. Après écriture des projets, les premières mises en commun orales entre les groupes rassemblés en départements nécessitent, pour chacun, de mettre en mots sa pratique, de la mettre en tension par rapport à un projet commun. Ce partage inscrit les énoncés individuels dans une production discursive plurielle dès lors que sont réunis, autour des médiateurs de Canopé, des enseignants du premier degré et du second degré, mais aussi des CPC et des représentants des corps d'inspection. L'altérité relative des acteurs ainsi regroupés peut favoriser la prise de distance de chacun par rapport à sa pratique. Dans le même temps, la participation à des groupes de réflexion invite leurs participants à se fédérer, notamment dans le cadre du projet d'écriture professionnelle consistant à la publication d'un ouvrage commun, dont Canopé assure l'institutionnalisation. Lors des échanges verbaux se construit ainsi un discours commun, coupé des réalités vécues dans l'immédiateté des expérimentations. C'est ce discours commun qui devient la référence de tous : fédérant le groupe, il y renforce la place de chacun.

Le travail de conception d'une grille d'analyse des indices de développement professionnel dans différents moments de verbalisation a donné lieu à une première analyse exploratoire des verbalisations de deux enseignantes. Il montre que les indicateurs choisis permettent réellement de repérer du

développement professionnel chez Jeanne comme chez Catherine. Le cadre construit permet non seulement d'identifier des indices de ce développement professionnel, mais aussi de décrire et de mieux comprendre les processus singuliers dans des phases différentes.

Par ailleurs, dans les réunions de travail observées, plusieurs acteurs de l'enseignement étant rassemblés (enseignants, conseillers pédagogiques, formateurs), nous avons pu repérer qu'ils adoptent des postures énonciatives liées à leur statut : les cadres formateurs posent les questions, tandis que les enseignants tendent à limiter leurs interventions à leurs témoignages et à la formulation de réponses aux questions qui leur sont posées sur leurs pratiques. Notre hypothèse est donc que ces moments de verbalisation se constituent en occasions de repositionnement discursif et, par voie de conséquence, identitaire au sein de groupes professionnels : chaque enseignant se positionne par rapport à son groupe puis par rapport au projet global de formation et d'édition. D'élargissement en élargissement énonciatif, les récits et analyses des deux enseignantes observées s'inscrivent dans l'élaboration et le renouvellement du discours commun, formalisant des manières d'agir, penser, parler partagées au sein du dispositif académique de formation continue.

Pour le chercheur, les types de verbalisation dans différents moments ont un rôle important dans la compréhension du développement professionnel des enseignants, mais qu'en est-il pour les autres intervenants de l'accompagnement pluriel et pour les enseignants eux-mêmes ? Pour répondre à cette question, une piste intéressante serait de considérer ces verbalisations comme des artefacts et d'analyser les genèses instrumentales au sens de Rabardel (1995) à différents niveaux : celui de l'enseignant, du médiateur, du chercheur. Il s'agit donc de considérer les verbalisations comme des instruments construits par chaque individu dans un double processus de construction de schèmes d'usages ou d'appropriation et de rétroactions de l'artéfact (instrumentation et instrumentalisation). L'instrument est alors constitué de l'artéfact (objet neutre) et des schèmes (sociaux ou individuels) d'usages. La caractérisation de schèmes d'usage nous permettrait alors de mieux comprendre le rôle de médiation des verbalisations entre l'enseignant et ses connaissances (sur ses pratiques, sur les pratiques en général, théoriques...) dans le processus de développement professionnel. Cela nous permettrait de mieux comprendre les places, les rôles, les fonctions qu'occupent les différents types de verbalisation dans un dispositif d'accompagnement pluriel à visée développementale. L'exploitation systématique de la grille dont nous venons de présenter le processus de validation à l'ensemble du corpus et l'analyse en termes d'approche instrumentale sont l'objet de la suite de notre travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale* (trad. par A. Aucouturier). Paris : Gallimard.
- Boucher, L.-P., & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. In L.-P. Boucher & M. L'Hostie (Éds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 83-106). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). 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.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009b). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Buyse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Bakhtine, Vygotski et le travail. *Travailler*, 6, 9-12.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Reims Champagne Ardenne.
- Jorro, A. (2014). Développement professionnel. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 75-79). Bruxelles : De Boeck.
- Maingueneau, D. (2002). Communauté discursive. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Éds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 104-106). Paris : Éd. du Seuil.
- Marcel, J.-F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Nonnon, É. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série n° 2*, 13-31.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Schön, D.-A. (1983). *The reflective practitioner : How professional think in action*. New York : Basic Books.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (Éds.), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 47-71). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S., Balslev, K., & Buyse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs

en termes de développement. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (Éds.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp. 117-150). Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Notices biographiques

Claire Mattéi-Mieusset est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Reims Champagne-Ardenne. Membre titulaire du CEREP (EA 4692), elle est coordonnatrice du projet de recherche réseau Canopé-DT Grand Est / CNEC / EN, dont l'enjeu est d'identifier les leviers de réussite d'une démarche articulant pratique et recherche en formation d'enseignants dans un accompagnement pluriel. Ses travaux portent sur l'activité d'accompagnement en formation.

ADRESSE Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (Cérep), Université de Reims Champagne-Ardenne, 23, rue Clément Ader, F-51100 Reims

COURRIEL claire.mieusset@univ-reims.fr

Aurore Promonet-Thérèse est maître de conférence en sciences du langage et en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lorraine, et membre titulaire du laboratoire CREM (EA 3476). Ses travaux portent sur les pratiques enseignantes à partir des traces écrites scolaires.

ADRESSE Centre de recherche sur les médiations (Crem), Université de Lorraine, UFR SHS-Metz, BP 60228, F-57045 METZ Cedex 01

COURRIEL aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr

Fabien Emprin est maître de conférence en didactique des mathématiques à l'université de Reims (CEREP EA 4692), ESPE de l'Académie de Reims ainsi que Directeur de l'IREM de Reims. Il travaille sur la modélisation et simulation informatique de pratiques professionnelles, ingénieries didactiques et pédagogiques à l'école primaire (équipe ERMEL), ingénieries de formation aux usages du numérique en mathématiques, lexicométrie au service des analyses didactiques.

ADRESSE Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (Cérep), Université de Reims Champagne-Ardenne, 23, rue Clément Ader, F-51100 Reims

COURRIEL fabien.emprin@univ-reims.fr

Thierry Philippot est maître de conférences hors classe en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Reims Champagne-Ardenne. Membre titulaire

du CEREPE (EA 4692), ses travaux de recherche portent sur les évolutions de la professionnalité enseignante dans des contextes professionnels en mutation, sur la didactique de la géographie et sur l'école inclusive.

ADRESSE Centre d'études et de recherches sur les emplois et les
professionnalisations (Cérep), Université de Reims Champagne-
Ardenne, 23, rue Clément Ader, F-51100 Reims

COURRIEL thierry.philippot@univ-reims.fr

Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE

Vanessa Rémerly

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cet article restitue les principaux résultats d'une étude conduite sur les pratiques d'accompagnement en validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce dispositif d'accompagnement accorde une place centrale aux verbalisations, que l'auteure appréhende à différents niveaux, en tant qu'activité d'écriture par le candidat de son expérience au travail, en tant que « format langagier » (ou genre de discours) induit par les exigences d'un livret que le candidat doit remplir pour faire la preuve de ses connaissances, ou encore en tant que dialogue entre le candidat et son accompagnateur. L'auteure interroge en quoi les verbalisations sur l'expérience de travail peuvent avoir une portée développementale. À partir d'une étude de cas, les enjeux liés à la mise en forme de l'expérience dans et par la verbalisation sont mis en évidence en développant la question de l'hétérogénéité discursive des énoncés d'expérience et la rôle de la verbalisation dans les processus de développement. Au terme des analyses, l'auteure questionne l'usage de l'expérience et de sa verbalisation comme moyen pour la formation.

ABSTRACT – This article presents the main results of a study on support practices in the accreditation of prior learning (VAE). This device gives a central place to verbalizations, which the author analyses at different levels, as an activity of writing by the candidate of his or her professional experience, as a "language format" (or type of speech genre) induced by the requirements of a booklet that the candidate must complete to demonstrate his or her knowledge, or as a dialogue between the candidate and his or her counselor. The author questions how the verbalization of professional experience can have a developmental impact. Based on a case study, the issues related to the form of verbalized experience are highlighted by developing the issue of discursive heterogeneity of experience narratives and the role of

verbalization in development processes. At the end of the analyses, the author questions the use of experience and its verbalization as a means for training.

La compréhension des rapports entre verbalisation et développement de l'expérience est un enjeu central dans les pratiques et la recherche en formation des adultes. L'intérêt porté à la notion d'expérience dans ce champ résulte d'une prise de position quasi radicale des acteurs, praticiens et chercheurs, de se démarquer d'un point de vue scolaire sur l'apprenant (Dominicé, 1996). « L'intention d'agir avec [l'expérience] et d'agir sur elle, constitue une originalité de la formation des adultes, de ses recherches et pratiques » (Mayen, 2009b, p. 764). Plus précisément, dans les pratiques d'accompagnement en formation, l'expérience est, par exemple, objet des échanges et des raisonnements conjoints entre accompagnateurs et bénéficiaires (Mayen, 2008). La prise en compte de celle-ci s'observe à travers l'intérêt porté au parcours professionnel ou à l'activité de travail des bénéficiaires. Elle se trouve ainsi « mise au travail » (Barbier & Thievenaz, 2013 ; Mayen & Mayeux, 2003 ; Pastré, 2013) dans des formats conjoints variés dans lesquels sa verbalisation et son analyse constituent un moyen pertinent d'identifier, d'évaluer ou de développer les acquis que détiennent ou que se reconnaissent les bénéficiaires.

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), dont le dispositif d'accompagnement nous intéresse ici, est un exemple significatif (Doualas & Mayen, 2009 ; Liétard, 2011). Introduisant, dans le contexte français, une rupture entre les modalités de certification et les voies pour y conduire, la VAE reconnaît à l'expérience sa dimension potentiellement formative et permet aux personnes de faire reconnaître les acquis de leur expérience par l'obtention d'une certification (Rémerly & Merle, 2014). Le dispositif d'accompagnement accorde une place centrale aux verbalisations.

Le travail d'élaboration d'un dossier de VAE et l'accompagnement dont peut bénéficier un candidat est une situation particulière d'utilisation de l'expérience. Elle consiste précisément à agir sur elle et avec elle pour la transformer afin de tenter d'obtenir un titre ou un diplôme. (Chakroun & Mayen, 2009, p. 70)

En effet, au cours de la phase de rédaction du livret permettant de faire la preuve des acquis, les verbalisations sont une ressource à la fois pour l'accompagnateur et pour le candidat dans l'accomplissement de leur activité. On peut même dire qu'il s'agit d'une activité principalement médiatisée par des verbalisations qui mobilisent des compétences à dire, à expliciter, à rendre compte, à décrire, à analyser, à argumenter, etc.

- Du point de vue du candidat, la description et l'analyse des situations de travail vécues s'effectuent au moyen de verbalisations. C'est aussi le

moyen par lequel il rédige son dossier. « Ce qui est demandé au candidat, à travers l'élaboration d'un dossier de VAE, est de produire une transformation de son expérience. Pour cela, il faut faire émerger les acquis de l'état brut de l'action dans laquelle ils ont été développés à l'état de conscience en favorisant leur verbalisation ». (Chakroun & Mayen, 2009, p. 70)

- Du point de vue de l'accompagnateur, les verbalisations constituent le moyen grâce auquel il guide le candidat dans l'analyse des situations de travail, explique les attentes de la démarche, du dossier, et engage le candidat dans la préparation à la situation d'évaluation avec le jury (Kostulski & Prot, 2004).

Plusieurs niveaux de convocation de la problématique de la verbalisation sont en jeu dans le dispositif d'accompagnement à la VAE : la verbalisation en tant que mise en écriture par le candidat de son expérience de travail ; la verbalisation en tant que « format langagier » (ou genre de discours) induit par les contingences du livret ; la verbalisation en tant que dialogue entre le candidat et l'accompagnateur. La problématique des rapports entre les conduites de verbalisation du candidat relatives à son expérience de travail et le développement de celle-ci est au cœur de l'activité que le candidat réalise avec son accompagnateur dans l'étape qui consiste à être accompagné à la rédaction du dossier de preuves (Rémetry, 2015).

La question qui nous occupe dans cet article interroge en quoi le dispositif d'accompagnement de la VAE peut être l'occasion d'une élaboration de l'expérience des candidats (Mayen & Savoyant, 2009). En quoi, plus spécifiquement, les conduites de verbalisation qu'il occasionne sur l'expérience de travail à travers l'accompagnement et la rédaction du livret peuvent-elles avoir une portée développementale pour les candidats ? À quelles conditions, finalement, la verbalisation dans le cadre de l'accompagnement en VAE peut-elle être un instrument au service du développement ? C'est ainsi la question des effets du dispositif d'accompagnement VAE et des moyens d'en identifier les traces en termes de développement qui nous intéresse. Il s'agit de questionner les fonctions et la portée des conduites de verbalisation considérées comme un instrument sémiotique (Rabardel, 1999 ; Vygotski, 1934/1997). Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les résultats d'une étude conduite sur les pratiques d'accompagnement en VAE qui s'est donnée pour objet d'analyser les caractéristiques des verbalisations du candidat relatives à son expérience de travail et les modalités de développement de celle-ci, autrement dit d'approcher dans les transformations des façons de dire son expérience des traces possibles d'un développement.

La contribution est structurée de la façon suivante : tout d'abord, il s'agit de poser les outils conceptuels et méthodologiques qui nous permettent d'appréhender les processus de développement dans les verbalisations du candidat relatives à son expérience de travail. À cet égard, nous présentons

le concept d'expérience et une distinction opérante entre expérience comme « vécu de l'activité » et expérience comme « élaboration ». Ensuite, nous présentons les enjeux liés à la mise en forme de l'expérience dans et par la verbalisation, en développant la question de l'hétérogénéité discursive des énoncés d'expérience et le rôle de la verbalisation dans les processus de développement. Enfin, nous proposons une étude de cas à partir d'un extrait d'accompagnement VAE et discutons les analyses en guise de conclusion pour ouvrir sur la question de l'usage de l'expérience et de sa verbalisation comme moyen pour la formation.

L'expérience et son développement

Pour tenter de comprendre comment l'expérience du travail peut être mobilisée, organisée, formulée, transformée en vue de sa validation dans et par des conduites de verbalisation des entretiens d'accompagnement en VAE, nous proposons de poser une distinction entre l'expérience comme « vécu », et l'expérience comme « élaboration du vécu de l'activité ». Cette distinction nous sera utile dans la suite de l'article pour l'analyse du cas proposé.

Le philosophe américain Richard Shusterman en préface à la traduction de *L'art comme expérience* de Dewey (1934/2010), affirme que :

L'expérience peut être de nature cognitive ou non cognitive ; elle inclut à la fois le sujet et l'objet, en enveloppant aussi bien le contenu de l'expérience que la manière dont elle est expérimentée. L'expérience est en même temps le flux général de la vie consciente, que nous avons tant de mal à saisir, et ces moments distincts, aigus, qui surgissent de ce flux et constituent « une expérience ». (p. 19)

L'expérience recouvre ici deux niveaux de signification complémentaires que nous allons tenter de caractériser de façon plus précise, qui renvoient notamment à la distinction faite en langue allemande entre « Erlebnis » (l'expérience en tant que vécu de l'activité) et « Erfahrung » (l'expérience en tant qu'élaboration ou conscience du vécu de l'activité) (Barbier, 2013a, b). Ces deux niveaux de signification de l'expérience ne correspondent pas à des entités ontologiques distinctes, mais les distinguer est heuristique pour la problématique de recherche qui nous intéresse ici.

« Erlebnis » – le vécu de l'activité

Les différents courants de recherches francophones qui se sont structurés dans le champ de l'analyse de l'activité en psychologie du travail et en ergonomie reconnaissent que « la principale caractéristique de l'activité humaine est qu'elle est vécue et que ce vécu donne lieu à une expérience partiellement accessible à l'acteur » (Durand, *et al.*, 2013, p. 41). Le concept d'expérience

n'est cependant pas défini de la même manière en fonction des courants d'analyse de l'activité qui se sont développés notamment au sein des sciences de l'éducation (Durand, 2009).

Parfois, le concept est associé au vécu de l'activité qui relève de « ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité » (Barbier, 2013a, p. 68). Le vécu de l'activité correspond à « l'éprouvé qu'un sujet peut avoir de l'engagement dans une action » (Astier, 2001, p. 47). Cet éprouvé ne se réduit pas à des émotions, mais comporte également des conduites gestuelles, perceptives, mentales, verbales. Il désigne « la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects » (Vermersch, 2006, p. 220) et se caractérise par son « statut pré-réflexif et antéprédicatif » (Barbier, 2013a), c'est-à-dire qu'il « ne fait pas nécessairement objet de communication à autrui ni même de prise de conscience » (Astier, 2001, p. 50). Ainsi, comme le souligne Vermersch (2006), « le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience, si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou, de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience » (p. 220). Plus précisément, « le fait de vivre ne s'accompagne pas automatiquement d'une saisie réflexive de ce qui est vécu. Le vécu irréfléchi est le mode normal habituel de notre vie. Il s'organise dans une conscience associée aux actes » (Vermersch, 2010, p. 27). C'est à ce titre que Barbier (2010) propose de l'identifier à des routines, des habitudes ou des cultures d'activité non conscientisées par les sujets. En d'autres termes, le vécu de l'activité permet aux sujets de développer des « compétences dites d'action » (p. 80) que l'ergonomie désigne traditionnellement comme des « compétences incorporées » (Leplat, 1995).

« Erfahrung » – l'élaboration du vécu de l'activité ou l'expérience comme genèse

L'expérience, en tant que « vécu de l'activité », comporte, par nature, une dimension d'apprentissage et de développement pour les sujets. Ce sont ces moments aigus, distincts, qu'évoque Shusterman qui surgissent dans le flux continu de l'expérience. Les travaux relevant de l'analyse de l'activité mettent tous l'accent sur la présence de ces deux composantes indissociables de l'activité qui ont été conceptualisées par la tradition marxiste à propos du travail, et notamment reprises par Sève (1969) et par Rabardel (1995) : la composante « productive » est orientée vers l'accomplissement de l'activité alors que la composante « constructive » est orientée vers la transformation du sujet dans l'accomplissement de l'activité. L'expérience recouvre ici un deuxième niveau de signification qui renvoie à « une activité de construction de sens, que les sujets opèrent pour eux-mêmes à partir et sur leur activité » (Barbier, 2013a, p. 72).

La dimension « expérientielle » du vécu de l'activité, c'est-à-dire celle qui fait expérience, correspond à l'idée d'une élaboration qui s'effectue sur et à partir d'un ou plusieurs vécus d'activité faisant « évènement » (Mayen, 2009b). « L'expérience ce n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que fait l'individu de ce qui lui arrive » (Aldous Huxley, 1954, cité par Barbier, 2013a, p. 72). L'expérience, en tant qu'« élaboration du vécu de l'activité », est un processus d'apprentissage *émergeant* et *concomitant* à l'activité. Dans cette conception du développement de l'expérience, l'expérience correspond à des actions de pensée singulières qui émergent de l'activité du sujet lorsqu'une « routine » ou une « habitude » (Barbier, 2017) antérieurement constituée se révèle inopérante. Elles tendent notamment à apparaître dans des situations considérées par le sujet comme nouvelles ou inconnues, ou non contrôlées, bref « indéterminées » au sens de Dewey (1938/1993). Cette élaboration repose sur des processus proches de ce que cet auteur a conceptualisé à partir du concept d'« enquête ». Comme le rappelle Gros (2011), la situation indéterminée, faisant évènement, est un antécédent de l'enquête :

Le propre d'une situation indéterminée est d'être incertaine, instable et troublée. Il peut s'agir du surgissement d'un évènement inexpliqué, d'un objet impossible à identifier ou d'une action impossible à entreprendre immédiatement. C'est une situation singulière ayant des effets psychologiques : elle provoque le doute et en tant que telle elle constitue un obstacle à la fluidité de l'expérience. (p. 4)

La situation indéterminée résulte d'une activité dont le développement se trouve « noué », « contrarié » ou « empêché » au sens de la clinique de l'activité, source de conflits internes, qui amputent le sujet de son pouvoir d'agir (Clot, 1999). L'enquête, telle que la définit Dewey, permet de se débarrasser de ces problèmes pratiques qui se produisent dans l'accomplissement de l'action et de leurs incidences psychiques par la production d'hypothèses et d'une recherche de sens dans une visée de résolution. Les « expériences évènements » (Mayen, 2009b) en tant qu'elles affectent le sujet et introduisent de la discontinuité dans le vécu, sont potentiellement « sources de sens », et donnent ainsi lieu à expérience par leur « pouvoir herméneutique » (Quéré, 2006). L'élaboration qui en découle vise à l'articulation entre des dimensions non seulement passées et futures, mais également individuelles et collectives de l'activité.

Cette dynamique de significations qui prend place dans l'activité, et qui se poursuit dans le temps, est par exemple l'objet du programme de recherches du cours d'action (Theureau, 2005) pour qui l'activité est définie comme une sémiose au sens peircien (Deledalle, 1978), c'est-à-dire un processus dynamique et continu d'attribution de significations, par laquelle les sujets mobilisent et transforment leurs connaissances construites antérieurement. Comme le souligne Salini (2012) :

L'apprentissage, dans cette perspective, n'est pas quelque chose qui advient ou qui peut ne pas advenir. Si toute activité est à la fois cognitive et signifiante, dans toute situation expérimentée par un individu sont présentes des dynamiques qui transforment ses significations, soit dans le sens d'une consolidation, soit dans le sens d'une déconstruction et reconstruction. Ce sont des dynamiques d'apprentissage, par lesquelles nos savoirs s'inscrivent dans un continuum de transformations. Elles ne fonctionnent pas sur un mode séquentiel, enchaînant mécaniquement des éléments précédents à des autres qui leur sont conséquents, mais s'expriment par l'émergence d'éléments qui à la fois intègrent et vont au-delà de leurs prémisses. (p. 25)

Ces travaux étudient finalement la part « constructive » de l'expérience et les processus d'apprentissage, contribuant ainsi à l'étude des « apprentissages expérimentiels » (dans une acception bien différente de celle de Kolb, 1984, cité par Zeitler & Barbier, 2012, p. 111). Les produits de ces apprentissages constituent ici des ressources que la personne construit à travers son activité. Elles relèvent de l'expérience « élaborée » en tant que produit (Mayen, 2009b), expérience que Clot et Faïta (2000) proposent de définir comme des sortes de « scripts » correspondant à

des instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts-à-agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action. (p. 17)

Ces ressources peuvent prendre des formes implicites, telles que des habitudes incorporées, antéprédicatives et non-symboliques, ou des formes plus explicites sous-tendues par des conduites de verbalisation. En effet, la part constructive du travail ne prend pas toujours une forme verbalisée, et c'est précisément l'objectif des démarches d'analyse de l'activité que d'accompagner la verbalisation de ces ressources.

La verbalisation comme voie privilégiée du développement de l'expérience

L'expérience au sens de « vécu de l'activité » est donc « un temps potentiel de genèse » (Mayen, 2009b), jamais clos, qui engage un travail continu de l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2013) qui porte sur le vécu. En effet, « le travail d'élaboration effectué par le sujet [peut] porte[r] également sur l'expérience elle-même, dans la mesure où chaque acquis de l'expérience peut être refiguré, réélabore, dans un approfondissement de l'expérience sur elle-même » (Pastré, 2013, p. 93). Dans cette perspective, c'est à la fois le vécu de l'activité ou ses élaborations qui peuvent nourrir un développement de l'expérience.

Quand on travaille, plus généralement quand on agit, on transforme le réel et on se transforme soi-même en transformant le réel. L'expérience a un double statut : d'une part, elle est un *produit* de l'activité productive, d'autre part, elle constitue un *matériau*, un objet travaillé par l'activité constructive (Samurçay & Rabardel, 2004). Ce travail d'analyse de son activité est un moment essentiel dans la construction du sens de ce que le sujet a vécu pour le transformer en ressources, compétences, instruments.

La verbalisation, par son potentiel réflexif, constitue probablement le meilleur candidat à cette mise au travail de l'expérience comme matériau.

Chez Theureau [comme le souligne Mouchet (2016)] dans sa conception de la conscience pré-réflexive, le langage ne semble pas constituer un vecteur de développement et de transformation de la personne, mais seulement la manifestation de son activité, alors qu'il constitue pour Clot, dans la lignée des travaux de Bakhtine (1984) et Vygotski (1997), un puissant moyen de développement du pouvoir d'agir. (p. 53)

Dans cette perspective, les conduites de verbalisation de l'expérience relèvent d'une activité en soi au cours de laquelle le sujet énonciateur est amené, par les descriptions qu'il propose, à reconsidérer des actions vécues passées, formuler des possibilités empêchées et non vécues de son activité, et en développer ses représentations dans une visée développementale (Clot, 2000). La clinique de l'activité a bien mis en évidence ce phénomène en faisant de la transformation des significations de l'expérience qui résulte de l'analyse du travail, non pas un biais méthodologique, mais l'objectif même de sa démarche. « Se trouver en situation de communication d'expérience conduit en fait le locuteur à développer un travail d'élaboration de son expérience, qu'il n'a souvent fait qu'amorcer » (Barbier, 2013a, p. 78).

L'usage de la verbalisation comme moyen de développer l'expérience n'est pas nouvelle dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. On retrouve cette position à travers le modèle de praticien réflexif de Schön (1983/1994) proposant une certaine relecture des travaux de Dewey. Cette perspective soutient que la réflexion sur son activité de travail est porteuse de développement professionnel. Elle alimente depuis de nombreuses années des travaux sur les effets de développement sur la pratique des discours réflexifs dans la formation des enseignants par exemple (Balslev & Buysse, 2016 ; Vanhulle, 2009). Le courant de la didactique professionnelle souligne lui aussi la relation entre réflexivité et développement professionnel et met en avant l'intérêt de l'analyse réflexive rétrospective, telle que le *débriefing*, dans une optique de transformation de sa pratique (Pastré, 1999). Il insiste notamment sur le rôle de la verbalisation dans le développement des compétences, en mettant en place « une formation qui combine apprentissage par l'activité et apprentissage par l'analyse de l'activité » (p. 26).

Analyser les conduites de verbalisation de l'expérience

L'analyse des conduites de verbalisation de l'expérience que nous proposons de mettre à l'épreuve dans cet article prend appui sur une relecture des travaux d'Astier (2001). Cet auteur a mis en évidence l'hétérogénéité discursive des énoncés d'expérience produits par les sujets en fonction du point de vue privilégié pour rendre compte de son expérience. Il a montré, dans les situations où des sujets étaient amenés à décrire leur travail, que l'action ou l'agent de la situation de référence pouvaient être décrits de différentes façons.

Le vécu d'une action [nous dit-il] donne lieu à la construction par le sujet de souvenirs. Sous ce terme, on entendra la représentation que le sujet peut évoquer de cet engagement dans l'action et du rapport qu'il y a entreteenu. [...] Les souvenirs peuvent être envisagés du point de vue de leur caractère *inédit* ou du point de vue de leur caractère *récurrent*. Lorsque le sujet communique à autrui il peut donc présenter l'un ou l'autre de ces aspects. (p. 50)

On retrouve cette tension entre le caractère *inédit* et le caractère *récurrent* d'un moment vécu dans la distinction opérée par Rogalski et Leplat (2011) entre « expérience épisodique » et « expérience sédimentée » ou encore chez Stern (1992) entre « souvenir d'épisode spécifique » et « moment généralisé ». Un moment vécu donne lieu à un « souvenir d'épisode spécifique » qui lui-même peut s'intégrer dans un « moment généralisé », au sens d'une organisation d'un ensemble de souvenirs épisodiques spécifiques prototypiques. La notion de « moment généralisé », précise Stern, sous-tend qu'un travail de la pensée a été opéré par le sujet de sorte que le « souvenir d'épisode spécifique » est comparé à d'autres souvenirs vécus et qu'il est modélisé sur la base des critères de ressemblance ou de divergence que le sujet a retenus comme significatifs. Ce « moment généralisé », tout comme le « souvenir d'un épisode spécifique », peut faire l'objet d'une verbalisation par le sujet.

Les transformations qui s'opèrent entre chacun de ces moments relèvent d'un processus développemental de sémiose. Ceci souligne le fait qu'

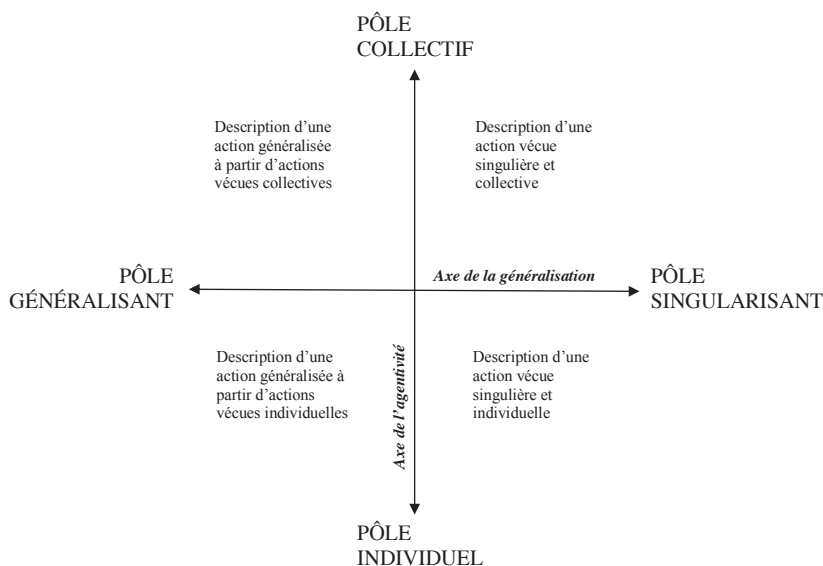
un même épisode d'activité peut faire l'objet d'incessantes resémiotisations : les moments de vécu de l'expérience, de mise en représentation de cette expérience, de mise en mémoire et de mise en discours de ce point de vue sont autant de moments différents. (Vermersch, 2012, p. 19)

Le moment de la mise en discours est sous-tendu par des processus cognitifs spécifiques dont les constructions discursives portent la trace. Ainsi, dans la dynamique de l'activité de verbalisation, le sujet peut privilégier le recours à certaines catégories (singularisantes ou généralisantes, individuelles ou collectives) qui donnent à voir l'activité de pensée qu'il opère sur la situation vécue et le point de vue qu'il adopte pour en parler.

Selon Astier (2001), les descriptions de l'action vécue obéissent à deux principes généraux que nous pouvons résumer ainsi : soit le « je » communicant (énonciateur) rend compte de l'action singulière d'un « je » ou d'un « nous » agissant selon un *principe de singularisation* ; soit le « je » communicant prend le « je » ou le « nous » agissant comme objet de réflexion selon un *principe de généralisation*.

Ces principes dessinent respectivement deux axes (fig. 1) que l'on peut croiser (Filliettaz, 2006) : un premier axe centré sur les *processus de généralisation* et un second axe centré sur *l'agentivité*. Chacun de ces axes articule deux pôles opposés : le « pôle singularisant » et le « pôle généralisant » sur l'axe des processus de généralisation ; le « pôle individuel » et le « pôle collectif » sur l'axe de l'agentivité.

Figure 1 : Schéma représentant l'axe de la généralisation et l'axe de l'agentivité dans les descriptions de l'action



Sur l'axe de la généralisation, le « pôle singularisant » met en évidence le fait que l'action peut être décrite dans sa singularité, comme occurrence unique. Le « pôle généralisation » souligne le caractère typifié de l'action décrite. Sur l'axe de l'agentivité, le « pôle individuel » souligne, quant à lui, le caractère individuel des descriptions de l'action produites alors que le « pôle collectif » met en évidence leurs caractéristiques collectives. Ces deux axes ne se confondent pas mais se croisent au sens où les processus généralisants peuvent être envisagés à la fois dans leurs implications collectives et individuelles. Et réciproquement, les processus singularisants s'envisagent différemment selon qu'ils portent sur des actions collectives ou individuelles.

Les modalités de mises en scène du sujet dans les verbalisations d'expérience délimitent ainsi quatre registres de description possibles situés sur les deux lignes de tension, l'axe de la généralisation et l'axe de l'agentivité (Rémercy, 2015) :

- a) description d'une action vécue singulière et individuelle ;
- b) description d'une action vécue singulière et collective ;
- c) description d'une action généralisée à partir d'actions vécues individuelles ;
- d) description d'une action généralisée à partir d'actions vécues collectives (tableau 1).

Tableau 1 : Type de descriptions produites dans les énoncés d'expériences et principes organisant l'action dans le discours

Type de descriptions produites dans les énoncés d'expériences	Description d'une action vécue singulière et individuelle	Description d'une action vécue singulière et collective	Description d'une action généralisée à partir d'actions vécues individuelles	Description d'une action généralisée à partir d'actions vécues collectives
Principes organisant l'action dans le discours	– Prédominance du « je » avec une représentation de soi contextualisée – Le « je » communiquant rend compte de l'action singulière du « je » agissant	– Prédominance du « on » ou du « nous » avec une représentation du collectif contextualisée – Le sujet énonciateur rend compte de l'action singulière du collectif	– Prédominance du « je » avec une représentation de soi décontextualisée et généralisée – Le « je » communiquant prend le « je » agissant comme objet de réflexion et compare son action à d'autres qu'il a vécues ou celles du collectif	– Prédominance du « on » ou du « nous » avec une représentation du collectif décontextualisée et généralisée – Le sujet énonciateur prend les actions du collectif comme objet de réflexion et compare ces actions à celles d'autres collectifs

Les méthodologies d'analyse de l'activité s'inscrivant dans une approche phénoménologique semblent, par le guidage de la verbalisation qu'elles proposent, focaliser l'expression d'une action vécue individuelle. Par exemple, Vermersch (2006) a particulièrement décrit dans ses travaux sur l'entretien d'explicitation, la manière dont l'intervieweur veille à constamment ramener l'interviewé à la situation « spécifiée », tout en développant une attention extrêmement fine aux catégories utilisées par l'interviewé pour décrire son expérience. Le guidage en explicitation vise à laisser de côté les généralités

et les généralisations du discours pour explorer et décrire une action individuelle effective et spécifiée, dans sa réalisation singulière, et non une classe de situations. Dans ce cas, précise Astier (2001), le « je » communiquant de la situation d'évocation (*i.e.* celle où le sujet communique son expérience ici et maintenant) rend compte de l'action du « je » agissant de la situation de travail évoquée dans sa singularité. Le discours recourt ici à la première personne qui est alors « la marque de l'expérience, c'est-à-dire du sujet considérant l'agent de la situation de référence et affirmant leur identité malgré les temporalités et les situations différentes » (p. 186).

Cependant, les conduites de verbalisation de l'expérience peuvent porter également sur l'expression de « savoirs d'action » (Barbier & Galatanu, 2004), énoncés dans des formes de généralisation qui les distinguent du récit descriptif des actions appréhendées dans leur singularité. Dans cette forme,

les sujets énonciateurs sous-entendent que l'action et la situation qui sont évoquées ne sont que des occurrences d'une classe qui, comme telle, peut donner lieu à un modèle d'action, lequel peut se formuler, et par là, communiquer le savoir présidant à son organisation. (Astier, 2004, p. 252)

Le sujet y délaisse, dans ce cas, la situation singulière pour présenter au destinataire les principes d'organisation de son action sous la forme d'une modélisation. Il existe différentes modalités de mise en scène du sujet énonciateur dans l'expression de savoirs d'action.

L'utilisation du pronom « je » peut être un moyen de présenter à autrui ses acquis d'expérience sous la forme d'une représentation de soi décontextualisée et généralisante. Dans ce cas, le « je » communiquant de la situation d'évocation a comme objectif de rendre compte de l'apprentissage qui résulte de son engagement dans l'action. On est proche probablement de ce que Clot et Faïta (2000) désignent en clinique de l'activité comme le « style » (par distinction avec le « genre professionnel »), pour exprimer ce qui fait « expérience » chez un sujet et qui constitue sa manière propre de faire son travail (Clot, 2002 ; Clot & Roger 2005).

D'autres modalités de mise en scène des savoirs d'action du sujet existent dans les énoncés d'expérience : le recours à des formes plus impersonnelles et collectives comme le « on » ou le « nous », permettant parfois de faire référence au « genre professionnel » organisant l'action de la situation de référence et pour exprimer ce qui fait « culture » dans une communauté, un collectif.

Reconnaître aux sujets énonciateurs leur capacité de créativité dans et par la diversité des points de vue adoptés et des formes possibles d'énoncés de l'expérience, c'est aussi reconnaître que les conduites de verbalisation associées aux activités de travail dont elles prennent le référent jouent un rôle central dans la compréhension des processus de développement. En effet, les choix effectués par les sujets énonciateurs formatent ainsi les

énoncés d'expérience produits. C'est à travers les traces d'une transformation des façons de verbaliser l'expérience que s'observe le développement.

Il devient alors intéressant d'analyser les énoncés d'expérience à la lumière de cette proposition pour comprendre le rapport qu'entretiennent les conduites de verbalisation relatives à l'expérience avec les processus de développement qu'elles rendent possibles. Nous proposons d'analyser les caractéristiques des verbalisations du candidat VAE relatives à son expérience de travail et les modalités de développement de celle-ci, autrement dit d'approcher dans les transformations des façons de dire son expérience des traces possibles d'un développement de la pensée sur l'expérience de travail.

Étude de cas à partir d'un extrait d'accompagnement VAE

Présentation de l'extrait

Nous proposons un cas illustratif extrait de notre corpus de données sur les situations d'accompagnement en VAE et en proposons une transcription¹. Il s'agit d'un extrait d'entretien d'une quinzaine de minutes entre un accompagnateur (ACC) et un candidat à une VAE (CAN) pour le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES)² dont l'objet de l'échange porte plus particulièrement sur le choix de « l'expérience principale » qui figurera dans le livret. Le dossier VAE est structuré de telle façon que plusieurs « expériences » peuvent être décrites et analysées. Dans la terminologie du livret, une « expérience » correspond à un « emploi occupé » ou une « fonction bénévole »³. Il est ainsi précisé dans la notice d'accompagnement du livret que l'expérience principale constitue une part importante du livret, qu'elle doit être la plus récente possible, qu'elle doit évidemment avoir un rapport direct avec le diplôme visé, et qu'elle doit couvrir la majorité des fonctions du référentiel. Le référentiel professionnel du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé⁴ couvre quatre fonctions. Chacune de ces fonctions demande au candidat de décrire et d'analyser une situation de travail vécue en lien à son expérience principale.

1. Conventions de transcription : / \ intonation montante ou descendante ; pauses de durée variables ; ((commentaires)) commentaires du transcripateur ; (ouais) marqueurs d'écoute de l'interlocuteur.

2. Le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) est accessible en France par la Validation des Acquis de l'Expérience (Arrêté du 12 mars 2004, Journal Officiel du 1^{er} avril 2004), ce qui signifie que les candidats peuvent obtenir tout ou partie du diplôme par cette voie de certification.

3. La terminologie fait l'objet d'une explication dans la notice d'accompagnement du livret.

4. Téléchargeable sur le site en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Education_specia-lisee/74/5/Referentiel_metier_DEES_467745.pdf

Figure 2 : Fonctions du référentiel professionnel du DEES

Établissement d'une relation, diagnostic éducatif	Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe	Conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe	Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales
- S'approprie et analyse les informations concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe - Établit une relation éducative avec la personne, la famille ou le groupe - Élabore un diagnostic éducatif, une hypothèse d'intervention socioéducative et préfigure un projet individuel adapté à la situation de la personne (ou du groupe) et en cohérence avec le projet institutionnel ou le mandat	- Mobilise les ressources de l'environnement de la personne ou du groupe - Mobilise les ressources de la personne ou du groupe et développe ses capacités - Exerce une fonction symbolique permettant la distinction des rôles et places dans une société; rappelle les lois et règles sociales permettant à la personne ou au groupe de s'y inscrire en tant que citoyen - Accompagne la personne ou le groupe dans la construction de son identité et de sa singularité dans le respect le plus large possible de ses choix et de son intimité	- Coconstruit une intervention adaptée aux attentes et/ou aux besoins de la personne (ou du groupe) en cohérence avec la commande sociale et le projet institutionnel - Réalise et ajuste les projets sociaux et éducatifs dans un système d'acteurs multiples - Intervient en qualité de "réfèrent" de la personne ou du groupe vis-à-vis de l'institution dans un rôle de régulation - Contribue à la mise en œuvre du projet : gestion logistique et financière d'activités, ou de séquences collectives, de nature socioéducative - Évalue les actions menées dans le cadre du projet social ou éducatif, ou des mesures individuelles assurées	- S'implique dans une structure sociale ou au sein d'une équipe éducative et dans un travail pluridisciplinaire et coopératif de personnes relevant de professionnalités différentes - Échange les informations nécessaires aux besoins d'un milieu professionnel au sein duquel la communication est à la fois institutionnelle et informelle - Prête une attention permanente à l'évolution des connaissances techniques et théoriques du champ social ou éducatif afin de maintenir une pratique adaptée à ces évolutions - Capitalise de manière permanente les acquis de l'expérience individuelle et collective par une formalisation de ceux-ci, en vue de faire progresser et de partager son propre savoir

L'extrait d'entretien sur lequel l'analyse va porter prend place au début du parcours d'accompagnement du candidat. Le candidat a déjà entamé une VAE pour un diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé quelques années auparavant lorsqu'il exerçait comme éducateur de rue dans le secteur de la prévention. Sa démarche a été interrompue pour des raisons personnelles. Aujourd'hui, le candidat souhaite poursuivre sa démarche VAE alors qu'il travaille désormais dans un foyer maternel⁵.

Notre matériau est découpé pour les besoins de l'analyse en plusieurs moments successifs permettant de mettre en évidence les spécificités de chaque étape et les logiques de progression et de transformation qui se manifestent. Nous cherchons ici à rendre compte des processus d'élaboration de l'expérience de travail du candidat en explorant différents aspects des conduites de verbalisation : Sur quoi portent les énoncés du candidat ? Quel est le référent du discours ? Quelles sont les caractéristiques discursives des énoncés portant sur l'expérience de travail du candidat plus spécifiquement ? Peut-on observer ces lignes de tensions entre les pôles généralisant et singularisant de l'axe de la généralisation ? et entre les pôles individuel et collectif de l'axe de l'agentivité ? Observe-t-on une transformation de ces énoncés dans la dynamique du dialogue entre le candidat et l'accompagnateur ? Quel est le rôle du dialogue dans le processus de transformation de la pensée et du discours sur le travail du candidat et comment les énoncés du candidat en portent-ils la trace ?

« J'ai pas encore étoffé toutes les fonctions » : la construction d'une représentation lacunaire de l'expérience de travail

L'extrait débute au moment où l'accompagnateur cherche à comprendre les raisons pour lesquelles le candidat ne souhaite pas prendre son expérience de travail actuelle comme expérience principale de son livret. Le candidat partage alors ses doutes quant à la possibilité que cette expérience de travail en foyer maternel puisse couvrir, par la description de situations de travail vécues, les quatre fonctions du référentiel professionnel de l'Éducateur Spécialisé. Il introduit alors un problème pratique auquel il se confronte dans la façon dont il pense construire son livret. Il souhaite que la fonction 4 relative à la « construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales » soit nourrie à la fois de l'expérience de la prévention

5. Les foyers maternels accueillent des jeunes femmes, mineures isolées de 12 à 25 ans, enceintes ou mères d'enfants de moins de 3 ans, rencontrant des difficultés sociales et psychosociales et pouvant présenter des troubles du comportement ou de la personnalité. Ces accueils collectifs se réalisent dans le cadre de la protection de l'enfance ou des mesures de placement par le juge des enfants.

et du foyer maternel. L'accompagnateur lui rappelle le cadre dans lequel les situations de travail peuvent être décrites et analysées dans le livret. La pré-occupation de l'accompagnateur semble être focalisée sur la construction du livret et sa cohérence par rapport aux consignes d'écriture et au format attendu.

- 1 ACC parce que c'est quoi le problème de prendre le foyer maternel comme expérience principale /
- 2 CAN je pense que j'ai pas encore .. j'ai pas encore étoffé toutes les . toutes fonctions quoi
- 3 ACC parce que la prev ça remonte à quand / c'est vraiment très ancien non / c'était avant l'ESAT . ça remonte . tu nous ramènes à quelle époque-là /
- 4 CAN ((rire)) tu me fais vieillir là . ba ça remonte c'est vrai . ça remonte à 2005
- 5 ACC là franchement moi si j'étais jury je comprendrais pas . je me dirais il a quitté la prev en 2005 . après il a bossé comme moniteur d'atelier dans un ESAT après une période de chômage . bon on raconte pas tout mais
- 6 CAN une période de chômage après il y a un refus de travailler
- 7 ACC et maintenant un an en foyer maternel et il va chercher une expérience qui s'est terminée en 2005 en prev . moi si j'étais jury je comprendrais pas
- 8 CAN ouais ba écoute mais j'aimerais bien parler de mon expérience de prev
- 9 ACC ba tu vas en parler
- 10 CAN j'aimerais travailler sur deux ou trois fonctions
- 11 ACC deux
- 12 CAN deux /
- 13 ACC on retient l'idée que c'est le foyer maternel ton expérience principale ça veut dire que pour la prev tu peux avoir que deux situations de travail
- 14 CAN mais j'ai . bon après je t'explique . j'aimerais bien avoir une expérience . la fonction 4 qui sera à cheval entre les deux
- 15 ACC c'est pas possible ça
- 16 CAN je te parlerai après
- 17 ACC ba parle-moi maintenant /
- 18 CAN on commence par la fonction 4 alors /
- 19 ACC vas-y si tu veux

Dans cet extrait, les verbalisations du candidat ne concernent pas directement son expérience de travail mais portent davantage sur l'expérience qu'il fait de la construction du livret.

Cette expérience relative à la construction du livret l'amène tout d'abord à regarder et reconsidérer son expérience de travail actuelle à partir des fonctions du référentiel professionnel : *« j'ai pas encore étoffé toutes les . toutes fonctions quoi »* (ligne 2) et émettre des doutes quant à la possibilité d'obtenir une validation des compétences relatives à certaines fonctions. Il est intéressant d'observer combien le référentiel est instrumenté par le candidat comme une grille d'évaluation de sa propre expérience de travail. Cette évaluation le conduit à reconsidérer son expérience du point de vue des manques qu'il lui attribue. Il y a donc un travail d'élaboration de l'expérience relative au foyer maternel qui s'engage par la construction d'une représentation posée comme lacunaire ou déficitaire pour la VAE. Cet énoncé présente les caractéristiques de la description d'une action généralisée où le « je » communiquant (le candidat) prend le « je » agissant (l'éducateur) comme objet de réflexion. On accède ainsi au point de vue que le candidat construit sur sa propre expérience de travail comme éducateur au regard des enjeux de la situation d'évaluation de la VAE par un processus généralisant.

Le candidat se projette également dans l'expérience de la construction du livret *« j'aimerais bien parler de mon expérience de prev »* (ligne 8) *« j'aimerais travailler sur deux ou trois fonctions »* (ligne 10) *« j'aimerais bien avoir une expérience . la fonction 4 qui sera à cheval entre les deux »* (lignes 14). L'expérience que le candidat a construite dans le secteur de la prévention lui apparaît comme étant davantage propice à faire valoir ses compétences d'éducateur spécialisé. On voit à travers cet extrait que la discussion sur le choix de l'« expérience principale » du livret est en fait l'occasion pour le candidat de réfléchir à la structure générale de son livret. C'est ainsi le moment où il commence à envisager la façon dont il va investir chacune des parties de celui-ci à partir de son expérience de travail : De quoi va-t-il parler ? Quelle situation de travail pour quelle fonction du référentiel ? Le livret est donc lui aussi un instrument dont le format contraint la réflexion et les verbalisations du candidat sur son expérience de travail.

De son côté, l'accompagnateur se situe lui aussi sur le registre de la construction du livret. Il amène ainsi le candidat à exprimer les raisons pour lesquelles l'expérience de travail actuelle en foyer maternel lui apparaît comme un obstacle à sa VAE : *« parce que c'est quoi le problème de prendre le foyer maternel comme expérience principale »* (ligne 1). Le choix de l'expérience principale fait l'objet d'une négociation : *« ba tu vas en parler »* (ligne 9). La construction du livret est soumise à des contraintes fortes pour le candidat qui l'obligent à mettre en lien des fonctions du référentiel avec des situations de travail relatives à la prévention d'une part et au foyer maternel d'autre part : *« si on retient l'idée que c'est le foyer maternel ton expérience principale ça veut dire que pour la prev tu peux avoir que deux situations de travail »* (ligne 13), *« c'est pas possible ça »* (ligne 15). L'accompagnateur produit lui aussi des verbalisations sur l'expérience de travail du candidat, en particulier l'expérience de la prévention, qu'il reconsidère du point de vue de sa temporalité : *« parce que la prev ça remonte à*

quand / c'est vraiment très ancien non . c'était avant l'ESAT . ça remonte . tu nous ramènes à quelle époque-là » (ligne 3). Il élabore ainsi l'expérience du candidat en lui attribuant des caractéristiques plutôt péjoratives (« *très ancien* »). Cette élaboration de l'expérience du candidat repose sur une comparaison généralisante de l'expérience en prévention à d'autres vécues par le candidat au cours de son parcours professionnel. Ainsi cette description rend compte de l'expérience de prévention du candidat comme objet de réflexion. L'accompagnateur propose également au candidat de le suivre dans son raisonnement en l'amenant à endosser le point de vue du jury : « *là franchement moi si j'étais jury je comprendrais pas . je me dirais il a quitté la prev en 2005 après il a bossé comme moniteur d'atelier dans un ESAT après une période de chômage* » (ligne 5), « *et maintenant un an en foyer maternel et il va chercher une expérience qui s'est terminée en 2005 en prev . moi si j'étais jury je comprendrais pas* » (ligne 7).

« Mais est-ce que je peux pas faire des liens ? » : deux logiques d'action et d'instrumentation de l'expérience

L'extrait se poursuit avec une présentation par le candidat de la façon dont il souhaiterait construire la partie relative à la fonction 4 de son livret.

- 20 CAN c'est une réflexion transversale sur deux expériences en prévention et en milieu fermé . le foyer maternel . sur la relation éducative en situation conflictuelle (hum) donc j'ai vécu quand même des choses similaires . mais il y a eu un moment en prévention il y a eu un conflit d'équipe (ouais) qui s'est lié à un problème dans le quartier (hum) je sais pas si je t'en ai parlé . il y a eu un problème de tournante machin qui a remué toute notre équipe (hum) et là en foyer maternel on se retrouve pareil dans une dynamique d'équipe où les jeunes femmes trouvent la faille (ouais) dans notre travail . parfois nos faiblesses . et ça crée une relation éducative très conflictuelle (hum) avec les jeunes femmes et une relation pas très stable au niveau de l'équipe (hum hum) donc si tu veux j'ai vécu un petit peu les choses de la même manière mais y'a beaucoup de similitudes dans les équipes qui se construisent dans notre travail et ça je le remets sur une approche sur la dynamique d'équipe (ouais) et la problématique la conduite d'une équipe aussi
- 21 ACC oui mais pourquoi j'entends bien ça mais ça veut pas dire forcément qu'il faudrait que tu parles des deux expériences en même temps . parce que c'est pas possible si tu regardes la constitution même du livret 2
- 22 CAN mais est-ce que je peux pas faire des liens / des liens comme ça / tu nous a parlé beaucoup des liens
- 23 ACC regarde là . c'est l'expérience 1 . on prend l'hypothèse . on peut prendre ça comme hypothèse pour l'instant on verra ce qu'on en fait après . que

cette expérience 1 c'est le foyer maternel (hum) là tu expliques le cadre de l'institution (oui) là tu développes des situations de travail (hum hum) donc là quand tu développes la fonction 4 . tu peux pas parler de la prev puisque le cadre de la prev on le connaît pas à cet endroit-là du livret (hum) donc là tu peux parler que du foyer maternel (hum) là dans l'expérience 2 . si on retient l'idée que l'expérience 2 c'est la prev (hum hum) là tu vas nous présenter la prev . là y'a deux situations de travail qui sont possibles à évoquer donc une de tes fonctions va avoir un lien avec la fonction 4

24 CAN avec la fonction 4 /

25 ACC ben c'est ce que tu disais (hum hum) et là tu peux dire ou là d'ailleurs faudra voir où c'est le plus pertinent dire que c'est deux situations ont quelque chose à voir l'une avec l'autre . je sais pas ce que tu as envie de dire mais ça n'empêche pas que la situation d'équipe de la prev tu dois la présenter après avoir présenté le cadre institutionnel de la prev et la situation d'équipe du foyer maternel après avoir présenté le cadre institutionnel (hum hum) sinon on n'y comprend rien . on ne peut pas mélanger dans le livret des expériences de travail . ça c'est pas possible donc c'est forcément toujours le même plan la présentation d'un cadre et ensuite des situations de travail qui se réfèrent à ce cadre (hum hum) donc là ça peut être le foyer maternel et là la prev mais ces deux expériences ne se mélangent pas (hum hum) mais ça n'empêche pas que tu puisses dire par exemple là dans la fonction 4 que ça me rappelle quelque chose que j'ai vécu en prev que je vais d'ailleurs relater plus tard voilà tu peux dire un truc comme ça mais tu peux pas tout mélanger et ça c'est extrêmement important que le travail qu'on fait se réfère à une mission institutionnelle et que ce lien doit toujours être perçu

26 CAN non mais c'est vrai que cette transversalité de la dynamique d'équipe. de conflit de travail . de la relation éducative avec les jeunes . on la retrouve partout

27 ACC sans doute et sans doute que partout les usagers se mettent dans les failles du fonctionnement éducatif mais pour autant ça ne se décline pas forcément exactement de la même manière (non) en fonction de la personnalité des personnes de l'histoire de l'institution enfin tout un tas de critères

28 CAN tout à fait . ben écoute je

Ce second extrait est le lieu d'un processus de généralisation de l'expérience extrêmement intéressant qui fournit des traces de la façon dont le développement se donne à voir dans et par des conduites de verbalisation. Le candidat compare ses deux expériences de travail, l'une en prévention et l'autre en foyer maternel. Il identifie un dénominateur commun qui repose sur l'idée d'une relation éducative conflictuelle : *« c'est une réflexion transversale sur deux expériences en prévention et en milieu fermé le foyer maternel sur la relation*

éducative en situation conflictuelle » (ligne 20). Il pose des éléments de distinction : le foyer maternel est un milieu fermé, contrairement à la prévention où l'action éducative se déploie en milieu ouvert. Il pose également des éléments de ressemblance entre le vécu lié à son activité de travail actuelle au foyer maternel et son activité passée dans la prévention : « *j'ai vécu quand même des choses similaires* » (ligne 20). Au cours de ce tour de parole, le candidat s'engage dans une narration relative à son expérience dans la prévention :

il y a eu un moment en prévention il y a eu un conflit d'équipe (ouais) qui s'est lié à un problème dans le quartier (hum) je sais pas si je t'en ai parlé . il y a eu un problème de tournante machin qui a remué toute notre équipe.

Il s'agit d'une description d'action vécue au plan individuel, mais le sujet énonciateur est absent, on est dans l'ordre des faits. Cet épisode narratif donne à voir un évènement qui est comparé à l'expérience actuelle :

et là en foyer maternel on se retrouve pareil dans une dynamique d'équipe où les jeunes femmes trouvent la faille (ouais) dans notre travail . parfois nos faiblesses et ça crée une relation éducative très conflictuelle (hum) avec les jeunes femmes et une relation pas très stable au niveau de l'équipe.

Cette description thématise le vécu lié à un travail collectif et qualifie le dénominateur commun du vécu de la prévention : « *une dynamique d'équipe où les jeunes femmes trouvent la faille dans notre travail parfois nos faiblesses* ». On voit l'élaboration de l'expérience par le travail de généralisation que le candidat effectue « *on se retrouve pareil ...* ». Cette comparaison et sa relation de similitude est précisée : « *j'ai vécu un petit peu les choses de la même manière mais y'a beaucoup de similitudes dans les équipes qui se construisent dans notre travail* » (ligne 20). Il y a aussi un travail sur le vécu qui se réalise pour tenter d'adopter un regard un peu surplombant : « *ça je le remets sur une approche sur la dynamique d'équipe (ouais) et la problématique la conduite d'une équipe aussi* » (ligne 20).

Parallèlement à ce travail engagé par le candidat, on observe que l'accompagnateur se maintient sur l'expérience de la construction du livret : « *oui mais pourquoi j'entends bien ça mais ça veut pas dire forcément qu'il faudrait que tu parles des deux expériences en même temps . parce que c'est pas possible si tu regardes la constitution même du livret 2* » (ligne 21). Il ramène ainsi le candidat au cadre du livret qui formate la réflexion et les verbalisations possibles sur les expériences et qui ne permet pas la mise en lien souhaitée par le candidat (ligne 45 « *mais est-ce que je peux pas faire des liens / des liens comme ça /* »). Livret à l'appui, l'accompagnateur parcourt les différentes sections du livret et explique au candidat l'impossibilité de nourrir la réflexion sur la fonction 4 à partir de deux expériences de travail simultanées :

regarde là c'est l'expérience 1 . on prend l'hypothèse . on peut prendre ça comme hypothèse pour l'instant on verra ce qu'on en fait après . que cette expérience 1 c'est le

foyer maternel (hum) là tu expliques le cadre de l'institution (oui) là tu développes des situations de travail (hum hum) donc là quand tu développes la fonction 4 tu peux pas parler de la prev puisque le cadre de la prev on le connaît pas à cet endroit-là du livret (hum) donc là tu peux parler que du foyer maternel (hum) là dans l'expérience 2. si on retient l'idée que l'expérience 2 c'est la prev (hum hum) là tu vas nous présenter la prev. là y'a deux situations de travail qui sont possibles à évoquer donc une de tes fonctions va avoir un lien avec la fonction 4. (ligne 23)

Les préoccupations qui sont rendues manifestes par l'accompagnateur autour du livret mettent en évidence deux logiques d'action et d'instrumentation de l'expérience : l'expérience comme matériau à élaborer *versus* l'expérience comme contenu à présenter dans le livret. On voit bien ici qu'il y a une double élaboration de l'expérience en jeu : celle qui porte sur le travail ; celle qui porte sur la production du livret. On pourrait se demander quels liens ces deux expériences entretiennent et notamment si l'expérience du livret ne constitue pas dans une certaine mesure un obstacle plus qu'un instrument au service du développement. La logique de construction du dossier est contraignante et complexe à comprendre, elle nécessite pour le candidat un apprentissage en soi (« on ne peut pas mélanger dans le livret des expériences de travail ça c'est pas possible donc c'est forcément toujours le même plan la présentation d'un cadre et ensuite des situations de travail qui se réfèrent à ce cadre » ligne 25). L'accompagnateur est ainsi engagé dans une présentation des sections du dossier (« là c'est l'expérience 1... là tu expliques le cadre... ») dans lesquelles il expose les alternatives possibles pour le candidat : « là quand tu développes la fonction 4 tu peux pas parler de la prev ... tu peux parler que du foyer maternel », « et là tu peux dire ou là d'ailleurs faudra voir où c'est le plus pertinent dire que c'est deux situations ont quelque chose à voir l'une avec l'autre ». La construction du livret est liée à un ensemble de prescriptions qui définissent des possibilités, des impossibilités voire des éventualités :

mais ça n'empêche pas que tu puisses dire par exemple là dans la fonction 4 que ça me rappelle quelque chose que j'ai vécu en prev que je vais d'ailleurs relater plus tard voilà tu peux dire un truc comme ça mais tu peux pas tout mélanger et ça c'est extrêmement important que le travail qu'on fait se réfère à une mission institutionnelle et que ce lien doit toujours être perçu.

Le processus de généralisation de l'expérience de travail du candidat est de nouveau réinvesti par le candidat et l'accompagnateur à la fin de l'extrait. À la ligne 26, le candidat rend compte d'une prise de conscience relative aux vécus qu'il a précédemment décrits en prévention et en foyer maternel : « non mais c'est vrai que cette transversalité de la dynamique d'équipe . de conflit de travail . de la relation éducative avec les jeunes . on la retrouve partout ». Son énoncé donne à voir une appropriation du « genre professionnel » qui lui permet d'ancrer son vécu personnel dans un vécu plus collectif ou « transpersonnel » (Clot, 2007) relatif au métier d'éducateur spécialisé plus largement. Cette

élaboration de l'expérience trouve écho dans la réponse de l'accompagnateur qui partage le même métier, rappelant au candidat la nécessité de contextualiser sa réflexion pour la constitution du livret :

sans doute que partout les usagers se mettent dans les failles du fonctionnement éducatif mais pour autant ça ne se décline pas forcément exactement de la même manière (non) en fonction de la personnalité des personnes de l'histoire de l'institution enfin tout un tas de critères. (ligne 27)

La part de l'accompagnateur dans les processus d'élaboration : « c'est intéressant de relever ça »

Dans ce dernier extrait, l'accompagnateur et le candidat reprennent la question de la construction du livret qui reste un fil conducteur de leur entretien.

29 ACC moi je pense que franchement mais d'une certaine manière mais je vais le dire quand même . je trouve que c'est un bon exercice de faire un livret VAE sur un secteur d'intervention qu'on connaît pas forcément très bien (hum) parce que ça va t'obliger du coup à aller chercher des trucs que tu connais pas et ça va t'aider à t'ancrer toi aussi dans l'institution parce que ça va t'obliger à un travail qui ne peut qu'être aidant professionnellement . alors qu'à mon avis si tu retournes dans la prev tu vas un peu ressasser les vieilles histoires ((*rires du candidat*)) moi je dis comme je le pense j'ai l'habitude de dire ce que je pense donc ça t'étonnera pas non / t'es pas d'accord avec ce que je dis /

30 CAN ressasser les vieilles histoires

31 ACC oui quand même tu as quitté en 2005 donc c'est quand même . à quoi ça sert au jour d'aujourd'hui de reparler de tout ça alors que

32 CAN j'ai encore . j'ai travaillé sur le livret avec la prev . j'ai encore la fonction 1 la fonction 2

33 ACC oui mais d'abord ça tu peux le mettre en expérience 2 et d'autre part le travail que tu as fait n'est pas perdu le fait que tu te sois mis au travail là-dessus ça va t'aider à rédiger les fonctions pour le foyer maternel . c'est pas comme si t'avais jamais rien fait tu vois . c'est aussi une expérience

34 CAN ah ba je peux te dire l'approche théorique que j'ai là ça n'a rien à avoir avec ce que j'avais en prev

35 ACC bien sûr

36 CAN la prev on était plus dans le faire dans la relation (hum hum) puis bon expliquer comment on travaille en prev . comment travailler dans la rue. comment travailler la relation chez beaucoup d'éducateurs de rue c'est

plus un truc qui vient de leur personne ce qu'ils sont. mais travailler dans un cadre institutionnel dans un foyer maternel c'est autre chose . y'a des rapports de places (hum hum) qui sont pas les mêmes que dans la prev (hum hum) c'est complètement différent (hum hum) et y'a une telle hiérarchisation que les gens aussi n'ont pas intérêt à buter sur les espaces des autres (hum hum) puis même bon c'est ça le cadre qui permet de travailler vers les jeunes femmes (hum hum) faut qu'elles saisissent qu'il y a un cadre (hum hum) que chacun ait sa place . y'a le chef de service . y'a les éducateurs (hum hum) quand je suis arrivé au foyer maternel une fois j'ai commis une bourde comment je me suis adressé aux jeunes devant un éducateur . il m'a tout de suite mis dans une position de distance tu parles pas comme ça

- 37 ACC mais ça ça se faisait en prev /
- 38 CAN oui hein 'ça va les jeunes on va manger un bout/'
- 39 ACC mais ça tu vois c'est intéressant de relever ça . ça montre que suivant les lieux de travail les habitudes ne sont pas les mêmes mais du coup ça induit quelque chose dans la relation éducative avec les jeunes . parce que là ça montre la distance tout de suite . on peut partager des choses avec les jeunes pour autant on ne partage pas tout (hum) il y a des choses que les éducateurs peuvent se dire entre eux
- 40 CAN les usagers ils ont leur place (oui) il n'est pas anonyme . on lui donne la parole alors que c'est vrai en prev . je dis pas que tout est mélangé c'est pas vrai . mais l'approche éducative n'a rien à voir
- 41 ACC mais tu vois c'est d'autant plus intéressant de dire ça que toi tu arrives à le montrer dans ton livret . si tu as une expérience en foyer maternel et une expérience en prev c'est très intéressant de mettre ça en avant
- 42 CAN ben justement c'est pour ça j'ai envie de faire un petit peu des
- 43 ACC oui mais tu peux le faire tout en distinguant . tu peux bien sûr le faire par exemple l'épisode que tu viens de raconter est tout à fait intéressant . mais ça ça peut faire quelque chose dans la fonction 4 du foyer maternel . mais c'est important effectivement de mettre en évidence que la question de la place est pas la même partout et que ça induit des choses dans la relation avec les jeunes enfin les usagers des choses dans le travail éducatif (oui) ça induit des choses aussi dans la représentation que l'éducateur se fait de son propre travail etc. et ça c'est très intéressant de l'écrire dans le livret
- 44 CAN dans la fonction 4 /
- 45 ACC par exemple . mais j'ai envie de dire peu importe là où c'est . l'important c'est que ça y soit (oui) parce que ça c'est vraiment une réflexion sur le métier (oui) on rentre dans le cœur de métier (oui) c'est quoi le cœur du métier de l'éducateur . c'est ça le livret 2 de montrer d'essayer de chercher ça . de mettre ça en exergue (oui)
- 46 CAN donc ça c'est peut-être une réflexion que je vais travailler dans la fonction 4

Pour ce troisième extrait nous nous focalisons plus particulièrement sur le moment où le candidat poursuit le travail d'élaboration engagé dans l'extrait précédent. À partir de la ligne 34, il énonce une autre dimension de son expérience de travail actuelle qui se détache de son expérience précédente au foyer maternel : « *je peux te dire l'approche théorique que j'ai là ça n'a rien à avoir avec ce que j'avais en prev* ». L'approche théorique constitue un point de différenciation perçu. La comparaison des deux expériences se poursuit à la ligne 36 : « *la prev on était plus dans le faire dans la relation... comment travailler la relation chez beaucoup d'éducateurs de rue c'est plus un truc qui vient de leur personne ce qu'ils sont* ». Cet énoncé montre un processus de généralisation qui investit le pôle collectif de l'expérience du candidat en prévention et qui l'amène à définir ce qu'est la relation éducative dans ce champ professionnel. Le candidat oppose alors à cette conception de la relation en prévention le travail en foyer maternel :

mais travailler dans un cadre institutionnel dans un foyer maternel c'est autre chose y'a des rapports de places (hum hum) qui sont pas les mêmes que dans la prev (hum hum) c'est complètement différent (hum hum) et y'a une telle hiérarchisation que les gens aussi n'ont pas intérêt à buter sur les espaces des autres (hum hum) puis même bon c'est ça le cadre qui permet de travailler vers les jeunes femmes (hum hum) faut qu'elles saisissent qu'il y a un cadre (hum hum) chacun ait sa place y'a le chef de service y'a les éducateurs (hum hum).

Le travail d'élaboration de l'expérience se poursuit et met en évidence la portée développementale de la comparaison des deux expériences. Cette élaboration s'appuie sur un rapport d'opposition « *c'est autre chose...c'est complètement différent...pas les mêmes* ». On observe également un travail de conceptualisation qui permet de relier la question de la relation éducative à un réseau notionnel qui vient enrichir le propos (rapports de places, hiérarchisation, rapport à l'espace, au cadre). Le candidat propose également une illustration à travers un récit ancré dans une situation vécue singulière : « *quand je suis arrivé au foyer maternel une fois j'ai commis une bourde comment je me suis adressé aux jeunes devant un éducateur il m'a tout de suite mis dans une position de distance tu parles pas comme ça* ». Cette illustration rend compte d'un mouvement de resingularisation de l'expérience où le candidat exemplifie les généralisations produites précédemment.

Contrairement à l'extrait précédent, l'accompagnateur s'engage dans l'élaboration conjointe de l'expérience du candidat à partir de la ligne 39 :

mais ça tu vois c'est intéressant de relever ça . ça montre que suivant les lieux de travail les habitudes ne sont pas les mêmes mais du coup ça induit quelque chose dans la relation éducative avec les jeunes . parce que là ça montre la distance tout de suite . on peut partager des choses avec les jeunes pour autant on ne partage pas tout (hum) il y a des choses que les éducateurs peuvent se dire entre eux.

Il souligne l'intérêt que présente la réflexion du candidat sur son expérience (« *c'est intéressant* » à plusieurs reprises) et reformule ce qu'il comprend de

l'illustration proposée par le candidat. L'accompagnateur s'implique alors dans le processus d'élaboration de l'expérience du candidat par le regard qu'il porte sur le vécu de celui-ci. Il se situe lui aussi sur un registre généralisant et collectif au sens où il définit, lui aussi, des aspects du travail de l'éducateur spécialisé, probablement partagés dans le métier, en formulant une sorte de règle d'action « *on peut partager des choses avec les jeunes pour autant on ne partage pas tout* ». Un processus de coélaboration sur ce qu'est la relation éducative s'engage alors dans le dialogue qui permet au candidat d'approfondir son expérience du foyer maternel à partir de l'exemple proposé – « *les usagers ils ont leur place (oui) il n'est pas anonyme on lui donne la parole* » (ligne 40) – et de comparer à nouveau cette expérience-ci à la prévention : « *alors que c'est vrai en prév je dis pas que tout est mélangé c'est pas vrai mais l'approche éducative n'a rien à voir* ». L'extrait s'achève par une remarque évaluative de l'accompagnateur qui revient sur les quelques minutes d'échanges qu'ils ont eues précédemment avec le candidat :

j'ai envie de dire peu importe là où c'est. l'important c'est que ça y soit (oui) parce que ça c'est vraiment une réflexion sur le métier (oui) on rentre dans le cœur de métier (oui) c'est quoi le cœur du métier de l'éducateur. c'est ça le livret 2 de montrer d'essayer de chercher ça de mettre ça en exergue (oui). (ligne 45)

Il endosse ainsi une double posture : celle d'un « expert » du travail éducatif d'une part en soulignant que le travail d'élaboration engagé par le candidat sur son expérience correspond à une « vraie » réflexion du cœur de métier de l'éducateur, celle d'un « expert » de la VAE d'autre part en soulignant que la constitution du livret implique des réflexions sur le métier de cet ordre.

L'usage de l'expérience et de sa verbalisation comme moyen pour la formation

L'objectif de l'article a consisté à comprendre en quoi les conduites de verbalisation qui prennent place au cours d'entretiens d'accompagnement en VAE peuvent être instrumentées comme une forme de médiation et d'étayage aux dynamiques développementales de la pensée du candidat sur son expérience de travail.

C'est ainsi la question des processus psychologiques de développement engagés dans la réalisation de l'activité dialogale en situation d'accompagnement VAE qui a été posée. En effet, pour le candidat, nous avons constaté qu'il ne s'agit pas de susciter seulement une remémoration et des formulations descriptives au plus près de l'activité vécue, mais de faire en sorte que ce dernier se distancie et adopte une posture plus explicitement analytique, afin de comparer, analyser, évaluer ce qui s'est passé et élaborer son expérience. L'expérience en tant que « vécu de l'activité » y est explorée à travers

la description de situations singulières, mais également l'expérience comme « élaboration de vécus ». Nous avons ainsi cherché à repérer des traces de ces dynamiques de développement dans les verbalisations du candidat sur son expérience de travail.

Nous avons souligné en introduction combien la problématique de la verbalisation peut se poser à différents niveaux dans les entretiens d'accompagnement en VAE : verbalisation comme mise en écriture par le candidat de son expérience de travail, verbalisation comme format langagier induit par les contingences du livret, et verbalisation en tant que dialogue entre le candidat et l'accompagnateur. Au terme de l'analyse de l'extrait proposé, il est intéressant d'observer comment l'expérience de ces différents niveaux où se joue la verbalisation peut constituer, dans les pratiques d'accompagnement en VAE, un objet de tension et de résistance au développement de l'expérience. En effet, les contingences induites par le format langagier du livret pèsent sur les conditions d'élaboration de l'expérience du travail du candidat. Ceci nous rappelle que

les situations sociales dans lesquelles l'expérience est objet de l'activité n'ont pas toute des visées ni des effets formatifs, même si l'on pense parfois un peu vite que le fait de revenir sur des expériences ou bien encore d'en parler ou d'écrire à son propos entraîneraient inévitablement des effets d'apprentissage. (Mayen, 2009b, p. 775)

Il convient donc de se prémunir, comme le rappelle l'auteur, de l'idée selon laquelle verbaliser son expérience constituerait d'emblée une situation d'apprentissage et se positionner davantage dans une posture d'exploration des conditions potentielles d'apprentissage et de développement de ces situations.

Dans ce cadre, l'accompagnateur est, comme nous l'avons vu, engagé et impliqué dans le développement de l'expérience. Il joue un rôle extrêmement important dans les conditions du travail sur l'expérience, permettant non pas de la normaliser mais d'en dégager de nouvelles possibilités à travers le format proposé. L'entretien d'accompagnement VAE est avant tout un dialogue et c'est de ses propriétés de dialogue qu'il tire aussi sa spécificité. Le dialogue occupe une place particulière dans l'activité au sens où c'est à travers lui que les énoncés du candidat relatifs à son expérience de travail se transforment. La contribution permet de montrer à partir d'un cas illustratif 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 dont il fait l'expérience à travers le livret. Ces formes de médiations, tout autant sociales que sémiotiques, permettent d'ouvrir l'expérience et non de la contenir ou de l'encadrer pour en favoriser le développement. En effet, comme le souligne Mayen (2009b),

il n'y a pas de contact direct ou pur entre une personne et son expérience mais celui-ci se fait toujours par des médiations. La première est celle du cadre dans lequel on peut inclure la présence et les interventions des autres, professionnels ou pairs, la seconde médiation est celle du langage [...]. Les formes sémiotiques sont à la fois les moyens par lesquels l'expérience peut être identifiée, nommée, exprimée et présentée, mais elles sont aussi ce qui oriente, contraint et permet la remémoration, la sélection, l'organisation, la prise de conscience, l'approfondissement ou les réductions, les mises en relation et les comparaisons. (p. 774)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astier, P. (2001). *La communication de l'expérience. Éléments d'analyse de l'activité du sujet*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Astier, P. (2004). La communication des savoirs d'action. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences* (pp. 245-271). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., & Buysse, A. (2016). Quel discours pour quel développement professionnel ? *Phronesis*, 5(3-4).
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.
- Barbier, J.-M. (2013a). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2013b). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Éds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (Éds.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (Éds.) (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Chakroun, B., & Mayen, P. (2009). L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience. *Relief*, 28, 69-86.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In J.-M. Barbier, Y. Clot, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois... & P. Vermersch (Éds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris : Presses universitaires de France.

- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 23-47.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., & Roger, J.-L. (2005). Généricité et stylisation de l'activité : un exemple. *Cahiers de recherche de l'IUFM de Rouen*, 5, 13-26.
- Deledalle, G. (1978). *Charles S. Peirce. Écrits sur le signe*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête* (trad. par G. Deledalle). Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience* (trad. par J.-P. Cometti, et al.). Paris : Gallimard.
- Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former. In É. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.
- Doualas, C., & Mayen, P. (2009). *L'accompagnement en VAE. Compétences et pratiques pour une nouvelle fonction*. Dijon : Raison et Passions.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, et al. (Éds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J., & Frobert, L. (2013). Expérience, mimésis et apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 39-64). Paris : Presses universitaires de France.
- Fillietaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durrand-Guerrier & J.-P. Sautot (Éds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 73-95). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gros, A. (2011). Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber. *L'Atelier du Centre de recherches historiques* [En ligne], 7. <http://journals.openedition.org/acrh/3668>
- Kostulski, K., & Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie française*, 49(4), 425-441.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- Liétard, B. (2011). La validation des acquis de l'expérience. In P. Carré (Éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 547-561). Paris : Dunod.
- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage*, 1, 58-75.
- Mayen, P. (2009a). Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE. *Relief*, 28, 99-108.

- Mayen, P. (2009b). Expérience et formation des adultes. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 763-780). Paris : Presses universitaires de France.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (2009). Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience. *Relief*, 28.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139(2), 13-35.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93-110). Paris : Presses universitaires de France.
- Quéré, L. (2006). Entre fait et sens, la dualité de l'événement. *Réseaux*, 139(5), 183-218.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 241-264). Paris : La Dispute.
- Rémery, V. (2015). *Développer un discours d'expérience sur le travail. Contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Formation d'adultes, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Rémery, V., & Merle, V. (2014). French approaches to Accreditation of Prior Learning : Practices and research. In S. Billett, T. Halttunen & M. Koivisto (Éds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying Lifelong Learning : International perspectives and practices* (pp. 265-280). Londres : Springer.
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités [En ligne]*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.4000/activites.2556>
- Salini, D. (2012). *Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. par J. Heynemann & D. Gagnon). Montréal : Logiques.
- Sève, L. (1969). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris : Éditions sociales.
- Stern, D. (1992). Comment le nourrisson pourrait se représenter les modèles relationnels ? In P. Mazet & S. Lebovici (Éds.), *Émotions et affects chez le bébé et ses partenaires* (pp. 177-205). Paris : Eshel.
- Theureau, J. (2005). 5. Le programme de recherche « cours d'action » et l'étude de l'activité, des connaissances et de l'organisation. In P. Lorino (Éd.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 115-132). Paris : La Découverte.

- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2010). Le modèle des modes de consciences selon Husserl : inconscient, conscience, conscience réfléchie. *Explicititer*, 84, 21-38.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). Paris : La Dispute.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

Note biographique

Vanessa Rémerly est docteure en sciences de l'éducation, maitre assistante à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève au sein du secteur de formation des adultes. Elle est membre du Laboratoire RIFT (Recherche-Intervention-Formation-Travail). Ses domaines de recherche contribuent à une approche développementale de l'expérience et des parcours professionnels. Elle s'intéresse à la conception de dispositifs de formation et/ ou d'accompagnement liés à la formalisation/transmission/partage des savoirs d'expérience d'acteurs concernés par des enjeux de valorisation, de reconnaissance, de professionnalisation. Ceci l'amène à réfléchir aux conditions développementales de l'expérience et les leviers d'action dans les situations de vulnérabilité individuelle, collective ou organisationnelle.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-1211 Genève 4

COURRIEL Vanessa.Remery@unige.ch

2^e partie

La diversité des systèmes sémiotiques et leur nécessaire coordination

La place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques : le cas du problème des portes de prison

Maud Chanudet

Université de Genève

RÉSUMÉ – Nous nous intéressons à la place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques. Nous faisons l'hypothèse que la verbalisation, en tant qu'activité langagière orale ou écrite, joue un rôle important dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques et dans le développement des apprentissages associés. Après avoir présenté nos ancrages théoriques, nous nous plaçons dans le cadre d'un cours centré sur le développement des compétences des élèves en résolution de problèmes pour étudier cela en contexte réel de classe, lors de séances dédiées à un problème appelé « problème des portes de prison ». Nous analysons différentes formes de verbalisation, à travers les échanges langagiers entre trois élèves amenés à résoudre ensemble ce problème, et dans leur production écrite, et cherchons en particulier à identifier les modes de raisonnement et de preuve ainsi que les systèmes sémiotiques mobilisés.

ABSTRACT – In this paper, I study the role of verbalization in problem solving in mathematics. I hypothesize that verbalization, as an oral or written language activity, plays a specific role in the development of learning of problem solving in mathematics and in the activity of problem solving. After presenting my theoretical anchors, I focus on a course centered on the development of students' problem-solving skills to study this in a real classroom context, during sessions dedicated to a problem called the "prison doors problem". I analyze the language exchanges between three students who try to solve this problem together, as well as their common written production and I seek in particular to identify modes of reasoning and proof as well as the semiotic systems used.

Introduction

Il est d'usage de dire que les mathématiques sont un langage. Face à un problème de mathématiques, il suffirait de savoir traduire l'énoncé en *langue mathématique* et d'effectuer quelques opérations pour parvenir à le résoudre¹. Mais s'il est vrai que les mathématiques s'appuient sur des systèmes sémiotiques divers, pour certains propres à cette discipline, elles sont avant tout une connaissance (Vergnaud, 1991) : « [...] ce sont les concepts et les théorèmes qui constituent le contenu des mathématiques, non pas les formes langagières et symboliques qu'ils prennent » (p. 80). Pour autant, l'activité mathématique et l'apprentissage des mathématiques nécessitent la coordination de différents systèmes sémiotiques, et notamment l'articulation du langage verbal avec d'autres systèmes.

Nous souhaitons interroger, dans cet article, le rôle que peut jouer la verbalisation, en tant qu'activité langagière orale ou écrite, dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques. Nous commençons par décrire l'activité de résolution de problèmes en mathématiques et les apprentissages qui peuvent lui être associés, et revenons sur le concept de registre de représentation sémiotique. Nous discutons des différentes formes de verbalisation impliquées dans l'activité de résolution de problèmes, qu'elle soit orale lors des phases de travail de groupe, ou écrite dans le cadre du dispositif de la narration de recherche. La dernière partie de cet article est consacrée à l'analyse de deux séances de classe portant sur l'étude d'un problème. Nous précisons le contexte de cette étude, puis présentons la méthodologie adoptée pour nos analyses et donnons quelques informations quant au problème étudié. Nous analysons enfin les interactions verbales impliquant les trois membres d'un groupe d'élèves et la narration de recherche qu'ils rédigent *in fine*, dans le but de repérer comment ces différentes formes de verbalisation participent à leur activité mathématique.

L'activité de résolution de problèmes en mathématiques

Ces dernières années ont vu se développer des paradigmes éducatifs visant à placer les élèves dans une position active de questionnement face aux sciences et aux mathématiques (Dorier & Garcia, 2013, p. 842). De nombreux pays européens ont ainsi mis la résolution de problèmes au cœur de leur curriculum en mathématiques, à la fois comme moyen de développer les apprentissages des élèves mais aussi, bien que plus récemment, comme un objectif d'apprentissage en soi. En Suisse romande, le Plan d'études romand (PER)

1. Voir par exemple le site Bossdesmaths, <http://www.bossdesmaths.com/comprendre-le-langage-mathematique>

(Conférence intercantonale [CIIP], 2010) invite en ce sens à faire cohabiter un enseignement *de* la résolution de problèmes et un enseignement *par* la résolution de problèmes en mathématiques. Nous nous intéressons ici à la résolution de problèmes prise comme objet d'enseignement et d'apprentissage.

De nombreux dispositifs pour la classe visant à développer chez les élèves des compétences en résolution de problèmes se sont développés. C'est le cas du *problème ouvert* (Arsac, Germain, & Mante, 1991), des *situations de recherche pour la classe* (Grenier, 2012), ou encore des *narrations de recherche* (Bonafé, *et al.*, 2002) sur lesquelles nous revenons dans la suite de cet article. Ces dispositifs partagent l'objectif de vouloir initier les élèves à la démarche scientifique et de transposer la pratique d'un chercheur en mathématiques à la classe. Ils ne visent pas l'apprentissage de notions ou de concepts mathématiques spécifiques mais davantage des savoirs d'ordre proto voire para-mathématiques, c'est-à-dire des notions-outils nécessaires pour faire des mathématiques mais qui ne sont habituellement pas explicitement enseignées, ni évaluées (Chevallard, 1991). La démarche expérimentale en mathématiques, considérée comme permettant le développement du raisonnement inductif, est ainsi souvent mise en avant comme un des apprentissages visés. Mais d'autres raisonnements peuvent aussi faire l'objet d'apprentissages en lien avec la résolution de problèmes.

Ainsi, à la suite notamment de Houdement (2009), nous soutenons que la pratique de la résolution de problèmes en mathématiques peut donner lieu à des apprentissages chez les élèves de l'ordre des modes de raisonnement et de preuve. Nous considérons le raisonnement en mathématiques comme « [...] un processus de communication avec les autres ou avec soi-même qui permet d'inférer des énoncés à partir d'autres énoncés » (Jeannotte, 2015, p. 121) et l'analysons d'un point de vue structurel. Nous retenons des formes particulières de raisonnement qui peuvent être travaillées avec les élèves, comme l'implication logique, le raisonnement par disjonction de cas, par exhaustivité des cas, par l'absurde ou encore par récurrence.

Un des objectifs de l'enseignement des mathématiques est aussi de permettre aux élèves de comprendre et de mettre en œuvre les règles du débat mathématique, et notamment celles liées à la preuve. Nous reprenons la définition de Balacheff (1987) qui appelle preuve « [...] une explication acceptée par une communauté donnée à un moment donné » (p. 148). Balacheff rappelle que « l'une des finalités d'un processus de preuve peut être exprimée comme tentant d'assurer l'absence de contradictions formelles ou sémantiques dans la solution d'un problème » (p. 148). Travailler sur la résolution de problèmes peut conduire les élèves à entrer dans un processus de preuve, c'est-à-dire de chercher à s'assurer de cette absence de contradiction. Différents modes de preuve peuvent alors être mobilisés, comme le principe du contre-exemple, la preuve par ostension, ou le raisonnement par contraposée.

L'activité de résolution de problèmes peut aussi amener les élèves à coordonner différents registres de représentation sémiotique, et ainsi participer à la conceptualisation des objets mathématiques.

Les registres de représentation sémiotique mis en jeu dans l'activité mathématique

Les mathématiques, et à fortiori les problèmes proposés aux élèves en cours de mathématiques, mettent en jeu des objets idéaux, théoriques. Il n'est possible de *voir* ces objets qu'à travers des représentations partielles, ne rendant compte que de certaines de leurs propriétés. Par exemple, pour rendre perceptible le concept du nombre, on se réfère à différentes représentations : des représentations symboliques, sous forme de mot ou sous forme chiffrée (système décimal, système binaire), ou avec des représentations iconiques (en constellation sur un dé, avec la position particulière des doigts de la main). Comme le souligne Dias (2017), « ce processus comporte alors un inconvénient irrémédiable : le concept mathématique n'est représenté que par un de ses signifiants [...] » (p. 92). Cette non-accession à l'objet théorique est une difficulté majeure des mathématiques, et implique de distinguer les objets mathématiques et leurs représentations (Vergnaud, 1991). Pour Duval (1993), c'est même un élément essentiel en mathématiques : « La distinction entre un objet et sa représentation est donc un point stratégique pour la compréhension des mathématiques » (p. 37).

Duval (1993) distingue par ailleurs les représentations mentales des objets, de leurs représentations sémiotiques, c'est-à-dire « [...] des productions constituées par l'emploi de signes appartenant à un système de représentation qui a ses contraintes propres de signifiante et de fonctionnement » (p. 39), tout en précisant que la *sémiosis*, « [...] l'appréhension ou la production, d'une représentation sémiotique » (p. 39), est indissociable de la *noésis* c'est-à-dire de « [...] l'appréhension conceptuelle d'un objet » (pp. 39-40). Un énoncé écrit, une formule algébrique, une représentation graphique, ou un dessin, sont des représentations sémiotiques relevant chacune de registres de représentation sémiotique différents. On comprend alors bien que selon le registre de représentation choisi, on ne pourra pas opérer les mêmes actions sur les objets mathématiques. Il sera par exemple souvent plus simple de résoudre une équation si cette dernière est représentée sous forme algébrique ($3x^2+5=6$) que si elle est exprimée sous forme verbale (la somme du produit de trois par x au carré et de cinq est égale à six). On pourra aussi se référer au registre graphique pour tracer les représentations des fonctions ($x \rightarrow 3x^2+5$ et $x \rightarrow 6$) et chercher l'abscisse de leur point d'intersection. Face à un problème donné, il est donc central de pouvoir déterminer le(s) registre(s) le(s) plus pertinent(s) pour le résoudre, en fonction notamment de la tâche et des objets en jeu.

Duval (1993) souligne de plus que la conceptualisation implique une coordination de registres de représentation (p. 50). Permettre aux élèves de rencontrer et d'articuler différentes représentations sémiotiques des objets permet d'améliorer leur conception de ces objets. Réciproquement, la conceptualisation implique de savoir coordonner divers registres de représentation : « Comprendre un objet mathématique c'est donc appréhender ses représentations et les relations existantes entre ces représentations, ce que les concepts de registres de représentation sémiotique formalisent » (Aldon, 2011, p. 61). C'est dans cette transformation de représentations sémiotiques, intrinsèque à toute démarche mathématique, que se trouve, pour Duval (2006, p. 68), la complexité cognitive de l'apprentissage des mathématiques.

Il est donc essentiel, pour développer une appréhension correcte et riche des concepts mathématiques, que les élèves apprennent à coordonner la langue avec d'autres registres de représentation sémiotique. Il convient cependant de souligner que cette coordination ne va pas de soi et que « le passage d'une représentation discursive (verbale ou numérico-symbolique) à une représentation non discursive représente très souvent un saut représentationnel important » (Duval, 2006, p. 79). La résolution de problèmes mathématiques peut, selon nous, permettre de travailler cette coordination de systèmes sémiotiques puisque les élèves doivent passer du langage verbal dans lequel est formulé le problème, à d'autres registres de représentation (algébrique ou graphique par exemple) dans lesquels ils vont pouvoir opérer un traitement mathématique.

Si les problèmes proposés aux élèves peuvent conduire à l'articulation de différents systèmes sémiotiques et à la mise en œuvre de différents modes de raisonnement et de preuve, nous faisons l'hypothèse que certaines modalités de travail peuvent y contribuer, notamment lorsqu'elles induisent des formes de verbalisation. Nous revenons sur la forme sociale du travail de groupe, avant de présenter le dispositif particulier de la narration de recherche.

Différentes formes de verbalisation mobilisées lors de la résolution de problèmes en mathématiques

La verbalisation orale lors de la recherche collaborative d'un problème

Nous faisons l'hypothèse que le travail collaboratif entre élèves autour de la résolution d'un problème mathématique peut permettre de mettre en avant les modes de raisonnement et de preuve mobilisés par les élèves. La confrontation à d'autres manières de penser et de faire peut en effet induire chez les élèves, d'une part la nécessité de verbaliser leur raisonnement, de le mettre en mots pour être compris, et d'autre part la volonté de prouver la validité de

leur solution et de leur raisonnement, dans le but de convaincre leur interlocuteur de la véracité de leur démarche. Notre deuxième hypothèse suppose que les interactions langagières peuvent induire la coordination du langage verbal avec d'autres systèmes de représentation dans la mesure où les élèves sont amenés à expliciter verbalement les procédures élaborées dans certains systèmes afin d'être compris par les autres élèves et/ou par l'enseignant.

Le potentiel de résistance du problème proposé (Georget, 2009), c'est-à-dire le fait que les élèves ne savent pas résoudre ce problème à priori, et qu'ils ne connaissent pas de méthode permettant à coup sûr d'y parvenir, nous semble être le moteur de la richesse des échanges verbaux. Si les élèves ont à résoudre un exercice pour lequel ils disposent d'une méthode de résolution connue, on peut imaginer que des échanges auront certes lieu, mais que ces derniers concerneront peut-être davantage des aspects techniques et calculatoires, le fait que les élèves aboutissent à la même solution risquant même de stopper toute discussion.

Nous nous intéressons pour cette étude à un cours de mathématiques centré sur la résolution de problèmes qui s'appuie sur une modalité d'évaluation originale impliquant la verbalisation écrite par les élèves de leur processus de recherche.

La narration de recherche, un dispositif de verbalisation écrite en mathématiques

La résolution de problèmes prise comme objet d'enseignement et d'apprentissage invite à s'intéresser davantage aux processus de recherche des élèves qu'aux résultats obtenus. L'enseignant ne pouvant cependant pas suivre individuellement chaque élève, un des moyens d'accéder à cette phase de recherche est de demander aux élèves d'en rendre compte par écrit. Or comme le rappelle Houdement (2003), habituellement, « [...] la publication des textes mathématiques ne montre qu'un aspect du travail mathématique : les résultats. Les savoirs présentés sont dépersonnalisés et souvent décontextualisés pour gagner en universalité. La partie humaine des mathématiques est occultée » (p. 7). Les mathématiques rendues publiques ne témoignent d'ordinaire pas du processus qui a amené au résultat présenté. De la même manière en classe, sans dispositif particulier, le travail de recherche est de l'ordre du travail privé de l'élève et n'apparaît pas dans la production que celui-ci remet à l'enseignant. L'élève n'est tenu que de fournir ce qu'il estime être une réponse correcte au problème et garde pour lui les pistes, les essais et les fausses routes qui ont alimenté sa recherche. Entre ce que l'élève produit sur son brouillon et garde pour lui comme étant de l'ordre d'un travail privé et ce qu'il donne à voir à l'enseignant comme trace publique de son travail, il peut donc y avoir des écarts importants (Coppé, 1998).

La question de la trace écrite laissée par l'élève lors de sa recherche d'un problème n'est pas récente. Ainsi dans les années 80, une forme particulière de travail, la narration de recherche, a vu le jour : « Une narration de recherche est l'exposé détaillé, écrit par l'élève lui-même, de la suite des activités qu'il met en œuvre lors de la recherche des solutions d'un problème de mathématique » (Bonafé, *et al.*, 2002, p. 10). En demandant aux élèves de rédiger une narration de recherche, il n'est pas seulement attendu d'eux qu'ils donnent la solution du problème qui leur est posé mais aussi qu'ils rendent compte, par écrit, de tout ce qui les y aura mené. C'est donc un travail de reconstitution à postériori de l'histoire de leur recherche.

Nous formulons l'hypothèse que la rédaction (respectivement la lecture) des narrations de recherche peut permettre à l'élève (respectivement à l'enseignant) d'identifier et de mettre en avant les modes de raisonnement et de preuve mobilisés lors du processus de résolution des problèmes, et participer à la coordination de divers registres de représentations sémiotiques. En effet, dans le cadre d'une narration de recherche, le langage verbal constitue le registre de départ puisque les problèmes sont énoncés sous cette forme, mais aussi le registre d'arrivée. Entre ces deux temps, les élèves passent par des représentations intermédiaires non discursives telles que des formules littérales, des expressions algébriques, des graphiques ou des figures (Duval, 1993). Avec ce dispositif particulier, où l'élève doit expliciter l'intégralité de sa démarche, y compris ses erreurs et ses fausses pistes, il est donc amené à articuler, à plusieurs reprises, différents registres de représentations sémiotiques avec le langage verbal pour rendre compte de son travail dans chacun d'eux. La narration de recherche peut donc, en ce sens, être un moyen d'amener les élèves à articuler différents registres de représentations sémiotiques avec le registre langagier.

Bien que pensée par ses concepteurs comme un travail individuel, la narration de recherche peut aussi être le fruit d'un travail collectif. À la suite d'une recherche en groupe, l'enseignant peut demander aux élèves de rédiger une seule narration de recherche pour l'ensemble du groupe. Cela implique alors que les élèves se mettent d'accord sur la reconstitution de leur processus de recherche et sur ce qu'ils souhaitent en donner à voir.

Nous analysons maintenant en contexte réel de classe comment la verbalisation, en tant qu'activité langagière orale ou écrite, joue un rôle dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques et mettons à l'épreuve les hypothèses formulées précédemment. Nous commençons par présenter le cours qui constitue le contexte de l'étude avant de donner quelques éléments sur notre méthodologie.

Analyse de séances de classe de DMS sur la résolution d'un problème en mathématiques

Contexte du cours de « Démarches Mathématiques et Scientifiques »

Bien que la résolution de problèmes en mathématiques occupe une place centrale dans le PER, les auteurs du document de spécificité cantonale (Département de l'instruction publique [DIP], 2012) font le constat que cette partie importante de l'activité mathématique n'est pas assez travaillée durant les cours ordinaires. Il a donc été décidé d'attribuer une période supplémentaire aux élèves de 10^e littéraire et scientifique (LS) option scientifique (S)² pour travailler sur des activités de résolution de problèmes (DIP, 2012, p. 20). Ce cours intitulé « Démarches Mathématiques et Scientifiques » (DMS) est indépendant du cours ordinaire de mathématiques. Son objectif est de renforcer et de développer chez les élèves des capacités et des compétences en résolution de problèmes en mathématiques. Il est dispensé à raison d'une période de 45 minutes par semaine, à des classes en effectif souvent réduit (en moyenne douze élèves par classe).

Au-delà de l'intention générale de développer les compétences des élèves en résolution de problèmes, les objectifs d'apprentissage spécifiques restent flous. Les enseignants sont incités à travailler sur des stratégies de résolution, considérées comme contribuant à la mise en place de la démarche scientifique et aux règles du débat. Cela implique qu'ils choisissent des problèmes permettant de mobiliser et de travailler ces stratégies. Les enseignants sont pour cela incités à proposer des *problèmes ouverts* (Arsac, *et al.*, 1991) à leurs élèves. Ils peuvent s'appuyer sur le chapitre « Recherche & Stratégies » du livre et du fichier de 10^e, et sur une réserve d'activités proposée spécialement pour ce cours. Nos analyses ont cependant montré un décalage entre les objectifs annoncés dans les instructions curriculaires et les problèmes proposés aux enseignants dans ces ressources. En effet, même si la démarche scientifique est mise en avant comme un des objectifs du cours de DMS, le mode de raisonnement associé ne représente que 17% de l'ensemble des modes de raisonnement mis en jeu dans les problèmes proposés. Le cours de DMS met en avant un aspect, certes central des mathématiques, mais qui n'en demeure pas moins difficile à circonscrire et à définir. Les instructions curriculaires n'apportent quant à elles que peu de précisions concernant les apprentissages visés ou les moyens de les atteindre. On imagine donc aisément que l'organisation et la gestion de ces cours peuvent s'avérer complexes pour les enseignants.

2. Le niveau 10^e regroupe des élèves de 13-14 ans (grade 8).

Les enseignants doivent de plus évaluer de manière certificative les compétences de leurs élèves en résolution de problèmes, en s'appuyant principalement sur leur recherche et sa restitution. Ils doivent donc pouvoir exercer leur jugement évaluatif à partir d'un support leur donnant à voir non seulement la réponse mais surtout la recherche de l'élève. Un des objectifs est donc d'arriver à changer la communication que l'élève fait de sa recherche, que ce dernier ne la restreigne plus au seul caractère privé de son travail mais qu'il la fasse apparaître dans la trace publique qu'il va produire, et à laquelle l'enseignant notamment aura accès. C'est le dispositif de la narration de recherche qui a pour cela été choisi comme fil conducteur du cours de DMS et comme support principal de l'évaluation certificative.

Le cours de DMS constitue donc un contexte propice à l'étude du rôle de la verbalisation dans les activités de résolution de problèmes. Les élèves sont amenés à échanger de manière informelle en classe pendant les séances de travail en groupe, et à verbaliser par écrit leur démarche lors de la phase de rédaction des narrations de recherche. Nous analysons dans la suite ces différentes formes de verbalisation et cherchons en quoi elles s'articulent à l'activité mathématique des élèves.

Méthodologie

Les données analysées ici sont issues de notre recherche doctorale portant sur les pratiques évaluatives des enseignants dans le contexte d'un enseignement centré sur la résolution de problèmes en mathématiques. Pour cette recherche, nous avons recueilli différents types de données, et notamment les enregistrements audio des échanges qui ont eu lieu au sein des groupes d'élèves pendant les séances, et les narrations de recherche que les élèves ont rédigées en groupe et rendues à l'enseignant. Nous analysons ici ces deux types de données.

La séquence d'enseignement que nous étudions est consacrée à l'étude du problème dit « des portes de prison »³ dans une classe de DMS constituée de quinze élèves. Cinq séances au total sont attribuées à l'étude de ce problème. Nous choisissons de nous centrer sur les deux premières séances, qui sont celles consacrées à la recherche, et durant lesquelles les élèves travaillent par groupe de trois, et nous focalisons sur le groupe constitué de Adrien, Enzo et Nassim. Nous avons retranscrit tous les échanges verbaux impliquant les trois élèves du groupe, incluant notamment les échanges avec l'enseignant, et avons par ailleurs recueilli la narration de recherche du groupe et les brouillons de chacun des élèves. Nous procédons à une analyse de contenus pour

3. Le problème est appelé « Amnistie » dans l'énoncé distribué aux élèves, mais il est plus connu sous le nom de « problème des portes de prison ». Voir par exemple <http://edugemath.ch/pour-tous/petits-problemes/le-probleme-des-portes-de-prison>

repérer les modes de raisonnement et de preuve mis en œuvre ainsi que les registres de représentation sémiotique mobilisés.

Nous commençons par présenter ci-dessous l'énoncé du problème proposé aux élèves, ainsi que les consignes. Nous faisons une brève analyse du problème, dans le but de mettre en exergue les différentes procédures possibles, les modes de raisonnement et de preuve ainsi que les registres de représentation sémiotique à priori mobilisés lors de la résolution de ce problème.

Analyse du problème proposé aux élèves

Énoncé du problème

Le problème⁴ proposé aux élèves lors de cette séquence est le suivant (Figure 1).

Figure 1 : Énoncé du problème des portes de prison

Dans la prison centrale de Champ-Dolon, il y a 250 cellules numérotées 1, 2, 3, ..., 250, toutes occupées. Les portes des cellules peuvent être dans deux états : ouvertes ou fermées. On peut passer d'un état à l'autre en faisant faire un demi-tour au bouton de la porte. Au moment où commence l'histoire, toutes les portes sont fermées.

Pour fêter le vingtième anniversaire de la république de Genève, le président décide d'une amnistie. Il donne au directeur de la prison les ordres suivants :



« Tournez successivement d'un demi-tour les boutons de toutes les portes, puis d'une porte sur deux, à partir de la deuxième, puis d'une porte sur trois, à partir de la troisième, puis d'une porte sur quatre, à partir de la quatrième. Continuez ainsi jusqu'à la dernière cellule. Libérez les prisonniers dont la porte de la cellule est ouverte. »

Pour des raisons de sécurité, le directeur de la prison vous demande de lui fournir un rapport dans lequel figurera :

- a) le nombre de prisonniers qui seront libérés,
- b) la liste des cellules qu'ils occupent et
- c) la description la plus claire possible de votre méthode afin qu'il puisse vérifier votre liste !

4. Ce problème est proposé depuis longtemps dans les classes. Il est désormais fréquemment formulé dans un autre contexte (des réverbères disposés le long d'une route) moins incohérent avec les connaissances et les compétences, notamment citoyennes, que l'on cherche à développer chez les élèves.

Les consignes données aux élèves sont les suivantes :

Séance 1 : tu travailles avec tes deux camarades sur la résolution du problème « Amnistie ». Rappelle-toi de lire attentivement toutes les consignes, de chercher et tester des pistes de résolution, d'organiser clairement tes essais et calculs et puis de contrôler tes réponses.

Séance 2 : vous travaillez à l'écriture du texte qui présente vos recherches, vos essais, vos réponses.

Notons que les élèves de cette classe ont déjà rédigé de nombreuses narrations de recherche et qu'ils savent donc qu'ils sont tenus d'y narrer l'intégralité de leur recherche, y compris leurs erreurs et fausses pistes.

Analyse à priori des stratégies possibles pour résoudre le problème

Deux stratégies peuvent principalement être mises en œuvre pour résoudre ce problème. Dans les deux cas, il s'avère utile de commencer par simuler les manipulations du directeur de prison sur les premières étapes afin de s'approprier le fonctionnement de l'algorithme.

La stratégie la plus accessible consiste à raisonner sur les étapes présentées dans l'énoncé. On traite alors successivement les différentes étapes (première étape : on tourne tous les boutons, deuxième étape : on tourne les boutons d'une porte sur deux à partir de la deuxième, etc.) en appliquant l'algorithme aux différentes cellules avant de faire le bilan de celles qui sont finalement ouvertes. Cette première stratégie nécessite de s'appuyer sur une représentation schématique des portes. Chaque porte de prison peut être représentée par le numéro qui correspond à sa place dans la liste (ordre suggéré dans l'énoncé : « la deuxième », « la troisième », etc.). Il est alors possible de noter, à chaque étape, l'état (ouvert/fermé) de chacune des portes, même pour celles qui ne changent pas d'état (représentation 1, figure 2), ou bien de noter seulement le changement d'état des portes concernées (représentation 2, figure 2). Le système de représentation choisi peut aussi ne laisser apparaître que l'état des portes à la dernière étape (représentation 4, figure 2) ou garder trace des différentes modifications mais sans correspondance avec les étapes impliquées (représentation 3, figure 2). Les représentations les plus efficaces sont celles qui permettent de garder une trace des différentes étapes du processus (représentations 1 et 2, figure 2) car elles permettent de savoir ce qui s'est passé à chaque étape et de voir émerger plus facilement le rôle central joué par les multiples et diviseurs.

La deuxième stratégie ne nécessite pas de représentation schématique particulière. Elle consiste à raisonner sur les cellules, c'est-à-dire se poser la question suivante : quand est-ce que l'on change la position du bouton de la cellule ? Il s'agit alors de prendre en compte les diviseurs du nombre associé (par exemple : je change la position du bouton de la cellule 14 quand je suis à l'étape 1, 2, 7 et 14). Il est alors possible de déterminer la liste des portes ouvertes.

Figure 2 : Différentes représentations du « problème des portes de prison »

x : porte fermée, et o : porte ouverte

[illegible][illegible]

Représentation 3 (pour 4 étapes, 23 portes)																								
Portes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	...
	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	o	o	o		o	o	o	o		o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	
		x	x	x				x	x	x		x	x	x	x	x				x	x	x		
				o			o					x				o				o				

Portes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	...
	o	x	x	o	o	o	o	o	x	x	o	x	o	x	x	o	o	o	o	o	x	x	o	

Quelle que soit la stratégie employée, la valeur importante du nombre de cellules (250) permet de raisonner sur un sous-ensemble de cellules pour chercher une régularité sur les cellules qui sont finalement ouvertes, et ce en vue d'une généralisation. Il est alors possible de remarquer l'existence d'une suite logique et déterminer de proche en proche les termes de la suite. Il est aussi possible de remarquer que le numéro des cellules qui sont ouvertes correspond aux nombres qui sont des carrés parfaits. On peut alors généraliser cette conjecture sans preuve ou bien chercher à la prouver. La preuve permet alors de comprendre pourquoi les carrés parfaits sont les solutions. Dans ce cas, en plus de l'idée que les étapes qui vont modifier l'état de la porte correspondent aux diviseurs du nombre, il faut remarquer que la cellule est ouverte si on a changé un nombre impair de fois la position du bouton, et fermée si on a changé un nombre pair de fois la position du bouton. La preuve repose alors sur la parité du nombre de diviseurs d'un nombre : un nombre a un nombre impair de diviseurs si et seulement si c'est un nombre qui a une racine carrée entière, autrement dit si c'est un carré parfait.

Nous voyons donc que la complexité de ce problème repose sur la manière de le représenter et dépend du point de vue adopté pour raisonner (étapes vs cellules). Les notions mathématiques impliquées dans le problème (multiples, diviseurs et carrés parfaits) sont familières des élèves à qui ce problème est proposé. Ils ont travaillé précédemment sur plusieurs problèmes mettant en jeu ces différentes notions. Nous analysons ci-dessous les modes de raisonnement, de preuve et les registres de représentations sémiotiques *a priori* mobilisés dans la résolution de ce problème.

Analyse des modes de raisonnement, de preuve et des registres de représentations sémiotiques à priori mobilisés dans la résolution du problème

Comme nous l'avons souligné précédemment, il est judicieux, pour résoudre ce problème, de représenter schématiquement la situation afin notamment de mieux se l'approprier. Les élèves doivent élaborer eux-mêmes un système de représentation symbolique leur permettant de connaître le numéro associé à la place de la porte dans la liste et leur état (ouvert/fermé). Cette représentation met en jeu le registre numérico-symbolique puisque l'on attribue un numéro à chacune des portes, et que ce numéro sert bien souvent de représentant aux portes elles-mêmes. Les systèmes de représentation qui gardent la trace des différentes étapes du processus permettent de voir émerger plus facilement les notions mathématiques en jeu (multiples, diviseurs, suite logique).

La résolution de ce problème met en jeu différentes articulations de registres de représentation sémiotique. Il s'agit tout d'abord de passer d'un registre langagier à un registre schématique et numérico-symbolique. Ce registre sert de support au raisonnement qui s'opère dans le cadre numérique⁵, et qui peut aboutir à la formulation d'une conjecture exprimée verbalement. Pour prouver cette conjecture, il est alors nécessaire d'exhiber les raisons qui la justifient, et qui sont basées sur les propriétés mathématiques des nombres entiers.

Ce problème met à priori en jeu un raisonnement basé sur une démarche expérimentale (essais sur un certain nombre de portes, observation d'une récurrence et généralisation) et un mode de preuve basé sur un raisonnement hypothético-déductif (propriétés mathématiques des nombres carrés). Comme dans tout problème mettant en jeu une démarche expérimentale, il est possible d'établir une conjecture erronée et de l'invalider par exhibition d'un contre-exemple.

Nous présentons ci-dessous l'analyse des interactions verbales entre trois élèves, Adrien, Enzo et Nassim, travaillant ensemble à la résolution du problème des portes de prison. Rappelons que nous nous appuyons pour cela sur les transcriptions de l'ensemble de leurs échanges verbaux lors des deux séances de cours.

Analyse des interactions verbales entre trois élèves travaillant ensemble à la résolution du problème

Les élèves sont invités à travailler par groupe de trois à la résolution de ce problème, pour les premières séances. Les interactions verbales que nous analysons se déroulent pendant ce temps de travail en groupe.

5. Le concept de cadre a été développée par Douady (1986).

Dans l'analyse des échanges entre ces trois élèves, nous voyons tout d'abord que les élèves commencent par s'assurer que tous ont bien compris la même chose à partir de l'énoncé (extrait 1).

- 1) ⁶1- Enz⁷ : La première elle est ouverte. Les deux premières elles sont ouvertes
- 2- Nas : Non. Attends
- 3- Enz : Non c'est depuis la deuxième qu'on fait tourner
- 4- Nas : Ensuite il enlève tout. Puis qu'une sur deux
- 5- Enz : Nassim, regarde, de base elles sont toutes ouvertes
- 6- Nas : Attends. Non regarde de base elles sont toutes fermées
- 7- Enz : Moi ce que je pense, les deux premières il les ouvre. Après la troisième il l'ouvre
- 8- Nas : Je peux t'expliquer comment je pense ?

Nous faisons l'hypothèse qu'en verbalisant oralement ce qu'ils ont compris, les élèves s'assurent tant, individuellement, de leur bonne appropriation du problème, que, collectivement, du fait qu'ils cherchent à résoudre le même problème.

Tous les élèves de la classe s'appuient sur une représentation schématique du problème et ont donc recours au registre graphique. Adrien, Enzo et Nassim échangent en particulier sur le choix du système de représentation (extrait 2). Nassim a commencé à représenter les portes sous forme de points (sans que le numéro de la porte correspondante ne soit indiqué) (figure 3).

Figure 3 : Extrait de la feuille d'Enzo



- (2) 46- Adr : Pourquoi il (*Nassim*) fait des points ?
- 47- Enz : On peut s'imaginer que c'est des portes et après faire des calculs
- 48- Nas : Et au-dessus je mets une croix ou un rond si c'est fermé ou c'est ouvert
- 49- Enz : Un carré si c'est fermé, un rond si c'est ouvert. Parce qu'après on confond
- 50- Nas : Croix c'est plus simple je trouve
- 51- Enz : Ouais croix et rond
- 52- Nas : Comme au morpion
- 53- Enz : Il faut en faire 250 ?
- 54- Adr : Ouais. On va s'embêter

Les élèves se mettent donc d'accord sur une manière, efficace selon eux, de représenter les portes de prison. Nous verrons dans la suite comment

6. Afin de suivre la chronologie des échanges dans le groupe, nous indiquons devant chaque prise de parole le numéro correspondant. Il s'agit donc ici des huit premières prises de parole dans le groupe.

7. On note Nas pour Nassim, Adr pour Adrien, Enz pour Enzo, et Ens pour enseignant.

l'enseignant les amène à remettre en question ce choix. De manière générale, nous observons que dans chacun des groupes de travail de la classe, les élèves échangent et partagent leurs premières idées sur le problème, et que souvent, la stratégie mise en œuvre par l'un des membres du groupe est reprise par les autres. C'est ce qui se passe ici. La méthode proposée par Nassim est adoptée et reprise par les deux autres élèves qui décident donc de représenter les 250 portes de prison, chacune étant schématisée sous forme de point, puis de raisonner sur les étapes.

Le fait de verbaliser pour autrui permet de plus aux élèves de formaliser leurs idées. On le voit dans l'extrait ci-dessous, au cours duquel Nassim fait part aux autres élèves de ses constats quant à la relation entre le nombre de demi-tours et le numéro des portes, ce qui l'amène à identifier et à formuler une conjecture (extrait 3).

(3) 97- Nas : Donc chaque numéro a eu le même nombre que lui de demi-tours.

Là pour le numéro 250, il y a eu 250 demi-tours

98- Enz : Hum

99- Nas : Attends attends. Si, c'est ça. Je crois que c'est ça. Je crois que c'est les nombres pairs et les nombres impairs. Ouverts et fermés

Les élèves sont aussi amenés à justifier leur méthode, à expliquer leur raisonnement. Ainsi, une fois la conjecture de Nassim formulée, Enzo lui demande d'expliquer davantage (suite de l'extrait 3).

(3-suite) 100- Enz : Comment tu sais ?

101- Nas : Parce que chaque numéro a eu son même numéro en demi-tours.

La sixième cellule elle a eu six demi-tours. Et du coup si c'est un nombre pair, ça va avoir six demi-tours donc ce sera ouvert. Si c'est un nombre impair, ça va avoir sept demi-tours, ce sera fermé

102- Enz : Comment tu sais ça pour chaque cellule ?

On voit ainsi que Nassim propose une solution aux membres de son groupe mais que Enzo veut savoir comment il a trouvé la solution qu'il leur propose. Nassim lui donne une réponse mais qui ne permet pas de comprendre comment il a abouti à cette solution, quel cheminement l'a amené à cette conjecture. Enzo insiste pour savoir comment son camarade en est arrivé à cette idée. Enzo engage ainsi Nassim à compléter l'énoncé de sa solution par l'explication du mode de raisonnement mis en œuvre (*a-t-il raisonné par généralisation à partir de quelques cas par exemple ? A-t-il mené un raisonnement basé sur les propriétés des nombres pairs et impairs ?*). L'enjeu de collaboration et la volonté de convaincre les autres membres du groupe amènent ici Nassim à verbaliser les arguments sous-jacents à sa démarche. Nassim, qui est celui qui propose le plus de nouvelles idées dans le groupe, est ainsi à de nombreuses reprises sollicité par ses camarades pour expliciter sa démarche, ses conjectures et pour les justifier.

Quelques échanges plus tard (extrait 4), on voit la difficulté que ressent Nassim à abandonner la conjecture qu'il a formulée précédemment. C'est grâce aux échanges avec les deux autres élèves du groupe qu'il va finir par accepter son invalidation.

- (4) 117- Enz : Mais ce n'est pas tous les nombres impairs qui sont fermés
 118- Nas : Ah ouais
 119- Enz : Ben le 7
 120- Nas : Le 7 il est fermé. Ah non il est ouvert. Les nombres impairs ils sont ouverts. Les nombres pairs ils sont fermés
 121- Enz : Ah
 122- Nas : Ben oui vu que 1 il est ouvert, le 2 il est fermé, le 3 il est ouvert
 123- Adr : Attends. Par exemple le 8
 124- Nas : Il est fermé
 125- Adr : Il est ouvert
 126- Nas : Non
 127- Adr : Il y a aussi le 4, une porte sur quatre
 128- Nas : Oui. Ce que je veux dire c'est que ...
Silence
 129- Nas : Ah ouais je crois que je me suis gouré

Ainsi, Enzo remet en question une première fois la conjecture de Nassim, en exhibant un premier contre-exemple. Nassim modifie alors sa conjecture pour qu'elle reste valide. Adrien avance alors un deuxième contre-exemple, invalidant la nouvelle conjecture de Nassim. Nassim essaie encore de la réadapter mais est contraint de l'abandonner définitivement au vu des deux arguments avancés. Lors de cet échange, les élèves mettent en œuvre à deux reprises un mode de preuve (exhibition d'un contre-exemple) pertinent pour invalider une conjecture. C'est ici encore la volonté de convaincre son interlocuteur qui amène les élèves à justifier leur point de vue.

L'analyse de l'ensemble des interactions verbales dans ce groupe met en lumière le rôle central de la verbalisation orale comme moyen pour les élèves de se convaincre de leur bonne compréhension du problème, de discuter des systèmes de représentation utilisés, de formuler des conjectures, d'exprimer les raisons les ayant conduits à formuler ces conjectures, d'invalider les conjectures émises par d'autres élèves du groupe, d'explicitier les modes de raisonnement et de preuve mobilisés, de discuter des notions mathématiques en jeu (après une confusion, les élèves parviennent par exemple à se mettre d'accord sur ce que sont les multiples et les diviseurs d'un nombre), de mettre en avant la nécessité de prouver pour être sûr de la véracité de son résultat, et enfin de discuter des moyens à leur disposition pour prouver. On observe aussi, à plusieurs reprises, que le fait de verbaliser oralement leurs idées conduit les élèves à formuler de nouvelles idées qui semblent prendre forme

au cours du processus de verbalisation. Cela appuie les propos de Bkouche (2002) pour qui « le discours est constitutif de la pensée mathématique même si celle-ci ne saurait s'y réduire » (p. 60).

Nous nous intéressons dans un deuxième temps aux interactions verbales faisant intervenir l'enseignant et à la manière dont celui-ci les oriente. Dans ces échanges, nous notons que c'est autant l'enseignant qui est à l'origine des échanges avec les élèves que les élèves eux-mêmes. Dans l'extrait ci-dessous (extrait 5) qui se déroule au début de la recherche, l'enseignant se rapproche du groupe, et s'appuie sur une discussion en cours entre Adrien et Nassim pour amener les élèves à se prononcer sur la réponse proposée par Nassim.

(5) 27- Adr : Ouais... donc la deuxième elle est ouverte ?

28- Nas : Ouais je crois

29- Ens : Elle est ouverte ou fermée la deuxième ?

30- Nas : Non la deuxième elle est fermée

31- Adr : Ben s'il commence à la deuxième

32- Nas : Non la deuxième elle est fermée, ça c'est sûr. Et la première elle est ouverte

33- Ens (à Enzo) : Pourquoi Nassim dit qu'elle est fermée et l'autre ouverte ?

34- Enz : Parce qu'on commence depuis la deuxième. Enfin on commence de faire la

35- Nas : Au début on les ouvre toutes et après on commence à la deuxième donc la première elle est ouverte. Et la deuxième, vu que ça commence à la deuxième, on la ferme. Et ensuite on commence à la troisième donc c'est plus la deuxième

36- Ens (à Adrien) : Tu es d'accord avec ce que Nassim vient de dire ?

L'enseignant s'appuie ainsi très souvent sur des échanges en cours entre élèves pour initier la discussion. Il veille notamment à ce que chacun des élèves ait compris les stratégies proposées par les autres. Il place ainsi très souvent l'élève comme une ressource pour ses pairs ou pour lui-même (il renvoie par exemple la question posée à un autre élève, il demande à l'élève de se positionner quant à la validité de la réponse ou de la stratégie proposée par un autre élève, etc.).

Mais certains des échanges verbaux entre élèves et enseignant portent aussi sur les systèmes de représentation utilisés par les élèves. Ainsi, toujours au début de la première séance, l'enseignant, constatant le manque de pertinence du système de représentation choisi par les élèves du groupe (figure 3), les interrompt dans leur recherche (extrait 6).

(6) 56- Ens : C'est quelle cellule celle-là (*en montrant un point sur la feuille de Enzo*) ?

Pas de réponse

57- Ens : Tu as mis un petit point. C'est quel code les petits points que tu mets ?

58- Enz : Chaque point c'est une cellule, (*il montre des points sur sa feuille en même temps qu'il récite la suite*) c'est là, un deux trois quatre cinq

59- Ens : Et alors celle-là c'est laquelle (*il montre un point loin des premières*) ?

Silence

60- Ens : On comptera après de toute façon

61- Ens : Comment tu pourrais faire pour que ce soit plus facile de savoir à quelle porte cela correspond ?

62- Ens : Ah bah ouais. On numérote dans chaque petit carré et on met des signes en haut pour voir si c'est ouvert ou fermé. Ce serait plus simple

63- Ens : Vous êtes trois, vous avez plusieurs manières de choisir

64- Ens : Ce serait plus simple de faire comme ça quand même

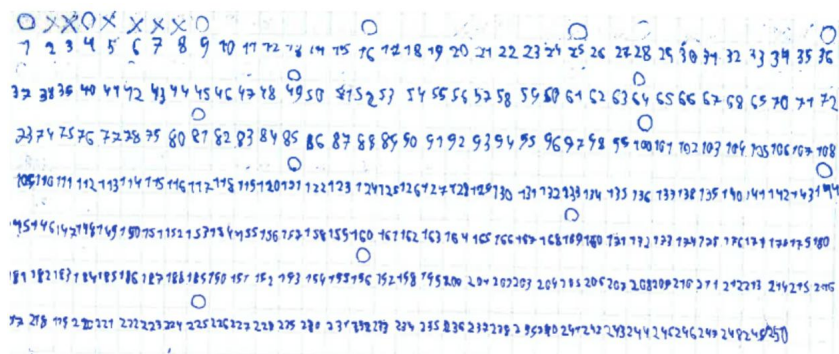
65- Nas : Aussi l'histoire des croix et des ronds, on met juste un point dessus pour dire si elle est ouverte ou fermée sinon ça va être pénible. Déjà que là on utilise des numéros

66- Ens : Le point ça veut dire ouvert ou fermé ?

67- Nas : Fermé

À travers sa deuxième question portant sur le code utilisé par les élèves, l'enseignant met en exergue le fait que les élèves ont fait un choix concernant la manière de représenter les portes de prison. Il les confronte ensuite au manque de fonctionnalité du système de représentation utilisé. Cela amène les élèves à en changer (figure 4).

Figure 4 : Extrait du brouillon personnel de Nassim



Rappelons que les élèves avaient, avant cette intervention, décidé de faire « la carte des 250 petits points » avec au-dessus « un carré si c'est fermé, un rond si c'est ouvert ». Cette représentation des portes sous forme de points implique une énumération, à chaque étape modélisant le passage du directeur, pour déterminer le nombre de portes déjà considéré. Les élèves ne peuvent alors raisonner que de proche en proche sur les portes affectées par le passage du directeur (par exemple pour l'étape sept, compter pour trouver la septième porte puis à partir de celle-ci renouveler l'opération jusqu'à la fin). Le nouveau

système de représentation fait apparaître de manière explicite le numéro des portes sous forme numérique-symbolique et permet aux élèves de travailler ensuite au sein de ce système. Les numéros des portes affectées à chaque étape et donc le rôle joué par les multiples sont ainsi plus facilement observables, bien qu'ils n'apparaissent pas dans la trace laissée par les élèves sur leurs brouillons. Cette nouvelle représentation facilite donc le raisonnement sur le lien entre les étapes du processus et le numéro des portes pour comprendre le rôle joué par les carrés parfaits. Notons toutefois que les trois élèves n'envisagent pas de raisonner sur un plus petit nombre de cellules et qu'ils passent beaucoup de temps à écrire la liste des nombres entiers de 1 à 250.

On constate ainsi, bien qu'on ne puisse attribuer nécessairement cela à ce changement de système de représentation, que les élèves de ce groupe parviennent ensuite à répondre correctement aux questions posées et à comprendre les raisons qui sous-tendent les solutions (le rôle joué par les carrés parfaits à l'appui du nombre de diviseurs).

Dans le dernier échange que nous analysons (extrait 7), nous voyons que les élèves demandent là encore à Nassim d'expliciter son raisonnement en vue de prouver sa conjecture. Enzo et Adrien sollicitent Nassim pour qu'il justifie que la solution trouvée, même si elle fonctionne, n'est pas le simple fruit du hasard. L'enseignant identifie et verbalise explicitement les requêtes de Adrien et Enzo vis-à-vis de Nassim.

- (7) 447- Nas : S'il y a un nombre pair de diviseurs oui. C'est pour ça qu'il faut qu'il y ait un nombre impair de diviseurs pour que ce soit ouvert. Et pour qu'il y ait un nombre impair de diviseurs, il faut qu'il y ait une racine carrée. Même moi je ne me comprends pas, c'est hyper compliqué mais bon ça marche, c'est ça qui compte
- 448- Ens : Tu as compris Enzo ?
- 449- Enz : En fait j'ai compris mais ...
- 450- Nas : C'est trop bizarre, je suis d'accord
- 451- Ens : Et puis toi Adrien ?
- 452- Adr : J'ai compris mais ...
- 453- Ens : Mais quoi ?
- 454- Adr : On n'a pas la preuve que c'est vrai
- 455- Enz : Ouais on n'a pas... En fait il a balancé ça comme ça, sans rien dire
- 456- Ens : Donc lui il a eu une idée et vous vous aimeriez vraiment comprendre comment elle fonctionne
- 457- Nas : Je dois prouver. Trouver une preuve
- 458- Enz : Ouais
- 459- Nas : En fait vu que vous avez les réponses vous pouvez vérifier que c'est juste pour voir si ça marche
- 460- Enz : Comment on fait pour vérifier ? En fait toi t'as balancé un truc et ...
- 461- Nas : Ouais mais ça a l'air de marcher donc j'essaie. Parce qu'on n'a pas de meilleure idée, c'est surtout ça

462- Enz : Tu aurais pu mettre au bol peut être ça marche aussi. Là on a aucune preuve que c'est vraiment vrai

463- Nas : Ben je trouve que logiquement ...

464- Ens : C'est-à-dire que vous maintenant ce que vous aimeriez pouvoir réussir à expliquer, c'est pourquoi est-ce que son idée qui lui est venue comme ça, elle a l'air de fonctionner aussi bien que ça. Et surtout est-ce qu'elle fonctionne vraiment bien, jusqu'à la fin

Le travail de groupe et les interactions verbales associées conduisent donc les élèves à des discussions quant à la nécessité de prouver les conjectures émises, et aux modes de preuve qu'ils ont à leur disposition pour cela. Les élèves envisagent ici la preuve, non pas seulement comme un moyen de justifier la véracité de la solution, mais comme un outil pour comprendre les résultats constatés.

De manière générale sur ces deux séances, les éléments de résolution de problèmes qui sont mis en avant lors des échanges entre les élèves et l'enseignant sont en lien avec le choix du système de représentation du problème et sa pertinence, avec les notions de conjecture et de preuve en lien avec des modes de raisonnement et de preuve. Différents éléments liés plus spécifiquement à la narration de recherche sont aussi au cœur de ces discussions. Globalement, lorsque les élèves initient une discussion avec l'enseignant, leurs questions portent sur leur compréhension du problème ou sur la justesse de leurs résultats. Lorsque l'enseignant initie la discussion, il cherche à connaître les procédures mises en œuvre par les élèves, et souvent à les leur faire expliciter. Il cherche à faire verbaliser les élèves quant à leur démarche de résolution, et à les amener à discuter de la validité de leur solution. L'enseignant amène de cette manière les élèves à réfléchir aux modes de raisonnement et de preuve mobilisés lors de leur recherche de la solution du problème. Cette façon de procéder permet selon nous de développer chez les élèves une réflexion d'ordre métacognitive relative à la façon de chercher et de prouver en mathématiques.

Analyse de la narration de recherche de trois élèves travaillant ensemble à la résolution du problème

Nous analysons maintenant la narration de recherche rédigée par les trois élèves à la suite de leur recherche.

Dans leur narration, les élèves commencent par reformuler le problème, en redonnant le principe d'ouverture et de fermeture des portes (figure 5). Ils montrent ainsi qu'ils se sont bien approprié le problème et qu'ils ont identifié les contraintes et les données de l'énoncé. Ils ne reprennent cependant pas l'objectif du problème.

Figure 5 : Narration de recherche du groupe, annotée en rouge par l'enseignant

Nous avons travaillé sur le problème Amnistie, où il y a 250 portes ou pour les ouvrir il faut faire un demi-tour et pour les fermer un demi-tour, au début toutes les portes sont ^{portes} (ouvertes), puis on doit faire un demi-tour de poignée sur une porte sur deux à partir de la deuxième, et après une sur trois à partir de la troisième et ainsi de suite.

Au début, nous avons écrit les chiffres de 1 à 250 ^{nombre} en espérant le faire manuellement, mais cela s'avèrait beaucoup trop long. Ensuite, nous avons émis une nouvelle hypothèse: c'est que toutes les portes qui ont un ~~un~~ numéro avec une racine carrée seront ouvertes à la fin. Pour trouver cette hypothèse nous nous sommes rendu compte que le nombre de diviseurs du numéro de cellule correspond au nombre de demi-tour de poignée que l'on fait à cette porte. Donc, si le nombre de diviseurs du numéro de la porte est un nombre impair elle sera ouverte, seul les nombres qui ont une racine carrée ont un nombre impair de diviseurs, donc les portes ouvertes sont: la 1/4/9/16/25/36/49/64/81/100/121/144/169/196/225.

Il y a donc 15 cellules qui sont ouvertes.

Malgré la discussion avec l'enseignant qui a amené les élèves à changer leur système de représentation des portes, ils indiquent avoir au début « écrit les chiffres de 1 à 250 ». Ils ne rendent donc pas compte du premier système utilisé (les points) et de la raison les ayant conduits à l'abandonner. Ils ne donnent pas non plus à voir le deuxième système de représentation finalement retenu. Il semble donc que le choix et le recours à un système

de représentation, pourtant central dans la résolution de ce problème, ne soient pas considérés par les élèves comme des étapes significatives de leur recherche. Il se peut aussi que le dispositif même de la narration de recherche incite les élèves à ne donner à voir qu'un texte, dépourvu de traces d'autres systèmes sémiotiques que le langage verbal.

Le texte rédigé par les élèves relate une seule des étapes intermédiaires de leur raisonnement. Il s'agit de la stratégie consistant à raisonner au cas par cas qu'ils ont mise en œuvre au début de la recherche. Cependant, les deux conjectures erronées proposées par Nassim et qui ont fait l'objet d'une remise en cause et d'une invalidation par les deux autres membres ne sont pas présentées. La piste investiguée par Enzo et Adrien quant au rôle joué par les nombres premiers et qui a fait l'objet de nombreux échanges dans le groupe n'est pas non plus mentionnée. Les élèves mettent donc en mots seulement une petite partie du raisonnement mis en œuvre. On peut alors se demander s'il s'agit d'un oubli ou si les élèves ne considèrent pas ces éléments comme pertinents dans leur recherche.

Les élèves formulent finalement la conjecture retenue par le groupe comme étant la solution correcte du problème. Ils expliquent ensuite les raisons qui les ont amenés à énoncer cette conjecture. Ils terminent en donnant les raisons mathématiques qui permettent de la valider, et répondent ainsi au problème.

Ces trois élèves ont travaillé de manière collaborative sur le problème étudié. Ils ont abouti à un résultat commun, utilisé les mêmes représentations schématiques, ont formulé et invalidé ensemble des conjectures, investigué plusieurs pistes, avant d'arriver à une solution qu'ils ont pu prouver par des arguments liés aux propriétés des objets mathématiques étudiés. Pour autant, la narration de leur recherche qu'ils donnent à l'enseignant ne rend compte que d'une petite partie de leur processus de recherche. Ils passent sous silence, volontairement ou non, plusieurs étapes intermédiaires de leur recherche, et en particulier les étapes qui ont été invalidées ou abandonnées. Les analyses menées pour les autres groupes d'élèves mettent aussi en avant le faible nombre d'éléments dont les élèves rendent compte dans leur narration de recherche au regard de la richesse de leurs échanges oraux informels. Soulignons cependant que Adrien, Enzo et Nassim accordent une grande importance au fait d'établir la preuve de la justesse de la solution qu'ils proposent.

Conclusion

Nous avons étudié des échanges verbaux impliquant un groupe d'élèves lors de la résolution d'un problème et la narration de recherche rédigée suite à cette recherche. Les éléments que nous avons mis en évidence montrent

que, si la verbalisation joue un rôle important dans l'activité mathématique des élèves, c'est principalement le cas lorsqu'elle intervient en cours d'activité, à travers les interactions verbales impliquant les élèves et parfois l'enseignant.

Dans le cadre du travail en groupe, la verbalisation orale permet aux élèves d'échanger, de confronter leurs points de vue et d'avancer dans la résolution du problème. Ils sont contraints d'expliquer leur raisonnement afin que les autres membres du groupe comprennent leur cheminement. Ils doivent aussi tenter de convaincre, de prouver la véracité de leur raisonnement et/ou de leur solution, en particulier lorsque tous les membres du groupe ne sont pas d'accord ou ne suivent pas le même raisonnement. Les interactions verbales permettent aussi aux élèves de discuter de l'efficacité des systèmes de représentation utilisés, et de mobiliser et discuter des modes de raisonnement et de preuve mobilisés. En ce sens, la verbalisation orale contribue donc, de manière centrale, à l'activité mathématique des élèves en résolution de problèmes.

Nous soulignons précédemment qu'un des objectifs du cours de DMS était que les élèves ne restreignent plus la recherche au seul caractère privé de leur travail mais qu'ils la fassent apparaître dans la trace publique qu'ils rédigent par écrit. L'analyse de la narration de recherche des élèves, choisie comme dispositif devant inciter les élèves à rendre compte de leur processus de recherche, montre que peu d'éléments de leur recherche y sont narrés en comparaison de ce que donne à voir l'analyse de leurs échanges verbaux informels. Cette reconstitution à posteriori de leur recherche est bien moins riche que les éléments discutés et mobilisés lors du travail en groupe, la narration de recherche ne semblant induire qu'une verbalisation écrite à minima du processus de recherche. La narration de recherche ne semble en particulier pas contribuer de manière significative à l'articulation du langage avec les autres registres de représentation sémiotique mobilisés par les élèves pendant leur recherche.

Les difficultés des élèves à rendre compte de l'intégralité de leur recherche nous conduisent à émettre différentes hypothèses : Le fait de trouver la solution du problème et d'être sûr de son caractère correct dé motive-t-il à narrer l'intégralité des étapes de la recherche ? Cela est-il imputable au fait que l'enseignant suit régulièrement l'avancée de la recherche des élèves ? Le processus de recherche laisse-t-il davantage en mémoire les réussites que les erreurs commises ou les fausses pistes empruntées ? Existe-t-il des compétences langagières spécifiques à la narration de recherche en mathématiques ? Des recherches complémentaires seraient nécessaires pour investiguer ces questions et tenter de mieux comprendre le rôle joué par la verbalisation écrite dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aldon, G. (2011). *Interactions didactiques dans la classe de mathématiques en environnement numérique : construction et mise à l'épreuve d'un cadre d'analyse exploitant la notion d'incident*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université Claude Bernard – Lyon I.
- Arsac, G., Germain, G., & Mante, M. (1991). *Problème ouvert et situation-problème*. Villeurbanne : IREM de Lyon.
- Balacheff, N. (1987). Processus de preuve et situations de validation. *Educational Studies in Mathematics*, 18(2), 147-176.
- Bkouche, R. (2002). Du raisonnement à la démonstration. *Repères IREM*, 47, 41-64.
- Bonafé, F., Sauter, M., Chevallier, A., Combes, M.-C., Deville, A., Dray, L., & Robert, J.-P. (2002). Les narrations de recherche du primaire au Lycée. *Brochure APMEP*, 151.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand 3^e cycle. Langues. Français*. Repéré à <http://www.plandetudes.ch>
- Coppé, S. (1998). Composantes Privées et Publiques du Travail de l'Élève en Situation de Devoir Surveillé de Mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 35(2), 129-151.
- Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) (2012). *Spécificité cantonale, Mathématiques 10^e LS profil S*. Genève : DIP, Direction générale – Service de l'enseignement.
- Dias, T. (2017). La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série n° 2*, 91-103.
- Dorier, J.-L., & Garcia, F. J. (2013). Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching. *ZDM*, 45(6), 837-849.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 5-31.
- Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 5, 37-65.
- Duval, R. (2006). Transformations de représentations sémiotiques et démarches de pensée en mathématiques. *Actes du XXXII^e colloque COPIRELEM*, 67-89.
- Georget, J.-P. (2009). *Activités de recherche et de preuve entre pairs à l'école élémentaire : perspectives ouvertes par les communautés de pratique d'enseignants*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université Paris Diderot.
- Grenier, D. (2012). La démarche d'investigation dans les situations de recherche pour la classe (SiRC). *Actes du colloque EMF2012*, 1354-1364.

- Houdement, C. (2003). La résolution de problèmes en question. *Grand N*, 71, 7-23.
- Houdement, C. (2009). Une place pour les problèmes pour chercher. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 14, 31-59.
- Jeannotte, D. (2015). *Raisonnement mathématique : proposition d'un modèle conceptuel pour l'apprentissage et l'enseignement au primaire et au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec, Montréal.
- Vergnaud, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 96, 79-86.

Notice biographique

Maud Chanudet est assistante dans l'équipe de didactique des mathématiques de l'Université de Genève (DiMaGe). Anciennement enseignante de mathématiques au secondaire en France, elle rédige une thèse de doctorat portant sur l'étude des pratiques évaluatives des enseignants dans le cadre d'un enseignement centré sur la résolution de problèmes en mathématiques. Sa recherche s'appuie sur des travaux issus de la didactique des mathématiques et du champ de l'évaluation des apprentissages des élèves.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du pont d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL maud.chanudet@unige.ch

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

Martine Jaubert, Maryse Rebière

Université de Bordeaux

RÉSUMÉ – Cette contribution se propose d’approfondir l’articulation entre geste professionnel langagier didactique et geste d’étude dans le cadre de l’apprentissage initial de la lecture d’un texte. Elle tente de recontextualiser dans le cadre de l’école les notions de scénario et de format (Bruner, 1983, 1983/1987), activités conjointes finalisées par un savoir et ses pratiques afférentes, guidées par l’expert et dans lesquels les rôles de l’expert et du novice sont interchangeables au cours de la mise en œuvre. Penser les gestes professionnels langagiers didactiques sous l’angle du scénario et du format met en évidence la possibilité pour l’élève de s’approprier les rôles et les outils sociaux nécessaires à la reconstruction des systèmes sémiotiques disciplinaires spécifiques ainsi que de leurs usages et de participer à la création des communautés discursives disciplinaires concernées.

Il s’agit, à partir d’un corpus ancien, d’identifier l’organisation en formats puis en scénarios des gestes professionnels langagiers qui réorientent l’activité langagière des élèves, pour les faire entrer dans un champ de contenus, de pratiques et de valeurs nouveaux ou peu familiers.

ABSTRACT – The aim of this article is to explore the links between linguistic and didactic professional skills and study skills in the context of learning to read. It examines the concept of format/scenario (Bruner, 1983, 1983/1987). A scenario is a shared learning activity guided by the expert within which the place of the expert and the beginner can be exchanged during the process of conceptualization. Looking

at professional skills from the perspective of the format/scenario, highlights pupils' ability to take on the roles and the social tools required to learn a subject-specific semiotic system. It also reveals how they are involved in the building of subject-related discursive communities.

Through reanalysis of an existing corpus the authors identify how organizing professional linguistic skills in terms of scenarios reorients the pupils language activities allowing them to explore new or unfamiliar content, practices and values.

L'entrée dans l'écrit pour de jeunes élèves suppose la transformation radicale de leurs représentations du langage et de la langue. Il leur faut comprendre et construire de nouveaux usages du langage dans des situations éloignées de leur expérience quotidienne, qui supposent une activité consciente et volontaire, à la différence des pratiques spontanées de l'ordre de l'échange oral. La construction de ces nouveaux usages est l'un des enjeux majeurs de l'école.

La question du rôle du langage dans cet apprentissage a fait l'objet de travaux de recherche tant pour en décrire l'intérêt que pour l'interroger. En effet, les liens entre verbalisation et apprentissage sont l'objet de mises en cause récurrentes pointant une possible dérive réductrice qui verrait la construction des savoirs et de leurs pratiques afférentes comme conséquence immédiate de la mise en mots. Or, selon nous, les processus d'apprentissage des savoirs nécessaires pour lire et des nouvelles pratiques qu'ils outillent se construisent au cours de négociations langagières lors de l'élaboration de la signification de l'activité et de sa mise en œuvre en classe.

Les travaux menés dans notre laboratoire pluridisciplinaire (Lab-E3D) tentent d'étudier cette question dans un cadre théorique qui croise perspective historicoculturelle et théories pragmatique et énonciative du langage. Nous nous intéressons aux rapports entre activité enseignante et construction de significations par les élèves, rapport que nous reformulons en termes de liens entre geste professionnel langagier¹ et construction de communautés discursives disciplinaires scolaires dont nous pensons que l'institution est corrélée aux apprentissages. En effet, la focalisation sur la seule activité des élèves nous semble insuffisante pour comprendre ce qui permet ou non leur inscription dans les disciplines scolaires et les déplacements cognitifs et langagiers attendus par leurs enseignants. La convocation de la notion de geste professionnel dans la problématique de l'apprentissage nous conduit à nous intéresser à la question de la médiation maître / élève, à la nature et aux fonctions de cette médiation. Bruner, dont les travaux portent sur les très jeunes

1. Dès 1997, après les journées d'étude de la DFLM (Association des chercheurs en didactique du français langue maternelle) sur l'activité réelle des élèves, une équipe inter-IUFM, à laquelle participent certains membres de notre laboratoire, se constitue autour de Dominique Bucheton pour articuler activité de l'élève et activité de l'enseignant. Ce groupe, dans le cadre de deux ERTe successives (équipes de recherche en technologie de l'éducation), creuse d'un point de vue didactique la notion de geste professionnel empruntée à l'ergonomie.

enfants et s'inscrivent dans la filiation vygotkienne, propose le concept d'étaillage ainsi qu'une organisation possible des interactions d'apprentissage sous la forme de scénarios et de formats. Nous pensons que ces concepts peuvent nous permettre de décrire et de comprendre le rôle des interactions langagières dans les apprentissages scolaires.

Nous souhaitons, dans cette contribution, étudier l'articulation entre enseignement et apprentissage, geste professionnel langagier didactique et geste d'étude, nécessairement orientés sur le savoir, les pratiques, les valeurs nouveaux ou peu familiers et que désormais, en suivant l'argumentation de Bronckart et Plazaola Giger (1998, p. 44), nous désignerons sous le terme englobant de savoirs. Nous nous intéressons particulièrement au processus de négociation de ce que c'est que lire dans une classe de cours préparatoire (enfants de 6 ans) et accordons un rôle primordial à l'activité langagière du maître ainsi qu'à son travail de réorientation de l'activité des élèves.

Il s'agit d'identifier des interactions langagières qui conditionnent l'institution de l'enfant en élève, au sein d'une communauté discursive d'apprentis lecteurs. Ces interactions langagières étant de nature didactique, nous nous focaliserons sur les gestes professionnels didactiques multicodiques dont nous analyserons la dimension langagière et qui permettent de faire entrer les élèves dans le champ des savoirs (au sens défini supra) nécessaires à la lecture. Quels sont les savoirs en jeu dans ce domaine ? Comment les gestes s'organisent-ils en vue de l'appropriation par les élèves des savoirs ? Comment s'articulent-ils aux gestes d'étude des élèves ? À cette fin, pour articuler enseignement et apprentissage, nous reprenons et travaillons les notions de scénario (Brossard, 1991 ; Bruner, 1983 ; Wertsch, 1985) et de formats (Bruner, 1983) que nous recontextualisons dans le cadre de l'école pour la transmission des savoirs et de leurs usages, et dans cette contribution pour apprendre à lire.

Les interactions langagières pour apprendre

La verbalisation pour apprendre en classe

La verbalisation est définie par Balslev, Lenzen et Ronveaux – dans l'appel à contribution pour ce numéro thématique – 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 les manières de penser et d'agir. 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.

Cette définition très spécialisée (au regard de *verbaliser : exprimer, extérioriser au moyen du langage* ; Petit Robert, 2009) est ancrée dans la conception historique et culturelle de la transmission des savoirs, perspective qui nourrit nos propres travaux et repose la question² des liens entre apprentissage et langage qui intéresse les didacticiens des différentes disciplines depuis une vingtaine d'années. Déjà le colloque de 2004 « Faut-il parler pour apprendre ?³ » se proposait « de faire un bilan de ce qu'on sait, de ce qu'on ne sait pas et des chantiers qui s'ouvrent », concernant la dimension discursive des apprentissages, en croisant analyse conversationnelle et théorie de l'activité. L'appel à contribution s'interrogeait sur les effets et la pertinence pour les résultats des élèves, de la diffusion de travaux de recherche qui pouvait conduire à des pratiques non informées, « naïves ». En effet, la focalisation nouvelle sur les interactions langagières a pu laisser penser qu'il suffisait de mettre les élèves en conversation pour que le savoir se construise, et qu'une classe « vivante » témoignait d'investissement dans l'apprentissage. Comme a pu le montrer Bernié (2010), dans un cadre d'étude comparatiste pour une même situation mathématique (la course à vingt), c'est la nature des interventions didactiques qui conditionne les avancées de la classe : rappel des savoirs déjà stabilisés et de règles d'action, verbalisation des conditions de réussite, des contraintes et des nécessités. Ces verbalisations orientent l'activité des élèves vers le monde du savoir et des pratiques mathématiques.

Quelle que soit la discipline concernée, Bernié (2012) met en évidence le fait que l'analyse des énoncés suppose que le langage soit considéré comme une activité et analysé comme telle, dans la mesure où il réalise un certain rapport du sujet au monde et au contexte disciplinaire. C'est pourquoi, selon nous, les interactions langagières en classe ne peuvent se comprendre qu'au regard du contexte didactique dont elles sont le produit (Bernié, Jaubert, & Rebière, 2008). De ce fait, à l'école qui vise le développement des capacités psychiques du sujet, les interactions didactiques sont toujours orientées vers le savoir et s'articulent en vue de négocier la construction d'un objet pertinent à cette fin. On ne peut les considérer sous leur seul angle socio-psycho-linguistique.

Pour analyser les interactions langagières didactiques, nous nous attachons plus particulièrement au croisement⁴ de deux concepts issus de champs différents : concept spontané vs scientifique et genres de discours premier vs second.

Ainsi nous faisons un parallèle entre la distinction opérée par Vygotski (1934/1985) entre concept scientifique et concept spontané et celle qu'on peut opérer entre savoir scolaire et idées premières des élèves. Selon nous,

2. Dans la multiplicité des travaux portant sur le rôle du langage dans les apprentissages, nous retiendrons un ouvrage « phare » de 2002 : Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Éds.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.

3. Actes sur CD rom, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

4. Bernié, Jaubert, & Rebière (2008) ; Jaubert & Rebière (2005, 2007).

les savoirs scolaires, qu'ils soient transposés pour l'école ou non (comme le montre Chervel, 1977, pp. 282-283), présentent un degré de généralisation et de mise en réseau avec des savoirs déjà maîtrisés ainsi qu'un rapport au langage plus complexes que les idées premières des élèves, caractéristiques qu'ils partagent avec les concepts scientifiques au regard des concepts spontanés comme l'a mis en évidence Brossard (2004, pp. 127-136). Les élèves sont ainsi appelés, au cours des modules d'enseignement et en changeant de contextes, à transformer leurs conceptions initiales singulières et fortement contextualisées en fonction de leur expérience et à les rapprocher des savoirs de l'école. Or, ces derniers, qui supposent des modes de généralisation spécifiques de la discipline concernée, ne sont dicibles que par des formes spécifiques, des genres seconds de discours, eux-mêmes éloignés des genres premiers de discours qui renvoient aux usages langagiers ordinaires selon la distinction opérée par Bakhtine / Volochinov⁵ (1984). Ces verbalisations non spontanées, conscientes, ouvrent la possibilité de multiples reformulations, selon les choix de thématisation, dans la mise en réseau par exemple. La verbalisation, conçue dans le cadre des théories pragmatique et énonciative ainsi que dans l'interactionnisme social, joue donc, selon nous, un rôle important dans l'articulation enseignement-apprentissage. En effet, pour Bronckart (1997), dans le prolongement des travaux attribués à Bakhtine/Volochinov et des thèses de Benveniste, la production langagière individuelle, inscrite dans un « lieu social », croise nécessairement les contraintes langagières sociohistoriques et est façonnée par les genres de discours en dépôt dans la culture. Il propose une conceptualisation de la production discursive qui, transposée à l'école et aux cultures disciplinaires, peut nous permettre de reprendre la question du rôle du langage dans les apprentissages.

Scénarios et formats : des outils pour apprendre

Définition

Pour tenter de décrire les interactions langagières didactiques et leur rôle dans les apprentissages, nous empruntons à Bruner les concepts de scénario et de format. Dans ses travaux sur le langage du jeune enfant, Bruner (1983, 1983/1987) montre l'importance, dans des situations familiales, des jeux routiniers du type « coucou le voilà » (disparition/réapparition derrière un cache d'un objet, d'un visage, accompagnées de l'échange verbal rituel), qu'il définit comme « un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités, susceptibles de devenir réversibles plus tard » (1983/1987, p. 111). Ces jeux routiniers sont des cadres très étroits, des situations bien définies (verbales et non verbales), sortes de « *dispositifs d'action conjointe* » stables, minutieusement

5. Sans ignorer les travaux menés par Bronckart et Bota (2011) concernant la paternité des textes attribués à Bakhtine, nous proposons dans cette contribution d'articuler les deux noms.

réglés, de routines et sont, de ce fait, rapidement anticipables, d'autant qu'ils sont récurrents dans les pratiques éducatives quotidiennes. Ces jeux indifféremment traduits en français par « formats », « scénarios » ou « routines communicatives » (Nonnon, 1988) constituent ce que Bruner appelle un « système de support à l'acquisition du langage » (1983/1987, pp. 15, 34, 54, 110). En proposant des matrices de jeux de rôles « susceptibles de devenir réversibles plus tard », que les enfants peuvent manipuler, répéter, varier et transformer, ces jeux favorisent une acculturation rapide. En effet, les cadres ainsi offerts par l'adulte permettent aux enfants de prendre des repères, de se focaliser conjointement sur un même objet, d'interpréter l'intentionnalité des actions de communication, de leur donner une signification compte tenu de l'évaluation sociale dont elles font l'objet en retour. Les enfants peuvent ainsi développer, par rapport à cet objet, de nouveaux moyens de signifier, de traduire langagièrement leurs intentions selon l'usage admis dans la famille ou le groupe social qui propose ce jeu.

Rôle des scénarios...

Stabilité, récurrence, répétition des scénarios routiniers et familiers facilitent la construction des significations, les interprétations, la compréhension des intentions de l'autre.

Le scénario est, selon nous, médiateur entre deux niveaux de performance langagière dans le cadre de la zone proximale de développement. Pour Bruner (1983, p. 288), les interactions entre adultes et enfants reposent sur la construction de scénarios qui encadrent l'action conjointe. Ils rendent possible la transformation du sens de l'activité, des actions mises en œuvre et des usages langagiers qui les accompagnent, ce que nous appelons secondarisation⁶. Chacun de ces discours s'inscrit en effet dans un continuum entre genre premier et genre second et témoigne de la progressive adaptation de l'activité vers son appropriation. Ces scénarios permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « microcosme » maîtrisable. Activité conjointe, le scénario trouve sa finalité en famille dans le jeu⁷ lui-même mais aussi dans les apprentissages qu'il permet. Anticipable, d'abord guidé par l'adulte, puis par l'apprenant dans le cadre de la réversibilité des rôles, le scénario est progressivement intériorisé et participe au processus d'apprentissage. C'est parce qu'il est instrument à la fois de pensée et de communication qu'il rend possible l'apprentissage au sein des interactions (p. 287) et qu'il nous semble un outil heuristique pour analyser les interactions langagières didactiques à l'école.

6. Pour décrire les processus d'apprentissages langagiers, nous nous appuyons sur la distinction opérée par Bakhtine/Volochinov (1984) entre les genres premiers de discours et les genres seconds et analysons les transformations successives en terme de secondarisation (cf. Bernié, Jaubert, & Rebière, 2008 ; Jaubert, 2007 ; Jaubert & Rebière, 2002, 2005, 2012).

7. « C'est bien parce qu'il y a des jeux de langage qu'on doit changer de jeu, qu'apprendre à parler est pour l'essentiel un jeu » (François, 1993, p. 82).

Selon Bruner (1983/1987),

Avec le temps et une systématisation accrue, les scénarios sont regroupés en des pratiques familières d'un ordre supérieur, et en ce sens on peut les envisager comme des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes. (p. 111)

Ainsi, ils se regroupent, se complexifient, deviennent plus autonomes, moins liés à des contextes limités, « étroits » et singuliers et débouchent sur des pratiques communicatives plus élaborées et sur la construction de compétences linguistiques plus étendues. Ils deviennent plus marqués culturellement et plus conventionnels, apparaissant comme « *des contextes spécialisés* » qui visent la construction de discours légitimes et partageables.

... et à l'école ?

Si Bruner s'intéresse au développement du langage du petit enfant, pour autant, il ne met pas en évidence la nature des objets qui se construisent dans l'échange, alors qu'à l'école et dans notre conception vygotskienne de l'apprentissage, les interactions visent la construction de savoirs. Or, de notre point de vue, dans le jeu traditionnel du « coucou » par exemple, au-delà des apparences ludiques et même si Bruner ne signale pas les objets de savoir en jeu, cette pratique culturelle transgénérationnelle vise entre autres la construction de la permanence de l'objet et des usages langagiers nouveaux pour dire l'absence et de nouvelles formes langagières de relations à autrui (interpeler, interroger sur la disparition, verbaliser la surprise et la joie de la réapparition...). Comme le souligne Brossard (1989), dans le cadre de ces scénarios, « l'adulte introduit progressivement l'enfant à l'univers de la culture et entre autres au langage » (p. 51). Ce « jeu », parce qu'il conduit l'enfant à s'approprier des discours nouveaux, plus élaborés que les précédents, initie un processus que nous appelons secondarisation du langage.

De même à l'école, les échanges pour apprendre, parfois désignés comme « jeux d'apprentissage » / « jeux épistémiques »⁸, ne sont cependant pas ludiques mais présentent avec ces jeux routiniers, des points communs féconds pour la réflexion didactique. En effet, les interactions didactiques, pour un même objet de savoir, se présentent comme des suites d'énoncés standardisés, récurrentes, délimitant le cadre de travail, focalisant le groupe sur un même objet dont il construit progressivement la signification. Alors que le parent, implicitement, oriente le jeu de l'enfant vers des usages sociaux, entre autres langagiers, qu'il a intériorisés et qu'il mobilise spontanément, l'enseignant guide consciemment l'élève vers l'objet de savoir et ses pratiques sociales entre autres langagières. En outre, si les jeux de rôle sont réversibles dans le cadre du jeu familial, les parents cependant simulent le

8. Expressions utilisées pour analyser les interactions didactiques par la TACD (théorie de l'action conjointe en didactique ; Sensevy).

rôle de l'enfant, comme l'enseignant lorsqu'il demande à l'élève d'expliquer une procédure ou de rappeler un savoir et de jouer ainsi le rôle du maître.

Pour utiliser cette notion dans le cadre scolaire, nous proposons de garder, parmi les traductions proposées pour « format » (format, routine, scénario) le terme de « scénario », plus usuel, pour décrire les interactions didactiques complexes visant l'enseignement-apprentissage d'un savoir donné, et qui renvoie à ce que Bruner décrit comme « des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes » (cf. supra). Ces scénarios articulent ce que nous appellerons désormais des formats, scénarios devenus familiers dans le cadre de l'école, et déjà complexes par rapport aux tous premiers formats analysés par Bruner. Scénarios et formats sont des formes d'activités conjointes maître/élèves, qui se focalisent sur un même élément de savoir constitutif du savoir visé et se différencient par leur rapport d'inclusion, leur niveau de familiarité et leur complexité. Leur signification et leurs usages sont négociés au sein de la discipline concernée. La récurrence des formats au sein des scénarios et des scénarios eux-mêmes au sein de l'activité disciplinaire de l'enseignement-apprentissage vise à permettre aux élèves de prendre des repères, c'est-à-dire de circonscrire l'activité proposée, de s'inscrire dans la communauté discursive disciplinaire scolaire⁹ et de mettre en œuvre ses opérations cognitives, matérielles et langagières qui permettent la construction du savoir.

Les scénarios mis en œuvre en classe, articulés à des contextes disciplinaires spécifiques, rendent possible la transmission des outils de la culture, de façon explicite et ordonnée.

Ils favorisent l'entrée des élèves dans les activités disciplinaires. Ils médient la transformation de leurs connaissances quotidiennes et des discours mis en œuvre, en connaissances plus légitimes au sein de l'école et discours en cours de secondarisation, via l'orchestration de l'hétéroglossie suscitée dans la communauté-classe par l'introduction d'un nouveau savoir. En effet, pour une même tâche, les élèves convoquent des usages langagiers « spontanés », hétérogènes, qui les conduisent à construire des objets de discours différents qu'il revient à l'école, dans le cadre de formats et de scénarios, de prendre en compte en vue d'usages plus ajustés à l'objet de savoir et à l'activité.

Scénarios et gestes professionnels langagiers didactiques

Pour nous, les scénarios et les formats qui les composent mobilisent à l'école des configurations de gestes professionnels notamment langagiers à visée didactique, au service de l'enseignement, articulées aux gestes d'étude des élèves. Les formats et les scénarios dans lesquels ils s'articulent sont des outils sémiotiques qui proposent des systèmes d'attentes à géométrie variable. Ils permettent d'agir langagièrement dans un contexte d'échanges

9. Bernié, 2002 ; Bernié, Jaubert, & Rebière, 2004, 2008 ; Jaubert & Rebière, 2012.

et sont doublement orientés, vers le savoir et son contexte d'usage ainsi que vers l'élève.

Dans un même ordre d'idée, Goigoux et Vergnaud (2005, pp. 7-10) proposent la notion de « schème » à partir de Piaget et Inhelder (1966) pour qui « un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (p. 11), ce qui peut rendre compte de l'action enseignante : succession d'actions structurées, reproductibles, reconnaissables ou identifiables. Par ailleurs, ils soulignent que les schèmes permettent l'activité, que ce sont des « constituants de la représentation » (p. 9) et qu'ils ont une « fonction assimilatrice », c'est-à-dire qu'ils jouent un rôle de médiateurs face à une situation nouvelle, point de vue auquel nous adhérons.

Cependant, nous préférons le terme de scénario, emprunté à Bruner (1983) à celui de schème, dans la mesure où il permet d'intégrer l'activité de l'élève, absente de la définition du schème professionnel en articulant gestes professionnels et gestes d'étude. On peut considérer les six fonctions de l'étalement listées par Bruner comme des gestes professionnels et la complémentarité geste professionnel / geste d'étude comme le moteur de la réversibilité des rôles. Format et scénario sont des formes toujours dialogales appelées à être intériorisées dans une visée d'apprentissage et à devenir dialogiques.

Nos travaux nous conduisent à interpréter les notions brunériennes de scénario et de format dans la perspective vygotskienne d'intériorisation et de médiation.

Nous pensons que :

- un scénario à visée didactique déploie le savoir (dont ses usages) et ses éléments constitutifs développés dans les formats. Les gestes professionnels langagiers qui rendent dicible un scénario pointent chacun des éléments du savoir présenté au sein d'un format ainsi que leur articulation au sein même du scénario et visent à faire changer de contexte les élèves ;
- l'articulation entre les gestes professionnels et les gestes d'étude structure le contexte de pertinence via la gestion du dialogisme, l'évaluation des contributions individuelles, les reformulations et dénivellations cognitives et langagières ;
- l'intériorisation du scénario, organisateur du savoir, repose sur l'intériorisation des formats et des gestes d'étude qui répondent aux gestes professionnels langagiers didactiques ainsi que sur leur organisation en modules ou scénarios ;
- à terme, l'intériorisation des formats, puis du scénario stabilise le savoir et la compréhension de l'activité.

La construction du savoir nous semble être à ce prix.

Nous tenterons d'examiner cette proposition à partir de corpus déjà analysés sous l'angle des gestes professionnels.

Objets de savoir et gestes professionnels dans l'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire (6 ans)

Nous nous proposons de reprendre des travaux antérieurs, parfois anciens, sur un même corpus¹⁰, portant sur la verbalisation dans l'apprentissage de la lecture, pour tenter d'identifier des formes d'interactions langagières récurrentes entre maître et élèves portant sur les savoirs visés et leurs usages. Sont-elles relativement stables et peut-on dégager une organisation commune ? Peut-on observer des processus d'appropriation de ces formes par les apprenants pour réguler leur activité ou celle de pairs ?

Les objets de savoirs en jeu dans l'apprentissage de la lecture

L'enseignement de la lecture de textes croise deux genres d'activités :

- un genre « enseignement de la compréhension de textes », le récit dans l'exemple étudié, qui vise à mettre en place savoirs, procédures et pratiques relatifs à l'activité de narration ainsi qu'aux normes, valeurs, codes, attitudes qui caractérisent le genre littéraire à lire (ici, personnages, structure, causalité, chronologie, etc.) ;
- un genre « enseignement d'une démarche d'entrée dans l'écrit » qui vise à mettre en place les savoirs, procédures et pratiques relatifs à la construction et à la mise en œuvre du système de la langue écrite. Ce genre repose sur l'identification des mots, la combinatoire relative au système alphabétique, syntaxique et sémantique.

Cet entrelacs de savoirs, procédures et pratiques est progressivement dénoué, déployé, verbalisé au cours des séances d'apprentissage de la lecture en vue de l'appropriation par les élèves.

10. Le corpus ainsi constitué a déjà été utilisé dans plusieurs articles proposant des analyses sous des angles différents (analyse des gestes du formateur, 2008 ; analyse des gestes de tissage de l'enseignant, 2009 ; objets et pratiques d'enseignement en formation continue, 2008 ; comparaison des gestes professionnels novice/expert, 2010) : Jaubert, Rebière, & Bernié (2009) ; Jaubert & Rebière (2011).

Le savoir lire et les gestes professionnels langagiers afférents

Le savoir lire suppose des connaissances sur la langue écrite (système grapho-phonétique, syntaxe, lexique, fonctionnement des discours...), des connaissances sur le monde, expérientielles ou littéraciées, et des pratiques de mise en œuvre de ces diverses connaissances pour comprendre. Les gestes professionnels ont pour objet d'enseigner ou de solliciter les différentes connaissances et d'apprendre aux élèves comment les utiliser et les articuler en orientant leurs gestes d'étude. De ce fait, lors de l'analyse de séances d'apprentissage de la lecture de textes, on doit pouvoir identifier des formats visant :

- la connaissance de savoirs déclaratifs sur la langue qui permettent le déchiffrement (reconnaissance de lettres et de leurs correspondances phoniques) ;
- la connaissance d'opérations qui permettent l'activité de déchiffrement (qui seul ne garantit pas la compréhension) et les pratiques à mettre en œuvre pour déchiffrer (combinatoire et reconnaissance de mots, référence à l'acceptabilité syntaxique...) ;
- la connaissance de savoirs d'expérience, parfois déclaratifs, sur le monde et les genres de discours ainsi que leur fonctionnement textuel (apports de connaissances « encyclopédiques » sur le thème développé dans le texte et sur les spécificités d'un genre) ;
- la connaissance d'opérations qui permettent la construction de sens (qui seule ne garantit pas le respect des droits du texte et les pratiques à mettre en œuvre pour comprendre le texte (mises en lien et en réseau, prise en compte de la cohésion référentielle et syntaxique, rappels, analogie, reformulations, référence à l'acceptabilité sémantique et générique...)).

Le processus de lecture suppose la découverte successive des différentes unités signifiantes qui composent le texte. Bien entendu, la lecture d'un texte ne se réduit pas à la juxtaposition de la lecture de phrases, pas plus que le sens d'un texte ne se réduit à la somme des sens des différentes phrases. Cependant, l'enseignant est contraint de segmenter le texte en unités signifiantes et de fixer leur empan en fonction des compétences des élèves. Pour des débutants, ce qui est le cas ici, ces unités correspondent à ce que Adam (2011) appelle Micro Unité Textuelle (MUT)¹¹. Chacune exige la mise en œuvre et l'articulation des différents formats, plus ou moins verbalisés/intériorisés, en un scénario qui seul, dans sa complexité, rend possible la lecture de chaque unité. De ce fait, selon nous, la lecture d'une phrase mobilise la mise en œuvre

11. Nous empruntons à Adam (2011) la notion de micro-unités textuelles (MUT) qui réfèrent à des *micro-unités syntaxiques* et des *micro-unités de sens qui réalisent un acte énonciatif*. L'auteur distingue trois formes de MUT : l'énoncé verbal, l'énoncé nominal et l'énoncé monorème (voir Jaubert & Rebière, 2008).

de scénarios successifs correspondant aux unités signifiantes et à leur articulation au sein d'une phrase.

Pour rendre compte de l'activité enseignante, en restant dans la perspective brunérienne, nous reprenons les fonctions d'étayage listées par Bruner (1983, p. 277) que nous mettons en correspondance avec les gestes professionnels tels que décrits chez Bucheton (2009) en privilégiant la notion de tissage¹² pour tenter de comprendre les changements de position énonciative des élèves, la secondarisation (Jaubert & Rebière, 2007) de leur discours et l'évolution de leurs savoirs et pratiques. Nous « attrapons » ces gestes et leur fonction brunérienne en nous appuyant sur l'analyse des discours d'un point de vue cognitif et langagier, ainsi que sur certaines opérations (dénivellation, schématisation) de la logique naturelle de Grize (1996). Nous situant dans le cadre scolaire, nous complétons la description des formats en articulant les gestes professionnels aux gestes d'étude.

Scénarios et formats langagiers pour apprendre à lire une phrase au sein d'un texte

Dans cette contribution, nous reprenons une séance d'apprentissage inscrite dans une lecture suivie de l'album *Adrien* (École des Loisirs), enregistrée au Cours Préparatoire (CP, enfants de 6 ans) au mois de novembre, à une époque où la connaissance de la relation phonie-graphie n'était pas exigée en fin d'école maternelle, contrairement aux attentes actuelles attestées par les évaluations de CP du début de l'année 2018. Après un résumé du début de l'histoire et sa relecture, les élèves sont appelés à lire la suite, soit une nouvelle double page de l'album. Il s'agit donc, pour les élèves, de découvrir la première phrase du nouveau texte à lire : « Adrien qui a très sommeil se rendort. ». Cette phrase comporte deux MUT : « Adrien se rendort » et « qui a très sommeil » et va nécessiter la mise en œuvre de deux scénarios.

Comme annoncé supra, tous les formats ne sont pas déployés dans ces scénarios. En effet, si des savoirs sur le monde (fatigue, sommeil...) sont convoqués, ils sont déjà disponibles et ne nécessitent pas un apprentissage spécifique.

12. Cette notion travaillée dans le cadre de *l'agir enseignant* (Bucheton, 2009) peut référer à deux opérations distinctes : celle qui consiste à articuler des séances ou des phases de séances entre elles et celle que nous avons développée pour l'apprentissage de la lecture et qui consiste à articuler deux genres professionnels caractéristiques de cette activité (Jaubert & Rebière, 2009, pp. 99-112).

Le premier scénario

Ouverture

On observe dans un premier temps l'enrôlement dans l'activité de lecture par le **pointage**¹³ gestuel et verbal (129 **M.** je voudrais qu'on lise **cette phrase là** (*montre la phrase*)) de la phrase à lire¹⁴, ce qui relève de **l'enrôlement** si on reprend les fonctions de l'étayage listées par Bruner (1983, p. 277). Les élèves identifient spontanément Adrien qui a. Puis l'enseignant effectue une **réduction de la tâche** en focalisant sur l'unité « Adrien se rendort ». Le prénom du héros ayant été reconnu, il s'agit pour les élèves de lire « se rendort ».

Cette tâche va articuler trois formats complémentaires.

- *Format visant la connaissance d'opérations qui permettent la construction de sens à partir du cotexte et de l'expérience des élèves*

L'enseignant signale (« moi **je pense à** » : nouvel **enrôlement**) la position énonciative pertinente pour lire des récits et comprendre les actions du personnage en **tissant** les informations connues (« **ce pauvre** Adrien ») antérieures à l'extrait du texte à lire avec les savoirs des élèves sur le monde.

129. **M.** [...] alors moi **je pense à ce pauvre Adrien qui a marché qui est** [E fatigué]¹⁵ **qui a** [E sommeil]

130. **E** il est épuisé

131. **M.** eh bien **il est épuisé/ il a** sommeil. **Qu'est-ce qu'il fait ?**

132. **E** il se repose / **E** il s'endort

[...]

137. **E** ah oui/j'ai trouvé/ (*vient au tableau montrer il se rendort en disant*) il se repose

L'enseignant verbalise (129 « moi je pense à... ») une activité de lecteur capable de se mettre à la place du personnage et focalise ainsi sur sa **description** (« ce pauvre Adrien qui... ») ce qui conduit les élèves à lister les caractéristiques déterminantes via des reformulations (épuisé, fatigué, a sommeil) pour réduire les possibles narratifs selon la perspective brunérienne, et permettre d'en anticiper les conséquences.

L'**orientation** sémantique (**qui a** marché) et syntaxique (**qui est..., qui a...**) par le maître permet aux élèves de s'appuyer sur leur expérience pour proposer des possibles sémantiques et syntaxiques acceptables dans le contexte (fatigué, épuisé... sommeil). Puis la question « Qu'est-ce qu'il fait ? » conduit à un **changement de focalisation** d'un état (fatigué) vers ses conséquences (il se rendort).

13. Les gestes professionnels langagiers constitutifs des formats et donc du scénario sont en caractères gras.

14. Les citations du texte à lire sont soulignées.

15. Le texte entre crochets signale l'irruption d'énoncés des élèves dans l'énoncé magistral.

L'**articulation** entre la fatigue et le sommeil impulse la cohérence narrative qui conduit à la proposition conclusive d'un élève « j'ai trouvé / il se repose ». On constate sur ces quelques échanges que les élèves ont une attitude responsive (Jakubinskij, 1923) et créatrice (François, 1990), étant forces de proposition dans le cadre syntaxique et sémantique proposé par l'enseignant et qu'ils acceptent (129, 130, 132). Cependant, cette dernière proposition, acceptable sémantiquement et syntaxiquement, ne peut pas être évaluée positivement par le maître puisqu'elle ne tient pas compte du code phonographique (rendort et non repose) et signale une pratique « quotidienne » et non « scientifique » (au sens vygotkien) d'enfants non lecteurs. Ce premier format, dans lequel l'enseignant déploie un mode opératoire appuyé sur une connaissance du monde pour montrer aux élèves comment construire des significations, s'avère inefficace pour lire le mot rendort et rend nécessaire un nouveau format qui vise la vérification par le déchiffrement.

- *Format visant l'utilisation du code pour déchiffrer et contrôler son activité de construction du sens*

La proposition « se repose » pour « se rendort » atteste de l'ébauche de mise en œuvre d'une opération de tissage entre sens et code (nombre de mots, lettres communes). Pour dépasser la proposition première et rendre nécessaire l'exhaustivité du déchiffrement, l'enseignant déroule une stratégie ordinaire de prise en compte de tous les graphèmes qui selon nous peut être analysée en termes de format.

137. **M.** regardez bien

138. **E.** il y a un E¹⁶ / et y a un [d]

139. **M.** y a un [d] et y a pas

140. **E** P

141. **M.** (le maître entoure le en et le pointe) ça on connaît

142. **E** [ã]

143. **M** alors il se r

144. **E** ren/ (le maître pointe la syllabe-racine dort) dort/ rendort/ il se rendort

145. **M.** voilà il se rendort/ je crois qu'on avait vu un mot/

Il **pointe** dans un premier temps la forme écrite du mot à lire (« regardez bien ») qui vise à enrôler dans l'activité. Il suscite la **description** par les élèves « il y a... » et l'**orienté** « y a ...et y a pas... », ce qui invalide la proposition « repose ».

Puis, il convoque la mémoire didactique (« **ça on connaît** »), geste langagier qu'il accompagne en entourant le digramme EN. Il **pointe** ainsi, pour les élèves, une opération nécessaire en lecture qui consiste à s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour proposer « il se rendort » qui résulte du

16. Les majuscules réfèrent aux lettres et à leur nom. L'utilisation des crochets réfère au phonème.

tissage entre le déchiffrement et la prise en compte des contraintes sémantiques et syntaxiques stabilisées lors du premier format.

Cette proposition conclusive (145) est **évaluée** positivement par le maître (146) « voilà/il se rendort ». Dans ce format, les élèves, par un travail conscient et volontaire, mobilisent les connaissances acquises sur le système graphophonologique et, sous le guidage du maître (« **alors** il se r »), transforment des savoirs déclaratifs en savoir opératoire, amorçant ainsi la pratique de la combinatoire.

L'unité est lue et comprise grâce au croisement des savoirs sur le monde et le déchiffrement convoqués dans les deux formats successifs, ce qui pourrait être suffisant pour avancer dans la lecture du texte et non pour apprendre à lire.

- *Format visant la construction du code*

L'enseignant profite alors des tâtonnements des élèves dans l'utilisation du code pour introduire un temps de travail sur son fonctionnement. Dans ce but il mobilise la comparaison de deux mots proches, pour identifier des unités minimales distinctives que sont les graphèmes, leurs différences et l'intérêt de leur permutableté pour lire un nouveau mot.

148. **M.** oui il me semble qu'on avait **vu** / Adrien il s'endort dans le 16¹⁷ / vous le **voyez** il s'endort/ **regardez bien** qu'est-ce qui change/ qu'est-ce qui remplace quoi dans / dort / s'endort et rendort [...]

153. **M.** Émilie tu le vois/ fatigué il s'endort/ **vous le voyez** il s'endort

154. **EE** oui (*une enfant vient le montrer*)

155. **M.** fatigué il s'endort (*elle entoure avec sa baguette le verbe s'endort*)/ et ici (*elle revient au texte du jour*) nous avons dit Adrien qui a hum hum se Rendort/ **regardez bien** qu'est-ce qui change/ qu'est-ce qui remplace quoi/ dort et rendort qu'est-ce qui change/ oui alors Mathieu

156. **Mat.** dans celui qui est dans le 16 y a pas de R et dans celui qui est dans le 18 il y en a un

157. **M.** alors celui où il n'y a pas de R **qu'est-ce qu'il y a**

158. **Mat.** un S

159. **M.** un S et l'on dit SSS'endort/ et celui où il n'y a pas de S mais un R on dit RRenderort/ le S a changé/ c'est un R on dit se Rendort/ donc Adrien qui a hum hum se rendort/ [...]

Nouvel **enrôlement**, l'enseignant **pointe** dans un premier temps (148, 153, 155 « vu », « vous le voyez », « regardez bien ») la forme écrite du mot à lire (s'endort/rendort). Il **réduit le champ** d'exploration (degré de liberté au sens de Bruner), suscite la **description** par les élèves (156 et « y a pas de... », « il y

17. L'enseignant désigne l'affiche numérotée d'un texte de l'album lu précédemment.

en a un ») et l'**orienté** (157 « qu'est-ce qu'il y a »), puis **montre** (démonstration pour Bruner) le fonctionnement de la combinatoire à partir de la substitution d'un graphème (159) ce qui **légitime** la proposition acceptée par le maître en 146.

Ce format constitue une boucle métalinguistique qui vise à mettre en évidence l'importance des connaissances sur le code et à transmettre un savoir-faire propre à la lecture, encore balbutiant au début de l'année. En effet, si les élèves identifient des différences graphiques, ils ne savent pas encore systématiser la combinatoire et sont dans une posture scolaire d'observation.

Ces gestes professionnels sont organisés suivant un même schéma, même s'il connaît des variantes, ce qui nous permet de parler de format. On constate dans chacun des formats la récurrence de gestes professionnels que l'on peut identifier quel que soit l'apprentissage : pointage, orientation, description, changement de focalisation, tissage, évaluation... Cependant les savoirs convoqués sont spécifiques de la lecture qui met en jeu, de manière récurrente, les formats constitutifs du scénario.

La convocation successive des trois formats complémentaires et leur articulation, grâce à des gestes professionnels de tissage (« alors moi je pense », « regardez bien », « mais il y a autre chose aussi »...) permet à des élèves apprentis lecteurs, qui ne pourraient pas lire le texte de manière autonome, de lire cette première MUT. De notre point de vue, c'est leur mise en synergie qui constitue le premier scénario, chacun des formats pris isolément ne permettant pas de lire.

Le deuxième scénario : ébauche d'intériorisation par certains élèves

La clôture du premier scénario enclenche un nouveau temps d'apprentissage (formats, construction du sens, déchiffrement et boucle métalinguistique) avec la lecture de la deuxième micro unité textuelle ([Adrien] qui a très sommeil) qui est amorcée par l'enseignant (159 [...]/ donc Adrien qui a hum hum se rendort/ alors pourquoi il se rendort ? »).

Il relit les mots identifiés par voie directe en début de séance (« qui a ») et pointe verbalement ce qui n'a pas encore été lu (« hum hum ») qui correspond à « très sommeil ».

Au cours de ce deuxième scénario, on peut observer un glissement dans l'attitude de certains élèves.

Comme dans le premier format décrit *supra*, focalisé sur les opérations qui permettent la construction du sens, à partir du cotexte et de l'expérience des élèves, on peut observer la **focalisation** (159, 164), l'**orientation** sémantique et syntaxique (159, 161, 164), une **évaluation** positive (166) sur l'acceptabilité

sémantique et syntaxique, puisqu'il s'agit de prendre en compte dans les propositions sémantiques celles constituées de deux mots.

- 159. **M.** **donc Adrien qui** a très hum hum se rendort/ alors **pourquoi** il se rendort ?
- 160. EE **parce qu'**il est fatigué
- 161. **M.** il est fatigué/ **quand** est-ce qu'on s'endort ?/ c'est tout ?
- 162. E **quand** on a marché beaucoup
- 163. E **parce qu'**il se repose
- 164. **M.** **parce qu'**il a envie de se reposer/ il a / **Adrien qui** a
- 165. E moi/ **trop marché**
- 166. **M.** qui a trop marché/ **ça pourrait** marcher ça / [...]

On observe ensuite un format visant l'utilisation du code pour déchiffrer et contrôler son activité de construction du sens pour lire, avec **pointage** (166), **évaluation** de mise en doute (166), **réduction du champ d'exploration** (166-167), **légitimation** par le **tissage** avec des connaissances antérieures (168).

- 166. **M.** [...] qui a trop marché (*elle montre en même temps mot à mot qui / a / très / sommeil*) **est-ce que ça peut être trop ?**
- 167. E. **ça peut pas être** trop marché **parce que** après++
- 168. D. et trop **ça peut pas être** trop **parce qu'y a pas** de o
[...]

On observe dans ce deuxième format une prise en main ponctuelle par les élèves de l'évaluation avec appui sur la correspondance phonographique (168) sans intervention de l'enseignant, ce qui signale une forme d'appropriation du rôle de l'enseignant et d'un de ses gestes professionnels récurrents (140 « **y a un ... et y a pas** ») visant à légitimer une proposition en prenant en compte une connaissance du système phonographique. De la même façon, la combinaison graphophonétique (TR et E) est réalisée par un élève (183) plus spontanément que pour REN (144-145) dans rendort.

- 179. **M.** quelle est **cette** lettre ? (*pointe le è*)
- 180. EE e
- 181. L. **ça chante** [e]
- 182. **M.** ah **c'est un E qui chante** [e] **alors on ne dit pas** trop/ **on dit** /
- 183. E [tre]
- 184. **M.** Adrien qui a très / [...]

La même remarque peut être faite pour la lecture du mot sommeil. Les élèves **évaluent** négativement une proposition impossible sur le plan syntaxique (187) et amorcent la **justification** de leur rejet par le recours spontané à la relation graphophonétique (189, 190, 191) qui engage le déchiffrement (193).

179. **E** très fatigué (*grimace du maître*)
180. **M**. Adrien qui a très fatigué/
181. **EE** pfff (*pouffent de rire*) **non/ c'est pas possible**
182. **M** est-ce que c'est fatigué
183. **E** non **il y a** un O
184. **E y a** un S
185. **E ça commence par** un S
186. **M** ça commence par un S/ Valérie
187. **V** il a sommeil
188. **M** et il a très sommeil/ regardez/ s/o/m/eil (*il procède à une épellation phonétique en montrant les graphies correspondantes*)

Enfin l'enseignant verbalise une boucle métalinguistique (194) qui **valide** le mot porteur de sens et le **légitime** par une mise en correspondance terme à terme de chaque graphème avec sa réalisation phonique.

Ce deuxième scénario, qui convoque les mêmes formats que le précédent, permet la lecture de la deuxième MUT. Ainsi progresse pas à pas la lecture d'un texte dans le cadre du genre professionnel « lecture découverte d'un texte », même si l'extrait de séance analysé se réduisant à une phrase, ne permet pas d'étudier toutes les déclinaisons possibles des formats et des scénarios, notamment ceux qui visent le repérage et la prise en compte des phénomènes interphrastiques de cohésion au sein d'un texte. De notre point de vue, c'est au niveau du scénario que se réalise l'activité de lecture proprement dite de la phrase. Chaque format à lui tout seul n'est qu'une facette de l'activité, indispensable certes, mais non suffisante. Par ailleurs, de même que la lecture d'une phrase mobilise l'articulation de plusieurs scénarios, la lecture d'un texte (qui ne se réduit pas à la juxtaposition de la lecture de phrases ou de MUT) doit mobiliser des scénarios visant à tisser des éléments de cohérence et de cohésion sur la longueur du texte et qu'il reste à analyser.

Caractéristiques langagières des scénarios et formats identifiés

On observe dans chacun de ces scénarios des gestes professionnels langagiers qui assurent le croisement de l'activité linguistique et de l'activité langagière. Certains de ces gestes se réalisent au sein de formats récurrents. Il s'agit en effet de pointer-focaliser, décrire-schématiser, orienter-thématiser-réduire le champ d'exploration, évaluer (par rapport aux traits saillants : il y a / il y a pas)-légitimer-justifier, tisser-articuler. Ces associations de verbes entre tirets ciblent des gestes langagiers professionnels qui visent à ancrer l'activité des élèves dans le contexte visé (linguistique ou langagier). Cependant, ces verbes ne sont pas synonymes, ils rendent compte de l'adaptation ponctuelle

de l'activité magistrale à celle des élèves par rapport à leurs savoirs D'autres gestes assurent la mise en synergie des différents formats au sein du scénario, principalement pour le tissage entre activité langagière et activité linguistique (« moi je pense à... » vs « regardez-bien »).

- Ajustement des gestes professionnels

Un enseignant ne peut envisager d'aider les élèves à construire un savoir que s'il est conscient des difficultés qu'ils risquent de rencontrer. Les principaux obstacles à l'apprentissage de la lecture sont bien connus des didacticiens du français¹⁸ : focalisation sur le sens (la devinette) au détriment du texte écrit d'une part ou focalisation sur le déchiffrement au détriment du sens, absence de tissage avec les savoirs antérieurs sur le texte (dans notre exemple, l'histoire déjà lue lors des séances précédentes, ou en début de séance), sur les spécificités du genre, la syntaxe, le code, la langue. Tous ces points rendent difficile la construction d'images mentales cohérentes par méconnaissance du monde, que ce soit le monde « ordinaire » ou les mondes « discursifs » pour reprendre l'expression de Bronckart (1997, p. 153).

Dans le cadre du genre professionnel lecture découverte, mis en œuvre dans cet exemple, les différents formats prennent en charge chacun de ces obstacles et c'est leur articulation au sein de scénarios qui assure leur mise en synergie et vise l'apprentissage de la lecture.

- Mise à distance et secondarisation des discours

Les formats organisent des gestes professionnels qui s'inscrivent dans une dynamique visant à rapprocher les gestes d'étude du savoir visé, de son fonctionnement et donc de son usage. Dans chacun des formats étudiés, l'enseignant verbalise à voix haute les procédures à mettre en œuvre qu'il donne à voir, les savoirs à convoquer et la manière de les faire fonctionner pour parvenir à lire. Il mobilise le langage, et plus particulièrement le langage de mise à distance pour permettre aux élèves de « reprendre en sens » leur première activité de lecture, de construire le statut des objets en jeu dans la relation didactique, de prendre conscience de leur pouvoir d'agir et d'envisager consciemment d'autres gestes d'étude.

Ainsi, lorsque les élèves sont conduits, par réajustements successifs de la part de l'enseignant, à expander le groupe verbal « qui est / il est » qui génère des propositions d'adjectifs dans le paradigme lexical de la fatigue, puis « qui a / il a » qui appelle des propositions de noms, ils mènent une activité épilinguistique sur les plans sémantique et syntaxique.

De même, lorsque l'enseignant (166) montre mot à mot qui / a / très / **sommeil** en reformulant en même temps une proposition « qui a trop marché » et demande « **est-ce que ça peut être trop ?** », il réduit l'investigation des élèves à l'étude du mot très et à sa comparaison avec l'oral [tro], la lettre

18. Cf. Jaubert & Rebière (2011).

O et sa sonorisation [O] étant connues en ce début d'année. Il sollicite ainsi des pratiques de mise à distance (segmentation de l'oral en phonèmes et de l'écrit en graphèmes, mise en relation, substitution et verbalisation de cette substitution) et un point de vue « scientifique » et non plus « quotidien » sur la langue, à la mesure d'enfants de 6 ans.

Le scénario qui met en jeu différents formats apparaît comme le cadre de la transformation de l'activité et de la secondarisation du discours. En effet, il conditionne l'activité de lecture et la mise en œuvre de discours de légitimation tant sur le plan de la signification que sur celui du fonctionnement de la langue. Si dans l'exemple présenté on n'observe pas de déchiffrement hors sens, qui rendrait nécessaire un discours de légitimation focalisé sur le sens, en revanche, on trouve des propositions qui nécessitent le recours aux formats de mobilisation du code et de la syntaxe donnant lieu à la mise en œuvre de discours de légitimation fondés sur des savoirs linguistiques. Ainsi, précédemment, confrontés à la lecture de l'unité textuelle « qui passaient par là », un élève propose « qui campagne » :

75. **M.** il te semble que tu vois campagne/ alors viens le montrer et on va te dire si on est d'accord ou pas/ on sait pas alors on va voir (*l'enfant montre passaient*)

76. **M.** alors à votre avis

77. **E** non [**M.** pourquoi ?] parce qu'il y a « qui »

78. **M.** alors s'il y a qui ++ qui campagne ça ne peut pas marcher/++ mais il y a autre chose aussi/

79. **E** parce qu'il y a [p]

80. **M.** regarde Paul Éric s'il te plait/ pourquoi ce n'est pas campagne/ pourquoi **ça ne peut pas être** campagne/ regarde au début (*elle montre le p*)

81. **PE** il y a [p] [...]

82. **M.** il y a [p] au début et CAMpaigne c'est quoi au début

83. **PE** [K]

84. **M.** Et puis d'abord y a K

On observe dans cet exemple l'ébauche d'une justification qui, dans les significations portées par le cotexte, ajoute à la connaissance syntaxique implicite de la langue (77) la reconnaissance de la première lettre qui sans aller plus loin dans le déchiffrement, invalide la proposition.

On assiste ainsi en quelques échanges à un mouvement de secondarisation des discours spontanés, parfois acceptables sur le plan des significations et de la syntaxe (« qui a trop marché » / « qui a très sommeil »), parfois non (« qui campagne » / « qui passaient ») mais qui ne croisent pas les différents formats constitutifs du scénario nécessaire pour lire. L'évaluation des premières propositions et la justification de leur invalidation conduisent à une mise à distance, à la verbalisation d'une nouvelle proposition plus ajustée, ayant fait l'objet d'un travail conscient et volontaire d'articulation des

formats, qui sélectionne de nouveaux traits pour construire un nouvel objet discursif et une nouvelle représentation de la lecture. Ce travail de transformation justifiée des propositions langagières, qui s'appuie sur la mise en œuvre de scénarios pour lire, participe de ce fait à l'institution de la classe en communauté discursive scolaire d'apprentis lecteurs de récit en négociant et en s'appropriant progressivement les valeurs en langue et en littérature, un corps de savoirs et des discours spécifiques, des usages efficaces et acceptés par le groupe-classe sous la responsabilité de l'enseignant. Il s'agit en effet, pour les élèves, de devenir acteurs dans une sphère d'échange spécifique, d'agir entre autres par le langage dans une culture, d'apprendre les conditions nécessaires pour être efficaces et légitimes dans la lecture d'albums de littérature de jeunesse.

Conclusion

Si la verbalisation joue un rôle dans la construction des savoirs, il ne s'agit pas d'interactions spontanées, déconnectées des savoirs, de leur analyse, de leur mise à distance et de celle de leurs usages. Si le scénario brunérien a une fonction de guidage dans les apprentissages des très jeunes enfants, il nous semble cependant pertinent de pouvoir reprendre la notion pour l'étendre à tout apprentissage scolaire en prenant en compte ses fonctions langagières et les positionnements énonciatifs et points de vue qu'elles contribuent à construire. Pour reprendre Bruner, nous pourrions dire que le scénario apprend aux élèves à faire des choses avec les mots dans une culture donnée en croisant les formats qui le constituent. L'appropriation des rôles délimités dans les formats et scénarios correspond selon nous, dans le cadre scolaire, à l'interchangeabilité qui caractérise le scénario. L'élève, capable de réguler son activité en « rejouant » un scénario, qui croise ses différents formats constitutifs, devient expert pour lui-même, à la mesure de son âge et de ses compétences. Il devient acteur dans la communauté discursive des apprentis lecteurs. Cette notion de scénario met en scène les processus d'apprentissage, elle permet aussi de les comprendre et de modéliser des démarches d'enseignement. Penser les gestes professionnels au sein de scénarios et formats langagiers met ainsi l'accent sur la nécessité pour les enseignants de penser l'apprentissage des systèmes sémiotiques disciplinaires spécifiques, comme une appropriation, par les élèves, des rôles et des outils sociaux.

De notre point de vue, l'identification des scénarios d'enseignement et apprentissage dans un domaine donné devrait outiller d'une part les enseignants, d'autre part les formateurs, en proposant des possibles langagiers légitimes dans ce contexte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. / Volochinov, V.-N. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée. *Revue français de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernié, J.-P. (2010). L'Interpellation entre immobilisation et mise en mouvement : un genre dialogique et situé de l'activité. *CORELA*. Repéré à <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=732>
- Bernié, J.-P. (2012). Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques. In V. Rivière (Éd.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques* (pp. 25-40). Paris : Riveneuve Éditions.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2004). Significations et développement : quelles communautés ? In C. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (Raisons éducatives ; pp. 85-104). Bruxelles : De Boeck.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. In M. Brossard & J. Fijalkov (Éds.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique* (pp. 123-141). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué*. Genève : Droz.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne. *Enfance*, 42, 49-56.
- Brossard, M. (1991). Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 185-193
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Lille : Presses du Septentrion.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (trad. par M. Deleau, avec la collab. de J. Michel). Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. [avec la collab. de R. Watson] (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (trad. par J. Piveteau & J. Chambert). Paris : Retz.
- Bucheton, D. (Éd.) (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Éds.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

- François, F. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Goigoux, R., & Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 7-10.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jakubinskij, L. (1923). O dialogiceskoj reci. *Russkaja rec'*, 1. [Sur la parole dialogale. *Langue Russe*, 1].
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 163-186). Paris : Presses universitaires de France.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2005). Gestes et genres professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 23-24.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2007). Émergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation. In A. Rouchier (Éd.), *Didactiques, quelles références épistémologiques ?* Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE – Bordeaux 2 – IUFM, Bordeaux, mai 2005.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents, une étude de cas. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 149-169). Bruxelles : De Boeck.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2009). Enseigner la lecture au cours préparatoire : des gestes de tissage complexes pour les débutants. In D. Bucheton (Éd.), *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* (pp. 99-112). Toulouse : Octarès.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. In R. Goigoux & M.-C. Pollet (Éds.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (pp. 53-84). Namur : Presses universitaires de Louvain.
- Jaubert, M., & Rebière, M., (2012). *Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative*. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2009). Forme scolaire et genres professionnels chez un expert et un débutant : une question pour la formation ; un exemple : La 'lecture-découverte d'un texte narratif' au CP. *Travail et éducation en formation* [En ligne], 5. <http://journals.openedition.org/tfe/1189>
- Nonnon, É. (1988). Que voudrait 'dire aider à comprendre' ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale*, 1, 25-61.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). Paris : Éditions sociales.

Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale ; L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 139-169). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Notices biographiques

Martine Jaubert est professeur de l'Université de Bordeaux en sciences du langage. Elle est formatrice d'enseignants du premier degré à l'École Supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Aquitaine. Ses recherches menées au sein du Laboratoire d'Épistémologie et de Didactique Des Disciplines (Lab-E3D), portent principalement sur l'enseignement et l'apprentissage du langage oral et écrit, sur le rôle du langage dans la construction des savoirs disciplinaires et sur les gestes professionnels langagiers.

ADRESSE ESPE d'Aquitaine, 160, avenue de Verdun, F-33700 Mérignac

COURRIEL martine.jaubert@u-bordeaux.fr

Maryse Rebière est maître de conférences honoraire de l'Université de Bordeaux en sciences du langage. Elle a été formatrice d'enseignants du premier degré à l'École Supérieure du professorat et de l'éducation d'Aquitaine (ESPE). Ses recherches menées au sein du Laboratoire d'Épistémologie et de Didactique Des Disciplines (Lab-E3D), portent principalement sur l'enseignement et l'apprentissage du langage et de la lecture, sur le rôle du langage dans la construction des savoirs disciplinaires et sur les gestes professionnels langagiers.

ADRESSE ESPE d'Aquitaine, 160, avenue de Verdun, F-33700 Mérignac

COURRIEL maryse.rebiere@u-bordeaux.fr

3^e 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

Kristine Balslev, Sandra Pellanda Dieci, Walther Tessaro

Université de Genève

RÉSUMÉ – Dans les formations à l'enseignement, les verbalisations écrites constituent autant des instruments au service du développement professionnel que des moyens pour les formés de montrer ce développement. Ainsi ces verbalisations contiennent à la fois les traces de développement que les étudiants choisissent de montrer et des indicateurs plus implicites accessibles par une analyse discursive de ces verbalisations. Cet article présente les particularités de l'écriture réflexive et les caractéristiques de deux dispositifs d'écriture réflexive destinés respectivement aux enseignants du primaire et du secondaire. Il analyse ces verbalisations écrites selon les deux niveaux de lecture et met en évidence qu'un grand nombre d'étudiants relate des actions régulées mais pas de conceptions ni de valeurs. Il s'attarde ensuite sur des indicateurs de développement professionnel révélés par une analyse discursive.

ABSTRACT – In teacher education, written verbalizations are both tools for professional development and means for the learners to show their professional growth. These verbalizations contain both traces of development that the students choose to show and more implicit indicators that discursive analysis can reveal. This article presents the particularities of reflective writing and the characteristics of two writing professional development devices for primary and secondary school teachers. It analyses these written verbalizations according to the levels of reading. Our findings show that a large number of students report regulated actions but no conceptions or values. It then focuses on indicators of professional development that can be perceived through discursive analysis.

Des dispositifs de verbalisations écrites pour susciter et montrer la réflexivité

La capacité de faire preuve de réflexivité, figurant parmi les compétences-clés du métier d'enseignant (Perrenoud, 2012), est ambitieuse, et ses visées sont multiples : par exemple mettre à distance le vécu tout en le structurant pour pouvoir y revenir (Champy-Remoussenard, 2006) ; rendre compte de ses pratiques et les expliciter afin de prendre des décisions adaptées aux situations rencontrées ; conceptualiser la pratique par le recours aux savoirs formalisés. Dans une perspective de formation académique, la capacité réflexive implique une posture d'énonciateur qui s'approprie des références théoriques tout en adoptant un point de vue professionnel (Rabatel, 2016 ; Vanhulle, 2016), à travers une verbalisation, spécifique à la formation, au service du développement professionnel. Nous pensons notamment aux verbalisations écrites sous forme de portfolio, qui présentent de multiples aller-retours entre le lieu de formation et le monde du travail – et demandent à l'étudiant-stagiaire de rendre compte tant à lui-même qu'à autrui de son évolution en cours (Cadet, 2006), tout en articulant des éléments théoriques issus de la recherche et d'expériences vécues.

La perception d'une telle verbalisation peut être appréhendée de manières différentes selon que l'on se situe du côté du formé ou du formateur : pour le formé, il importe de montrer qu'il a appris ; alors que pour le formateur, il s'agit de faire écrire pour soutenir l'apprentissage mais aussi pour évaluer le développement professionnel du formé. Dès lors ces verbalisations demandent une double lecture : la première consiste à prendre au sérieux ce que dit le formé, la seconde à détecter des indicateurs plus implicites du développement professionnel suscité par l'exercice même de la verbalisation écrite et échappant parfois au contrôle des formés. Elles servent donc à la fois comme instrument au service du développement et comme indicateur de ce développement. Cette double fonction de la verbalisation écrite et réflexive est au cœur de notre communication. L'étudiant¹ qui écrit « grâce à l'écriture de mon microrécit concernant mon conflit avec cette élève, je me sens mieux outillé pour appréhender des relations avec des élèves colériques », a-t-il appris de son expérience ? Quels sont les indicateurs témoignant des capacités réflexives de l'EF ? Les textes réflexifs sont-ils, comme l'affirme Perrenoud (2010), un artéfact d'autoévaluation déclenchant finalement peu de changements : « [...] ce qui devrait être une démarche autonome devient un *pensum*, un genre littéraire en soi, qui consiste à reconnaître quelques imperfections, mais rien de grave, dans une logique de confession, pour obtenir l'absolution sans être contraint à de vrais changements » (p. 44) ? Suffirait-il, comme le

1. Les étudiants concernés par cette recherche sont en fait des enseignants en formation à l'enseignement secondaire ou primaire ; ils sont donc appelés EF dans la suite du texte.

questionne l'introduction de ce numéro thématique, de faire verbaliser pour que l'étudiant apprenne ?

Débusquer des indicateurs de réflexivité dans les textes de formation requiert une définition de cette réflexivité. Selon Buysse et Vanhulle (2009), le praticien réflexif est

[...] un professionnel, en activité ou en formation, qui utilise la réflexion *sur* et *dans* l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte. Il nourrit cette pensée réflexive de savoir-faire accumulé par sa propre expérience, de savoir-faire transmis par un médiateur, des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques en lien avec son activité. (p. 230)

Ainsi la réflexivité académique ne consiste pas seulement en un retour sur soi-même mais implique l'intégration de plusieurs savoirs, notamment les savoirs académiques proposés en formation. De surcroît, le but de l'écriture réflexive est d'engendrer des régulations. Buysse (2018) et Buysse et Vanhulle (2009) identifient trois catégories de régulations de systèmes liés : à l'*action* (interrogations d'ordre praxéologique), aux *conceptions* (englobant toutes les investigations d'ordre conceptuel) et aux *sous-jacents* (portant sur les questionnements d'ordre psychologique, comprenant la motivation et les motifs personnels). Considérant que l'écriture réflexive consiste aussi à se présenter comme énonciateur de différentes manières, nous ajoutons à notre analyse la prise en compte du système énonciatif (Boch, 2013), c'est-à-dire la façon dont l'étudiant se signale en tant qu'auteur du texte (Cadet, 2006), prend en charge un point de vue (Bronckart, 1996 ; Rabatel, 2007) et se positionne en tant qu'acteur dans la situation narrée. Nous examinons également les procédés textuels et rhétoriques choisis par l'énonciateur pour analyser les situations vécues.

Nous nous intéressons ici à deux dispositifs reposant sur l'écriture réflexive : l'un nommé « ePortfolio », destiné aux étudiants en formation initiale à l'enseignement primaire², l'autre « Dossier de développement professionnel » (DDP) qui s'adresse aux étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire³. Ces deux dispositifs sont proposés aux formés qui ont déjà la responsabilité partielle d'une classe ou de plusieurs cours ; en outre, ils partagent les mêmes origines épistémiques et ont des intentions formatives similaires. Ils se réfèrent tous deux aux travaux de Vanhulle (2002,

2. La formation en enseignement primaire consiste en un bachelor complété par une année de certification complémentaire en enseignement primaire (CCEP). Lors de cette année supplémentaire de formation, les étudiants suivent notamment trois stages en responsabilité d'une durée de 3 à 8 semaines.

3. La formation en enseignement secondaire se déroule sur deux ans après l'obtention du master dans la discipline de formation. Durant ces deux années de formation, les étudiants suivent un stage en responsabilité et un stage annuel en accompagnement dans le degré secondaire I (cycle d'orientation) et le degré secondaire II (écoles de maturité).

2009), et reposent sur une même définition de la réflexivité et des savoirs professionnels. Près de dix années après la mise en place de ces dispositifs (début en 2010), cette contribution est l'occasion de questionner ce qui, dans ces textes, indiquerait que l'étudiant a mené un travail réflexif.

Dans leur ePortfolio ou dans leur DDP, les formés reconstituent leur parcours. Cette démarche incite les EF à se comprendre comme des acteurs dans une trajectoire qui dépasse la simple accumulation d'expériences. En cela, ces récits leur demandent de mettre l'accent sur la progression de leurs apprentissages, sans que celle-ci soit nécessairement linéaire, et de retracer une certaine temporalité.

Les questions guidant nos analyses sont alors les suivantes : quel parcours de développement l'EF rend-t-il visible ? Sur la base de quels indicateurs pouvons-nous inférer une forme de développement chez l'EF ?

Pour répondre à ces questions, nous décrivons les dispositifs, puis analysons des textes issus de ces dispositifs considérés comme typiques dans la mesure où ils montrent à la fois des traces de développement mises en avant par les EF eux-mêmes et des indicateurs plus implicites qui dénotent des formes variées de développement.

Principes communs aux dispositifs ePortfolio et Dossier de développement professionnel

Construction des savoirs professionnels et soutien à la réflexivité des enseignants en formation

Les démarches d'écriture réflexive utilisées dans ces dispositifs visent notamment l'objectivation des savoirs issus des situations professionnelles (Vanhulle, 2014). Michaud (2012), en s'inspirant des travaux de Kolb (1984), a montré que le développement professionnel des EF s'effectue par des boucles successives constituées de différents moments qui s'incrémentent à chaque passage. Chaque boucle s'effectue dans un cheminement composé de la formation pratique, de l'observation réflexive, de la conceptualisation des deux moments précédents par une prise de distance métacognitive et, enfin, du transfert de ce qui a été appris dans une nouvelle expérience située. Ainsi, les savoir-faire explicités dans l'écriture deviennent des savoirs d'action donnant à l'étudiant une posture distancée et réfléchie sur ses propres stratégies qu'il pourra réinvestir dans de nouveaux contextes.

Bon nombre de recherches témoignent de la puissance potentielle de l'écriture, le retour sur les pratiques, la réflexivité, et ce que Vygotski (1934/1997) nomme « l'automouvement du développement mental ». L'écriture est donc sollicitée parce qu'elle constitue un instrument permettant

de garder une mémoire d'événements vécus, de revenir en arrière, de restructurer ses analyses préalables, de construire une pensée et du savoir. Elle aide les EF à établir des liens avec les apprentissages préalables et à les transformer en connaissances actives. Elle vise à faire adopter une attitude objective et critique vis-à-vis du développement des compétences et des pratiques professionnelles.

Les DDP et l'ePortfolio ont pour objectif d'amener l'EF à dresser le bilan de son parcours de formation, de manière à mettre en évidence les savoirs professionnels acquis dans l'alternance entre sa formation et son expérience sur le terrain. Comme le précise Vanhulle (2017)

les savoirs professionnels construits constituent des énoncés formalisés dans un entrecroisement complexe d'offres de significations circulant dans l'alternance entre des savoirs de référence pour la profession (savoirs académiques scientifiques, savoirs prescrits par l'institution éducative, savoirs transmis par des formateurs sur le terrain) et des savoirs construits à partir de l'expérience propre. (pp. 162-163)

Ainsi ces deux dispositifs constituent un « trait d'union réflexif » entre savoirs d'expérience et savoirs académiques qui peut prendre la forme de coupures ou de tensions qu'il s'agit, pour l'enseignant en formation, de dépasser afin de construire un discours autonome (Vanhulle, 2009). Ce processus de construction du discours nécessite du temps, de la remise en question de soi ; il induit des tensions sociocognitives entre des mondes jugés parfois très différents, ou encore des questionnements auxquels l'EF ne trouve pas tout de suite des réponses.

Verbalisation écrite soutenue par des interactions sociales structurées

Par verbalisation, nous entendons une production langagière non pour conduire une action, ce que Boutet (2001) nomme la « part langagière » du travail, mais pour mener des analyses ou reconstituer des récits à partir d'expériences vécues. Les deux dispositifs présentés intègrent des interactions sociales structurées avec les formateurs et entre les pairs, à propos de dilemmes rencontrés, de questions que l'EF se pose, et de stratégies mises en place pour atteindre les objectifs, favorisant ainsi le développement tout en soutenant une réflexion collective et une régulation des pratiques. Dans cette perspective, le travail mené en groupes dans le dispositif ePortfolio aboutit à des exposés lors d'une journée, au cours de laquelle sont présentés des exemples authentiques de situations caractéristiques de la thématique choisie, la problématisation qui en a résulté, les outils d'analyse et de conceptualisation, des questions significatives à débattre en plénière. Le dispositif

proposé vise notamment la régulation des pratiques expérimentées dans les différents stages. Quant au dispositif DDP, il intègre des moments de lectures croisées des différents microrécits entre pairs et des moments plus personnels d'écriture dialoguée lors desquels les textes intermédiaires des EF sont annotés par la formatrice pour offrir des relances personnalisées.

Écriture de microrécits

Les deux dispositifs reposent sur plusieurs types d'écrits, notamment celui du microrécit d'expérience (Vanhulle, 2014) élaboré à partir d'une situation questionnante, qui dépasse la simple anecdote parce qu'il contient une intrigue (Ricoeur, 1983). Ces microrécits impliquent un contexte, des protagonistes, des événements, une situation initiale et une transformation. Le contexte social, spatial et temporel est défini et la situation décrite dans chaque microrécit doit apparaître comme représentative d'invariants qui définissent des familles de situations. Les consignes données aux EF précisent qu'une analyse, qui succède à la narration de la situation, présente les différents savoirs professionnels mobilisés.

Verbalisation écrite basée sur des traces

Tout au long de sa dernière année de formation, l'EF rassemble des traces personnelles et significatives de son développement professionnel en cours. Ces traces sont de plusieurs types. Pour la formation primaire, celles issues des *stages* sont constituées entre autres de rapports et de documents liés au suivi, à l'autoévaluation et à l'évaluation certificative des stages, les planifications de l'enseignement, ainsi que des notes prises lors des moments de régulation avec les formateurs de terrain et universitaires. Les traces issues des cours sont constituées de productions individuelles, de présentations collectives, ainsi que des notes issues d'échanges et de tables rondes. Pour la formation du secondaire, ces traces sont de tout ordre : lectures personnelles, préparations de cours, corrections de copies, notes sur un événement survenu en classe. Une certaine latitude est laissée à l'EF dans le choix et la gestion de ses traces mais ces dernières relatent toutes une préoccupation chère à l'EF. Dans le DDP final, quatre à six traces étayent l'analyse des différents microrécits pour *in fine* illustrer la trajectoire de développement professionnel de l'EF.

Verbalisation écrite lors de la prise en responsabilité des classes

Les ePortfolio et DDP prennent place en dernière année de formation. Pour le primaire, les trois stages en responsabilité représentent des moments clés

de l'intégration des savoirs théoriques et de la pratique élaborés au long du parcours de formation. Pour le secondaire, l'EF effectue deux types de stages durant ses deux ans de formation. Le stage dit en responsabilité où l'EF a, dans sa discipline de formation, la responsabilité de quelques classes sur une année scolaire entière. Le stage annuel en accompagnement s'effectue dans l'autre niveau d'enseignement (ou dans une autre filière) que celui du stage en responsabilité. L'EF se rend dans les classes d'un enseignant d'accueil pour une phase d'observation des leçons, ce qui lui permet de prendre progressivement une place dans la préparation des cours afin de pouvoir assumer seul, par la suite, l'enseignement. Ces stages ont donc pour objectif d'intégrer les savoirs académiques sur le terrain et les différentes facettes de la profession enseignante.

Le dispositif ePortfolio dans la formation à l'enseignement primaire

La formation en enseignement primaire se déroule en alternance du type « intégrateur par étapes » (Vanhulle, Merhan, & Ronveaux, 2007). Trois phases majeures ont été mises en évidence (Perréard Vité & Leutenegger, 2007), chacune mobilisant terrain et champs théoriques de manières diversifiées. Aux phases de *familiarisation* et d'*approfondissement* succède la phase d'*intégration*, qui caractérise la dernière année de formation au cours de laquelle les étudiants utilisent un ePortfolio. Celle-ci se fonde sur la combinaison de trois domaines de formation : 1) approfondissements disciplinaires en didactiques et en sciences de l'éducation ; 2) consolidation de la formation à la recherche ; 3) domaine d'intégration et de développement professionnel, constitué de stages, d'un séminaire d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles (SARP) et d'un travail d'intégration de fin d'études. Ce domaine permet aux étudiants de prendre conscience et d'explicitier le réseau de savoirs construits, d'en tester la validité et la solidité dans la posture d'enseignant en devenir. Ce sont généralement les séminaires d'intégration qui constituent les lieux privilégiés d'analyse des parcours et des pratiques, avec un accompagnement collectif et individuel des étudiants (Paquay & Van Nieuwenhoven, 2007). Ainsi l'ePortfolio a été mis en œuvre en premier lieu dans le SARP.

Une version numérique du portfolio a été choisie, car elle comporte des avantages mis en évidence par Karsenti, Dumouchel, et Collin (2014), notamment la diversité de documents qu'elle peut contenir, sa grande capacité de stockage, la flexibilité de son organisation et de son contenu, la facilitation du partage, l'accès universel et immédiat. Le ePortfolio constitue un outil *personnel* préservant la sphère privée, un outil *réflexif* pour développer ses propres objectifs et buts, enfin un outil *collaboratif* pour créer un réseau, effectuer des évaluations entre pairs et partager des contenus. Le travail des étudiants s'effectue à l'aide d'une plateforme numérique permettant la mise en place d'un

environnement personnel d'apprentissage ainsi que les gestions des productions et des contacts (Hand, Bell, & Kent, 2012).

Quatre textes individuels sont demandés par les formateurs dans le SARP. Le premier texte fait suite à une activité d'autoévaluation de chaque étudiant à propos du référentiel de compétences de la formation. Pour chacune des douze compétences, il s'agit d'établir un état des lieux. Une question générale est déclinée en plusieurs axes spécifiques, dans lesquels l'EF identifie ce qu'il a déjà construit et les aspects à consolider en répondant notamment aux questions suivantes : *Quel enseignant-e suis-je en train de devenir ? Qu'est-ce que j'ai déjà construit sur le plan de mes compétences professionnelles ? En quoi ai-je déjà acquis une certaine confiance en mon identité professionnelle ? En quoi ai-je le sentiment de devoir encore me développer ? Quels savoirs ai-je encore à construire et quelles sont mes préoccupations ?* Cette réflexion vise à outiller les EF lors de leur premier stage en responsabilité leur permettant de prendre conscience des compétences déjà développées, qu'ils auront cependant à manifester dans de nouveaux contextes, et à tirer profit de l'expérience de terrain pour développer certaines compétences non encore maîtrisées. L'autoévaluation et le texte sont ensuite utilisés dans une activité du séminaire qui permet d'identifier les régulations encore à effectuer.

En lien avec le premier stage de l'année académique, le deuxième texte consiste en un microrécit d'expérience. En séminaire, les étudiants sont répartis en groupes selon les thématiques des situations narrées et analysées dans leurs écrits. Les réflexions menées à partir des expériences vécues lors du stage ont plusieurs visées majeures. Elles permettent aux étudiants d'identifier des axes de préoccupation et de s'y pencher collectivement durant l'année. Chaque EF peut dès lors évaluer ou prendre conscience individuellement de sa progression à la lumière des expériences vécues. Par ailleurs, les EF se rendent compte que leurs préoccupations sont partagées et significatives de la profession enseignante.

Le troisième texte, rédigé à l'issue du dernier stage de la formation, permet un retour sur un aspect vécu lors de celui-ci. La réflexion personnelle demandée vise une mise à distance et une analyse à l'aide d'outils théoriques et de la pratique. En séminaire, les étudiants identifient des thématiques communes pour définir ensuite des problématiques professionnelles qui renvoient aux écarts ressentis entre situations vécues et situations désirées ou prévues, en objectivant des dimensions du métier au-delà du seul ressenti subjectif.

Enfin, le quatrième et dernier texte constitue un bilan des apprentissages en fin de formation et une projection dans l'entrée dans la profession. La consigne est formulée ainsi : *Sur la base de mes stages en responsabilité, du travail effectué dans le SARP et plus généralement de ma formation, en quoi puis-je me considérer comme un enseignant, certes débutant, de l'école primaire ?* Pour les EF, c'est l'occasion de se pencher sur les textes précédents, et notamment

sur l'autoévaluation effectuée en début d'année, afin de constater le cheminement réalisé lors des deux derniers semestres de formation initiale.

Le dispositif Dossier de développement professionnel dans la formation à l'enseignement secondaire

Le DDP est une unité de formation facultative pour les étudiants en deuxième année de formation à l'enseignement secondaire I et II⁴. Au cours de leurs deux années de formation académique, les EF sont insérés dans des établissements du secondaire I et II pour le stage en responsabilité et pour le stage annuel en accompagnement.

Dans son DDP, l'EF présente des situations qu'il juge pertinentes et cruciales car reflétant son développement identitaire en lien avec son insertion dans un collectif enseignant. Ce dossier permet à l'EF d'interroger ses représentations du métier, ses valeurs, son rôle, sa place dans le collectif enseignant. Au fur et à mesure de l'intégration de connaissances théoriques et pratiques sur le métier d'enseignant, l'EF est à même d'une part de formaliser des savoirs et, d'autre part, de forger des postures identitaires qui vont peu à peu le définir en tant que professionnel de sa discipline.

Après avoir recueilli des traces significatives reflétant des situations qu'il a vécues ou est en train de vivre, l'EF les analyse selon quatre axes : la gestion de son enseignement et des apprentissages, la gestion de la classe, la construction de son identité professionnelle, le rapport aux autres acteurs du système scolaire.

Le DDP s'élabore d'abord au sein du cours-séminaire grâce aux interactions entre pairs. Ensuite les EF rédigent des microrécits. Des évaluations formatives des pairs et des réécritures des textes permettent, collectivement et individuellement, de stimuler la réflexion et de renforcer la distanciation. Ces réécritures sont vues comme un processus formatif s'inscrivant dans la durée et incitant à retravailler les textes pour donner forme à la pensée, favoriser les retours sur soi, et – grâce au travail énonciatif – inscrire l'EF dans un discours qui l'érige en auteur et en acteur réflexif (Vanhulle, 2009). Ces réécritures amènent l'EF à s'éloigner d'une restitution descriptive de sa situation pour se questionner et approfondir des thématiques spécifiques liées au choix de ses situations. En collectif, les quatre axes permettent à l'étudiant d'envisager sa situation questionnante sous plusieurs angles, l'invitant à prendre en compte des aspects qu'il n'avait peut-être pas considérés dans un premier temps. Dans cette perspective, les discours des EF suscitent un travail langagier tant oral qu'écrit au cours duquel s'exerce la réflexivité tant

4. À Genève (Suisse), le secondaire I correspond aux trois dernières années de l'école obligatoire (appelée Cycle d'Orientation), le secondaire II aux quatre années d'études gymnasiales (écoles de maturité).

du formé que des pairs. Par conséquent, la posture réflexive préconisée peut être vue comme une posture polyphonique alimentée par les retours sur soi, par les échanges tant entre pairs qu'entre formatrice et étudiants au travers des textes intermédiaires produits. On peut donc envisager ce dossier comme une *médiation du développement professionnel* (Jorro, 2005).

Finalement, l'EF s'appuie sur l'analyse de ses différents microrécits pour constituer un dossier final rédigé en JE, dans lequel il assemble et choisit l'ordre de succession de ses microrécits. Ainsi l'EF trace le profil de son identité professionnelle à la fin de son parcours de formation en répondant aux questions suivantes : *Qu'est-ce que ce dossier et les différentes situations qui m'ont questionné disent de moi en tant qu'enseignant ? Quels sont les savoirs professionnels que je suis en train de construire, voire qui sont construits, au travers de la narration de mes expériences professionnelles ?*

Au final, le DDP se veut le reflet d'une trajectoire unique qui suit une ligne de temps et vise à démontrer comment l'EF s'est déplacé par rapport aux expériences initiales rapportées et souvent subies, et est ainsi devenu plus compétent en matière d'enseignement et d'apprentissage par la posture réflexive et critique suscitée par l'écriture du DDP.

Méthodologie

Cette contribution est à trois voix : deux voix de formateurs-chercheurs œuvrant chacun dans l'un des deux dispositifs et une voix de chercheuse. En outre, cette recherche se base sur les données préexistantes que les deux formateurs ont recueillies au fil des années, constituées d'une soixantaine de microrécits et autres textes visant la réflexivité.

Pour répondre à nos deux questions de recherche : quel parcours de développement l'EF rend-t-il visible dans des dossiers de type portfolio ? Quels sont les indicateurs qui nous permettent d'inférer une forme de développement de l'EF ?, nous avons procédé à une analyse de contenu de 80 textes écrits⁵ durant l'année 2016-2017 dans le cadre des portfolios et à une analyse de discours des microrécits rédigés par deux enseignants en formation du secondaire montrant des formes de développement contrastés. La longueur des microrécits oscille entre 1 000 et 2 500 mots.

Nous avons opté pour deux formes d'analyse de ces textes : l'une – pour les textes du primaire – qui rend compte de ce que les étudiants écrivent dans leurs textes en procédant à une analyse de contenu par découpage en unités thématiques et en classant celles-ci en catégories (axes de réflexivité) ;

5. Pour les ePortfolios, les données récoltées sont constituées des quatre textes écrits par les étudiants d'un des cinq groupes du séminaire d'analyse et de régulation des pratiques (SARP), composé d'une vingtaine de participants (total de 80 textes).

l'autre – pour les textes du secondaire – en analysant les discours des EF selon une approche centrée sur une analyse de discours basée en partie sur la grille ADAP (Vanhulle, 2013). Des extraits représentatifs des discours des étudiants ont été mis en évidence.

Parcours de développement rendus visibles par les EF dans les ePortfolios

Les EF disent prendre conscience de leur progression grâce aux apports des différents modules qui sont identifiés et mis en lien avec le référentiel de compétences. D'une façon quasi unanime, ils affirment avoir appris à réfléchir sur leur pratique et à la questionner. Les EF expriment se sentir généralement prêts à travailler en équipe et à collaborer avec d'autres professionnels. Il apparaît que la progression entre la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires et leur mise en œuvre en situation didactique est, selon beaucoup d'EF, différente d'une discipline à l'autre. Ils expliquent cette variation par une familiarisation liée aux expériences vécues lors des stages et des manuels d'enseignement qu'ils ont pu y découvrir, mais aussi par leur intérêt personnel.

En outre, la plupart des étudiants affirment qu'ils doivent encore progresser dans la prise en compte de la diversité des élèves. Si, sur le plan théorique, les ressources nécessaires ont été travaillées précédemment, la mise en œuvre des outils et des démarches est encore à expérimenter. Globalement ils s'accordent sur le fait qu'ils ont à mieux connaître les prescriptions qui orientent le travail enseignant, notamment les nombreuses directives et documents d'accompagnement qui constituent le cadre de leurs actions.

Quatre thématiques récurrentes dans les microrécits des ePortfolios

L'analyse des microrécits permet d'identifier les quatre thématiques les plus fréquemment traitées. Plusieurs EF relatent les difficultés rencontrées dans la *gestion de la classe* et la *différenciation des situations d'apprentissage*. Confrontés à une grande hétérogénéité des élèves, notamment concernant leur rythme de travail, les EF n'anticipent parfois pas la nécessité d'une différenciation des formes de travail et du contenu, ni les conséquences sur la gestion du groupe d'élèves. Dans une temporalité de stage plus longue, certains se questionnent sur les manières d'identifier la *progression des élèves dans leurs apprentissages*, d'en rendre compte et d'y impliquer les apprenants dans une visée formative. Une autre thématique concerne les *relations avec les élèves* et, plus précisément, la gestion de l'autorité dans une relation de confiance,

voire de complicité, qui permette néanmoins le respect. Enfin, quelques EF s'interrogent durant le stage à propos des *valeurs* et de la *culture scolaires*. Bien que des textes prescrivent le travail enseignant et les finalités de l'école, les EF constatent que les pratiques sont orientées par des références plus implicites, que l'on peut attribuer aux collègues expérimentés, à des cultures d'établissements ou à des habitudes généralisées sur le plan cantonal.

Régulations rendues visibles dans le « bilan des apprentissages » des ePortfolios

Faire le bilan ouvre la porte à de nombreuses interprétations de l'apprentissage, et accorde une grande liberté aux étudiants. Afin de cerner de plus près les apprentissages mentionnés, nous nous sommes intéressés aux objets de régulations (Buysse, 2018 ; Buysse & Vanhulle, 2009), à savoir à ce que l'EF dit avoir régulé en termes d'actions, de conceptions ou de sous-jacents.

L'analyse des réponses à la question générale⁶ nous a permis d'identifier trois modèles opératoires majeurs dans la façon d'organiser le discours. Tout d'abord un ensemble d'écrits porte sur la progression de certaines compétences. Les étudiants en rendent compte au travers de situations vécues qui témoignent de la maîtrise de ces compétences. L'étudiante Anne⁷, par exemple, estime maîtriser la compétence *concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement* et écrit « grâce à une appropriation plus confortable des savoirs disciplinaires [...] et la mise en place de dispositifs de différenciation tels que la table de besoins, l'aide individualisée ou le soutien pédagogique » (régulation de l'action) avec l'enseignante complémentaire. Anne estime par ailleurs *assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement* car elle a « progressivement appris à être attentive à [ses] émotions face aux réactions et aux attitudes des élèves, a pris conscience que certains faits pouvaient [la] toucher et tente de travailler dessus pour acquérir une solidité et une stabilité ». Anne montre ainsi qu'elle régule ses conceptions et ses sous-jacents. Afin d'*assumer la dimension éducative de l'enseignement*, Olympia affirme, quant à elle, avoir mis en pratique « des outils qui [lui] étaient jusqu'à peu inconnus, comme la discipline positive, ce qui [lui] a permis de prendre en compte la personnalité de chaque élève et de réagir face aux problèmes de comportement tout en respectant les émotions de l'élève et en posant un cadre ferme et bienveillant » (régulation des actions). Dans une construction textuelle similaire, Kylian ajoute certaines émotions ressenties tout au long de l'année à propos de sa capacité à prendre en compte les nombreuses attentes liées aux différents stages et plus généralement à la responsabilité complète d'une classe pendant plusieurs semaines. Il montre une régulation des sous-jacents en indiquant avoir commencé l'année « avec beaucoup de

6. *Quel enseignant-e suis-je en train de devenir ?*

7. Tous les prénoms sont fictifs.

doutes », ne sachant pas s'il allait « être capable de tenir une classe sur le plus long terme ». Le premier stage lui aura « fait perdre confiance en [lui] », ce qui aura pour conséquence « d'aborder le deuxième stage avec de l'appréhension ». Celui-ci lui aura finalement « permis de reprendre confiance [...] surtout dans [son] enseignement, malgré quelques doutes » et « d'aborder le dernier stage avec moins d'appréhension ». Son bilan précise qu'il a « de plus en plus confiance en [ses] capacités didactiques et pédagogiques ». En outre, bien que les objectifs généraux des trois stages soient identiques, l'importance des caractéristiques contextuelles rend la progression des étudiants plus difficile à identifier et leur autoévaluation plus problématique. À ce propos, un document fourni dans le SARP permet de synthétiser pour chaque domaine de compétences et chaque stage les constats effectués par l'enseignant-formateur et par l'EF lui-même.

D'autres EF ont repris les compétences du référentiel qu'ils estimaient devoir consolider lors de leur bilan du début d'année académique. Pour Audrey, le premier stage aura par exemple été l'occasion de « se familiariser avec l'enseignement de plusieurs disciplines et l'utilisation des moyens d'enseignement » (régulation de l'action), alors qu'elle avouait quelques mois auparavant se sentir peu confiante à propos des disciplines et des contenus didactiques à enseigner. De même, si la gestion des différents rythmes des élèves lui semblait problématique, le deuxième stage aura été « l'occasion de mettre en place plusieurs formes de différenciation [...] et de réfléchir aux effets et enjeux de ces moyens » (régulation de l'action). Enfin, elle aura pu « explorer et approfondir la question de l'autorité » (régulation des conceptions) selon son souhait en début année, en « réfléchissant aux éléments permettant l'instauration d'un cadre » (régulation de l'action) lors du dernier stage, et « en retirant certaines pistes d'action pour [son] futur professionnel », pour se sentir finalement « plus outillée à ce sujet ». Marie affirme que certaines compétences à développer étaient même une « source d'anxiété à l'aube de la quatrième année ». Parmi celles-ci, la gestion de l'autorité restait une difficulté malgré ses expériences d'enseignement lors desquelles elle tentait « de dissimuler cette incertitude, cette incomplétude [...] en adoptant une posture ferme » (régulation des sous-jacents) insatisfaisante car peu propice à une ambiance de classe sereine. C'est « en prenant le risque de l'authenticité, et donc de la vulnérabilité », que l'étudiante a réussi à asseoir non pas « une autorité issue d'un rapport de pouvoir ou de force, mais une autorité perçue comme légitime par les élèves et qui permette d'établir une relation à la fois interpersonnelle mais aussi didactique avec chacun des élèves ».

Un autre groupe d'étudiants a évalué de façon plus exhaustive leur progression sur l'ensemble des douze compétences du référentiel de formation. Pour Carla, l'exercice a consisté à identifier pour chacune d'entre elles les expériences qui ont contribué à son développement. Celles-ci lui ont parfois permis de prendre conscience de la complexité des situations d'enseignement et de constater certaines difficultés qui n'avaient pas été identifiées.

Ses régulations lui auront permis « de prendre conscience de [la] nécessité d'un bon alignement des objectifs, du dispositif [d'enseignement] et de l'évaluation ». De même, l'étudiante affirme dans son dernier texte que ce n'est qu'« avec l'expérience que nous apprenons à gérer les dimensions relationnelles de l'enseignement et que cela peut même s'avérer encore difficile après plusieurs années ». Elle avoue que « c'est une des facettes du métier [qu'elle] appréhende ». En conclusion, elle relève, comme beaucoup d'étudiants, qu'elle a pris conscience de sa progression mais que maîtriser des compétences nécessite de poursuivre sa formation en emploi.

Être considéré comme enseignant et non plus (seulement) comme stagiaire a été une étape importante dans la progression de Louis, qui considère la dernière année comme étant la plus formatrice. Il affirme avoir pris « conscience de la complexité du métier » grâce aux stages et à la réflexion menée sur ses expériences, et « se renforcer dans les domaines où [ses] craintes étaient les plus grandes ».

Bilan du parcours décrit par les EF dans les ePortfolios

En considérant l'ensemble des quatre textes des vingt étudiants, il apparaît que les stages en responsabilité peuvent être considérés comme constructifs par les EF car ils ont pu y témoigner de la régulation de leurs actions, de leurs conceptions et, parfois, de leurs sous-jacents. Cependant, si les enseignants-formateurs, qui les ont accueillis et accompagnés, ont permis l'objectivation et la certification de ces régulations, c'est surtout une perspective réflexive qui permet d'identifier de quelle façon et à quel degré la progression a pu être réalisée. Face aux situations nouvelles et aux écueils rencontrés, le travail d'intégration mené en séminaire a souvent permis un « dépassement » des difficultés rencontrées et la découverte de nouvelles façons de réguler les actions d'enseignement et d'apprentissage des élèves, grâce notamment aux pistes de résolution discutées collectivement dans un climat de confiance et de respect.

Certaines compétences semblent ainsi être maîtrisées, d'autres sont cependant encore en développement. S'ils disent en effet avoir progressé quant à une prise en compte de la diversité des élèves et des dimensions relationnelles du métier, beaucoup d'étudiants constatent que dans ces domaines, par exemple, le développement professionnel est encore à poursuivre.

Parcours de développement rendus visibles dans les DDP

D'une façon générale, les EF font état de leurs parcours en mentionnant explicitement des régulations sur le plan de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage, de leurs actions et de leurs sous-jacents. Le fait de leur

demander de narrer des « situations questionnantes » les amène souvent à parler d'obstacles rencontrés, de la manière dont ces derniers ont été ou seront surmontés.

Régulations rendues visibles dans les DDP

Les EF ont souvent de la peine à s'exprimer en JE, et, dans un premier temps, ils recourent à une doxa tel Tom, enseignant en biologie, qui rappelle que « c'est dans la nature humaine que d'apprendre de ses erreurs ». Il commence par énoncer qu'il a choisi des situations « qui l'ont touché émotionnellement ». Puis il évoque les effets du travail d'écriture qui « oblige à une distanciation supplémentaire » (régulation des sous-jacents). Tom met en évidence qu'il tient dans son DDP un « double rôle » en étant « à la fois observé et observateur » et dit « être surpris par l'analyse ». Il relate que « le travail d'écriture a permis une prise de conscience de l'enseignant que je suis », et que le fait d'« accroître [son] autoanalyse permet de [se] construire davantage » (régulations des sous-jacents). Il établit un parallèle entre son évolution rendue possible grâce à l'écriture du DDP et son évolution sur le terrain. Il rappelle les effets initiaux du DDP, en utilisant des mots et des expressions chargés émotionnellement, tels que « horreur d'écrire », « réticence » pour finalement constater qu'il a réussi à « exploiter les événements de manière positive afin d'en tirer des apprentissages » (régulation des conceptions). La verbalisation des situations présentées lui a permis « de grandir plus vite mais surtout de mieux grandir... ». Il rend visible une évolution positive en énonçant des changements d'attitude, de prise de conscience et d'analyse que l'écriture du DDP a provoqués.

Suivant la consigne donnée, Tom tente d'explicitier, dans la conclusion de son dossier, les savoirs professionnels acquis ou en voie d'acquisition. Il pense qu'il a appris à gérer sa classe différemment (régulation de l'action), à accroître sa capacité d'adaptation et à transmettre des connaissances qui font sens pour les élèves. Il fait également un certain nombre de constats, notamment en termes de régulation de sa conception du métier d'enseignant, lorsqu'il découvre le côté individualiste du métier où on se sent « seul à bord » et « pas soutenu ».

L'écriture du DDP et la réflexion que celle-ci a suscitée ouvrent pour Tom de nouvelles perspectives telles que la découverte d'une capacité d'adaptation en fonction des différentes dynamiques de classe. Sur le plan de la transmission des connaissances en biologie, si la narration et l'analyse du microrécit l'ont amené à mettre en place une démarche scientifique en solo et à « étoffer [son] réservoir de situations d'investigations » (régulation de l'action), Tom constate que cette problématique perdurera probablement durant toute sa carrière. Néanmoins, l'analyse de sa situation questionnante lui a offert des outils « nécessaires pour faire évoluer [son] enseignement » (régulation de

l'action), voire pour « évoluer tout au long de sa carrière », la fin de la formation n'est donc pas perçue comme la fin d'un développement.

Tom prétend mieux saisir son identité professionnelle et montre au travers des différentes situations narrées qu'il est « à l'écoute », « là pour les élèves », « en contact avec les collègues ». Le fait d'avoir un « esprit compétitif » lui permet de « se remettre en question », de travailler sur les objectifs, de « pousser à l'extrême les modalités », d'opter pour un cours « plus expérimental et moins frontal » (régulation de l'action) en établissant des liens avec les formations proposées à l'institut de formation et avec les savoirs académiques reçus. Aussi Tom montre-t-il qu'il a « changé » en incarnant un « rôle de guide qui accompagne » (régulation des conceptions) ses élèves et pour lui c'est « une victoire totale sur [lui-même] » puisqu'il a su « tirer un réel avantage de l'expérience ».

Dans le second DDP, Mary (enseignante de français) s'interroge sur sa posture d'enseignante : elle déclare devenir « perméable » aux élèves et dit devoir « se protéger ». Pour analyser ce besoin, elle se réfère à Rey (1999) et l'idée de « l'abstraction de son incarnation identitaire ». La trace qu'elle convoque est une phrase d'encouragement que lui a adressée une de ses élèves : « Vous allez y arriver, Madame, on est avec vous ». Elle prend conscience du droit qu'elle a d'accepter de faire des erreurs car elle est encore en formation (régulation des conceptions). Dans son deuxième microrécit, Mary parle d'une classe de R1⁸ pour laquelle elle considère ne pas avoir les compétences pour enseigner. Dans la partie conclusive, Mary commence par parler de « l'ensemble de cette écriture » du DDP qu'elle considère comme révélateur d'une métamorphose. Elle relate sa difficulté à se départir d'une image négative de soi qui l'empêche d'apprendre et d'être dans une posture d'enseignante en formation. Elle affirme que toutes ses expériences sont source de repositionnement constant, de retours sur soi, d'analyse de son sentiment d'incompétence et d'échec en lien avec un état d'épuisement moral et physique. Puis Mary liste ses réussites : reconnaissance de la hiérarchie, confiance donnée par les responsables de la discipline, bonne relation aux élèves, adaptation dans l'urgence à diverses situations, savoir créer des activités motivantes. Ainsi elle estime avoir développé des compétences professionnelles, mais reste néanmoins avec un sentiment d'incompétence. Elle explique ce sentiment par une « incapacité à [s]'autoriser l'apprentissage par la pratique », par son impatience et par l'effet qu'a eu sur elle la précarité de son statut : un besoin constant de reconnaissance professionnelle ; son but étant d'atteindre le statut officiel d'enseignant et donc de trouver « [sa] place dans la société » (régulation des sous-jacents). Finalement, le fait de s'accepter comme personne en formation lui permet d'apprendre.

8. Regroupement destiné aux élèves ayant les notes les plus basses à l'entrée au cycle d'orientation genevois.

Indicateurs plus implicites de développement dans les verbalisations écrites

D'une manière générale, les EF montrent dans leurs textes et grâce à l'écriture réflexive qu'ils évoluent, qu'ils deviennent des enseignants plus conscients, aptes à continuer à se développer ou à considérer leur nouveau statut d'étudiant pour apprendre.

Nous l'avons dit : dans ces verbalisations écrites, les EF relatent leurs prises de conscience ou leur parcours de développement professionnel. Au-delà de cette fonction, on peut aussi y trouver des indicateurs de développement. Nous nous penchons donc sur les indicateurs implicites – relevant de l'analyse du discours – pour nous permettre de mieux cibler le développement des EF au-delà de ce que les EF disent avoir appris. Nous analysons d'une part le positionnement de l'énonciateur en lien avec les différentes voix du JE, soit la prise en compte du système énonciatif et le foyer de l'attention de JE, ainsi que les différents procédés textuels choisis qui mettent en exergue les obstacles rencontrés et la structuration du dossier. Ces différentes entrées nous amènent à mettre en évidence des formes variées de développement professionnel.

Système énonciatif et postures de Tom

Au début de son DDP, Tom se place dans une posture subie et relate la précarité de son statut par rapport à celui de ses collègues : « J'ai eu le sentiment que mon avis de suppléant était moins important que celui des deux enseignantes nommées ». Il questionne son statut de stagiaire en responsabilité au regard de sa posture subie : « Cette chronologie m'a obligé à réagir au lieu de pouvoir agir ».

Ensuite, il analyse sa situation questionnante en lien avec ses valeurs, tout en mettant en évidence la colère ressentie dans cette situation. Le foyer de l'attention est donc lui-même : « Le premier sentiment qui m'a envahi est la colère car ne pas tenir compte de mon opinion concernant une situation qui m'implique directement est un réel manque de respect ». Mais, par la suite, l'analyse qu'il fait de son microrécit montre une oscillation entre un JE qui s'exprime et communique son ressenti, et un JE qui est focalisé sur la production d'un texte selon les consignes données :

Concernant l'axe de l'insertion dans le collectif de travail, il est plus qu'évident qu'une meilleure communication entre les maîtres de classe et les autres enseignants, et ce dès le début de l'année, serait bénéfique pour tout le monde, élèves comme adultes

induisant ainsi une fracture entre deux positionnements selon si JE parle *sur* l'action ou *dans* l'action (Buysse & Vanhulle, 2009). Dès lors Tom se meut entre deux postures : celle qui subit en tant que stagiaire au statut précaire et celle qui veut prendre une part d'actorialité en tant qu'enseignant. Ces deux postures se trouvent confirmées par les tournures passives observées dans la suite du texte : « Un mal-être m'a envahi... », « J'ai à nouveau été approché... ». Ainsi, la formulation passive vient en écho renforcer la posture subie par Tom et met à mal ses valeurs propres. Cette double posture montre, dans la fracture du texte et la tension entre deux positionnements, un JE en construction qui se développe, en cherchant sa place au sein du collectif, en se questionnant sur ses valeurs tout en tâchant de donner du sens à son vécu.

D'une façon constante dans le DDP de Tom, nous observons une autre tension : un mouvement d'aller-retour entre l'élève en échec – au cœur de sa situation questionnante – et une réflexion plus générale sur l'ensemble de sa classe et de ses élèves. Ainsi la situation-obstacle est perdue de vue au profit d'une régulation des conceptions à plus grande échelle en accord avec les valeurs de Tom : « Je vais également continuer à tenter de changer le sentiment de raté, incapable, et bon à rien qualifiant certains élèves qui prédomine chez beaucoup d'enseignants des cycles d'orientation du canton. » Aussi Tom se trouve-t-il en prise non seulement avec un mouvement en oscillation entre deux postures (le JE qui narre et le JE qui vit ou plutôt qui revit la situation) mais également dans l'analyse qu'il nous livre entre l'élève en échec et ses conceptions de l'éducation.

Dans l'ensemble de son DDP, on constate un mouvement identique de va-et-vient entre une focalisation sur un élève particulier et une focalisation sur l'ensemble de la classe : « Je me dois de trouver des pistes d'actions me permettant de maintenir l'ambiance de classe... ». Ce besoin qu'a Tom d'agir de façon efficace au service de l'ensemble des élèves – « Je suis là uniquement pour les aider à faire leur choix d'avenir, les soutenir dans la voie choisie et leur donner confiance » – montre en filigrane qu'il perd de vue non seulement l'élève au cœur de sa situation mais également le sens de sa mission d'enseignant : enseigner la biologie.

En outre, dans la façon de narrer les microrécits, nous relevons le passage à une dramatisation du récit puisque Tom met en scène son ressenti et ses affects : l'élève qui « supplie » le prof ; la violence des parents suggérant que ceux-ci allaient « défoncer » l'élève ; « cet évènement met en avant une situation imprévue qui m'a fortement touché » ; « le premier sentiment qui m'a envahi est la colère ». Cette dramatisation fait ensuite place à un énonciateur qui s'oriente vers le texte à produire induisant un mouvement de rupture dans la mise en scène orchestrée : « Ensuite, cette situation se réfère dans un deuxième temps à l'axe de gestion de classe. En effet, étant conscient de la situation familiale de cet élève, je suis confronté à la difficulté de ne pouvoir sanctionner un élève, après un comportement inadéquat, durant la leçon... ».

Structuration du DDP de Tom

Dans la structuration de son DDP, Tom montre une différence entre, d'une part, ses deux premiers microrécits qui semblent juxtaposés, sans lien apparent entre eux, et, d'autre part, son dernier microrécit qui revêt une fonction intégratrice dans le sens où l'analyse que Tom en fait crée une cohérence d'ensemble avec le travail demandé pour élaborer le DDP. En effet, Tom établit une analogie entre la démarche d'investigation préconisée en biologie et la démarche DDP :

Or malgré ma réticence pour la rédaction, j'ai été très intrigué par les étapes nécessaires à la construction de ce DDP. S'appuyer sur des faits concrets et apprendre à les exploiter pour en ressortir grand est pour moi quelque chose que je devais absolument apprendre à faire pour ce travail, mais surtout pour mieux évoluer tout au long de ma carrière.

Cette analogie permet à l'EF de donner tout son sens au DDP, de rassembler l'ensemble des pièces du puzzle, et de réaliser qu'il s'est développé.

Système énonciatif et postures de Mary

Au début de son microrécit, Mary définit le public d'élèves auquel elle est confrontée comme « complètement en dehors de [ses] compétences » puis nomme ses propres compétences : « j'ai un rythme rapide, je fais beaucoup d'inférences [...], je tisse des liens entre les disciplines... » ; elle revient ensuite à son public en déclarant « je savais pertinemment qu'avec les R1, toutes ces pratiques seraient inadéquates », les élèves de R1 sont « perdus » et « dits 'difficiles' ». Mary est en dialogue avec elle-même, elle se fait « la promesse de les rassurer » et de les valoriser. Sa posture est en surplomb et en nette différenciation avec les élèves, considérés comme un ensemble homogène. Elle met en avant tout ce qui la sépare de ses élèves.

Mary dit récupérer le rituel de la dictée préparée du vendredi, ce qui lui semble être un choix adéquat par rapport à l'heure du cours et au public d'élèves. Par contre, elle déplore le choix des textes et souhaite travailler sur de « vrais beaux textes ». Elle relate un moment spécifique où une élève écrit « l'éperdrille » à la place de « les perdrix ». Dans cette partie, le JE énonciateur est un « JE » observé, qui se sent démuni (« mes indications orales n'auront pas permis à Emma de se corriger : elle ne voyait pas... ») mais qui, en même temps, est actrice dans la situation puisqu'elle tente d'aider l'élève. Adoptant une posture investigatrice, Mary interprète ensuite la situation et se demande « quels savoirs professionnels investir afin d'amener Emma [...] à organiser le savoir de manière visible ». Mary parle d'une élève spécifique, qui « reflète les difficultés à l'échelle de la classe ». Elle revient à une description homogène

des élèves de cette classe dont elle pense qu'ils « sont perdus dans leur propre connaissance [...] n'ont pas d'outils pour reconnaître leurs propres ressources, ne peuvent envisager d'autonomie ni de maîtrise. Apprendre quelque chose leur paraît vite impossible ». Mary poursuit dans sa posture investigatrice en tentant de trouver activement des solutions. Elle décrit ensuite, références théoriques à l'appui, tout ce qu'elle a mis en place pour motiver ses élèves. Sa posture d'investigatrice inventorie une série de régulations à mettre en place avec ses élèves.

Structuration du DDP de Mary

Enfin, en analysant les procédés textuels du DDP de Mary, on s'aperçoit qu'elle structure ses microrécits en distinguant d'une part le récit de la situation questionnante dans lequel elle agit ; d'autre part, en italique, elle précise son ressenti face à cette situation ; enfin, en encadré, elle se réfère à des auteurs de référence pour se distancier, comprendre, conceptualiser voire résoudre son dilemme. Ce choix d'une architecture particulière en triptyque du texte met en évidence les différents positionnements de Mary mais aussi les étapes constitutives d'une posture réflexive. Par conséquent, sa situation questionnante distingue le JE qui vit l'action du JE qui l'analyse, d'abord à l'aide de son ressenti puis grâce aux savoirs académiques de référence, montre *in fine* un JE qui se développe par paliers en fonction de l'architecture qu'elle a choisie pour son DDP.

Conclusions et discussion

L'écriture réflexive en tant que produit et outil

Les écrits réflexifs au cœur de cette contribution amènent l'étudiant à prendre conscience de ses apprentissages et à les communiquer. L'écriture réflexive est donc à la fois un outil et un produit de la réflexivité. L'analyse des textes montre bien le produit de la réflexivité selon le point de vue de l'étudiant : il explicite et montre ainsi une prise de conscience et des apprentissages plus ou moins spécifiques. La lecture des microrécits des ePortfolio met en évidence les préoccupations majeures des EF : l'hétérogénéité des élèves nécessitant de la différenciation, les manières d'identifier la progression des élèves, les relations à instaurer avec les élèves, le hiatus entre les prescriptions et les références plus implicites des enseignants. Dans les DDP, les EF disent avoir évolué sur le plan de leurs conceptions et de leurs actions et de leurs sous-jacents puisque l'écriture a permis une forme de prise de conscience.

Nous avons fait le choix de prendre au sérieux les écrits des étudiants. Toutefois les effets liés aux destinataires des textes (formateurs - évaluateurs)

teintent inévitablement les écrits et amènent l'EF à montrer un *ethos* (Dobrowolska Pasierbek, 2018) qui lui est favorable, mettant davantage en lumière ses réussites que ses échecs. La présence d'arguments est pour nous le gage de l'honnêteté des EF. Par contre, la volonté de montrer une image positive dans ses textes ne rend pas compte de ce qui n'a pas été appris. C'est une des limites de cette écriture réflexive.

Écriture réflexive : un genre particulier entre processus d'externalisation et d'internalisation

Suffit-il de faire verbaliser pour que les étudiants apprennent, voire se développent ? Nos analyses apportent une réponse nuancée. Demander aux étudiants de commenter leur propre développement les amènent essentiellement à relater les actions – et parfois les conceptions et sous-jacents – qui ont été régulés. La lecture des ePortfolios montre que la verbalisation écrite les amène à prendre conscience de ce qui leur reste à apprendre. Cette prise de conscience est un premier pas dans la prise en charge d'un processus d'apprentissage.

Dédier un temps à la verbalisation écrite pour les EF signifie réserver un espace-temps où on sort des actions pour porter un regard sur soi et sur les élèves. Cet espace-temps est en soi précieux. Le guidage proposé l'est d'autant plus et mérite d'être travaillé. Il ne « suffit » donc pas que les étudiants écrivent pour enclencher un processus d'apprentissage. Du point de vue des dispositifs de formation, il conviendrait donc de s'interroger sur le degré de guidage à apporter à ce genre de textes réflexifs pour, d'une part, laisser toute liberté au JE de s'exprimer pour se développer, tout en cadrant la réflexion demandée notamment autour des axes de réflexivité au secondaire ou des objectifs spécifiques pour chacun des stages au primaire.

Au terme de ces analyses, la lecture par les formateurs de ces textes apparaît comme cruciale ; non pas une lecture dans une perspective d'évaluation certificative mais dans une perspective d'accompagnement. Afin de dépasser ce que l'étudiant montre de son apprentissage et le risque d'un discours formaté, des retours et des questions de formateurs ou des pairs sont essentiels en vue d'amener l'étudiant à des réécritures pour renforcer l'argumentation et la cohérence de la réflexion basée initialement sur des traces.

L'accès à l'écriture réflexive en tant qu'outil est bien sûr difficile à cerner. L'analyse de discours, avec une focale sur le positionnement de l'énonciateur, le foyer de l'attention, ainsi que les procédés textuels est une manière d'accéder aux effets de l'outil. Nous cernons ainsi, dans les DDP, des formes de parcours rendues visibles notamment à travers le double positionnement de Tom ou encore la posture investigatrice de Mary. Dans les deux cas, le dialogue entre soi et autrui (qu'il soit enseignant-collègue, formateur ou pair)

ou entre soi et soi permet une « négociation interpersonnelle de significations » (Bruner, 1996/1996) et amène l'énonciateur à se distancier dans son rapport particulier à l'altérité. Cela nous conduit au constat suivant : l'écriture en formation initiale constitue un double processus d'externalisation/d'internalisation où la pensée se formalise par l'écriture qui elle-même s'externalise vers autrui offrant un espace dialogique, la « mise en œuvre collective d'une posture réflexive, laquelle peut être individuellement appropriée par les personnes, sur le plan intrapsychique » (Bouissou & Brau-Antony, 2005, p. 115).

Aussi les ruptures dans la construction textuelle des DDP reflètent-elles – pour Tom qui oscille entre tâche à produire et ressenti ou pour Mary qui choisit sciemment une architecture textuelle en triptyque reflétant différentes postures – une forme de trajectoire de développement professionnel d'un EF qui se cherche et se questionne en interaction avec autrui. Le développement professionnel de Tom et de Mary est au final la résultante d'une double construction subjective et sociale (Vanhulle, 2016) qui s'opère au travers des savoirs professionnels qu'ils énoncent tout en s'efforçant de remplir la tâche demandée. Cette double construction est aussi incarnée dans un JE tout à la fois observateur et observé, posture bien particulière, propre à ce genre réflexif, en lien avec les réécritures des textes et la construction d'une identité professionnelle incarnant des statuts variés : stagiaire, enseignant, EF-apprenant. Aussi pourrions-nous dire, en accord avec Vanhulle⁹, que leur identité, liée à la construction de savoirs professionnels, est également en lien avec leur subjectivité d'enseignant qui vit des changements de postures et, par conséquent, des tensions internes, par exemple entre l'enseignant que l'EF est déjà¹⁰ et l'EF-apprenant qui se doit d'être réflexif ou encore le stagiaire au statut précaire au sein du collectif enseignant. Ainsi le double, triple statut de l'EF complexifie cette construction identitaire vu le nombre d'acteurs qui gravitent autour de l'EF, lui offrant moult points de vue sur la classe, les élèves, le métier. Aussi l'EF, qui s'astreint à la tâche d'écriture, occupe-t-il différentes places et il se socialise « dans un environnement polymorphe » (Bouissou & Brau-Antony, 2005, p. 120). C'est ce que nous voyons apparaître dans les marques implicites des textes notamment dans les failles, les ruptures textuelles, où discours attendu, production de tâche, côtoie processus de construction d'une pensée s'élaborant au fil de l'écriture. Ainsi la variabilité des postures et des présentations des textes – tel celui de Mary qui rend compte de ses différentes postures dans des encadrés expressément voulus pour montrer la distinction entre chaque situation énonciative – montre *in fine* un développement professionnel qui surgit de ces failles ou de ces rapiècements, telle une pensée en mouvement. Ces différentes postures suscitent certes des tensions pour l'EF dans un récit de sa trajectoire forcément teinté par un JE énonciateur-créditeur de sens lorsqu'il s'écrit et se construit, se transformant au fil de son écriture puisque ces postures l'obligent à un

9. Vanhulle, dossier de développement professionnel 2010-2011.

10. Pour la formation secondaire, l'étudiant est déjà enseignant en responsabilité de classe.

déplacement de points de vue salulaire pour le développement de sa pensée autonome. Il y aurait dès lors à investir ces déplacements de points de vue en formation initiale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 113-122.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 4(98), 17-42.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1996/1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (trad. par Y. Bonin). Paris : Retz.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-243.
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45(2), 163-185.
- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9, 299-315.
- Dobrowolska Pasierbek, D. (2018). « Vous êtes QUOI comme enseignante ? ». *Construction de l'ethos discursif dans les entretiens de stage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Hand, R., Bell, T.W., & Kent, D. (2012). *Mahara ePortfolios Beginner's Guide. Create your own ePortfolio and communities of interest within an educational or professional organisation*. Birmingham, R.-U. : Packt Publishing.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Karsenti, T., Dumouchel, G., & Collin, S. (2014). The eportfolio as support for the professional development of preservice teachers : A theoretical and practical view. *International Journal of Computers & Technology*, 12(5), 3486-3495.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9-38.
- Paquay, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2007). Un portfolio au cœur d'un programme de formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Quels apports formatifs d'un portfolio à visée certificative ?

- In M. Frenay, B. Raucourt & P. Wouters (Éds.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (pp. 457-467). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Perréard Vité, A., & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (Raisons éducatives ; pp. 121-142). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Éds.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 37-47). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2012). La formation des enseignants : un compromis entre d'inconciliables conceptions de la cohérence. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5(3-4), 5-15.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*. Paris : ESF.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Éd. du Seuil.
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture. Entre implication et distance. *Spirale*, 29, 123-143.
- Vanhulle, S. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 201-213). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2014). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Forumlecture*, 1.
- 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.
- Vanhulle, S. (2017). Le sujet « hors de soi ». In B. Savarieau & M. Boisoard (Éds.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 159-177). Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (Raisons éducatives ; pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934 ?/1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève ; 3^e éd.). Paris : La Dispute.

Notices biographiques

Kristine Balslev, docteure en sciences de l'éducation et maître d'enseignement et de recherche dans l'équipe AFORDENS¹¹, mène des recherches sur les discours de formation visant l'intégration entre théorie et pratique. Ses travaux portent une attention particulière aux dimensions langagières et visent à comprendre comment les dispositifs de formation, les interventions formatives et les discours produits participent au développement professionnel des enseignants.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du pont d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL Kristine.Balslev@unige.ch

Sandra Pellanda Dieci mène des recherches sur la construction des savoirs professionnels et la construction identitaire dans les discours écrits des futurs enseignants, dans l'équipe AFORDENS. Elle est chargée d'enseignement à l'Université de Genève à l'Institut de formation des enseignants secondaires. Ses activités d'enseignante, de formatrice ou encore de chercheuse l'amènent à s'intéresser aux questions d'alternance et d'articulation théorie-pratique. Formée en Faculté des Lettres, elle a poursuivi ses études à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et obtenu un Diplôme d'Études Supérieures en Sciences de l'Éducation (DESS).

ADRESSE Univ. de Genève, IUFE, bd du pont d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL Sandra.PellandaDieci@unige.ch

Walther Tessaro est docteur en sciences de l'éducation. Il est vice-président de l'ADMEE-Europe et participe au Collectif romand d'étude des pratiques évaluatives (CREPE). Impliqué dans la formation des enseignants, son champ d'intervention et de recherche porte principalement sur l'évaluation des apprentissages du point de vue des pratiques enseignantes.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du pont d'Arve 40, 1211 Genève 4

COURRIEL Walther.Tessaro@unige.ch

11. L'acronyme AFORDENS signifie « Apprentissage, formations et développement des enseignants » et l'équipe est dirigée par la P^{re} Valérie Lussi.

La situation d'institutionnalisation en formation d'enseignant.e.s d'éducation physique, une question de verbalisations et de reconnaissance ?

Benoît Lenzen¹, Claudia Marin-Perez^{1,2},
Philippe Bavarel^{1,3}, Axelle Bouvier^{1,4}, Daniel Deriaz¹,
Bernard Poussin¹

¹*Université de Genève*

²*Collège Calvin, Genève*

³*Collège de Saussure, Genève*

⁴*Collège de Pinchat, Carouge*

RÉSUMÉ – Cette contribution a pour cadre une recherche-action participative réunissant des chercheurs et des formateurs-trices en éducation physique. Elle s'inscrit dans un arrière-plan théorique articulant l'approche comparatiste en didactique et l'approche philosophique de la reconnaissance. Elle vise notamment à mettre au jour le processus de reconnaissance-identification qui est selon nous à l'œuvre lorsqu'un actant B identifie, dans les connaissances formulées par un actant A, les prémisses de savoirs susceptibles alors d'être institutionnalisés. Nos analyses pointent l'importance, dans ce jeu complexe de perceptions et de verbalisations conjointes, de la rencontre préalable avec des savoirs de référence préexistants. Ces résultats plaident pour une capitalisation accrue des connaissances des enseignant.e.s et de leurs formateurs-trices. En relation avec la thématique de ce numéro, une telle capitalisation passera inévitablement par la verbalisation, et plus spécifiquement par l'écriture.

ABSTRACT – This paper comes within the framework of a participatory action research involving researchers and teacher trainers in physical education. Its theoretical background combines a comparative didactic approach with a philosophical approach of recognition. This study aims at highlighting the identification process

which occurs when an agent B identifies in an agent A's discourse knowledge liable to be institutionalized. In this process, our analyses point out the importance of having previously met the reference knowledge. These results argue for a better capitalization of teachers and teacher trainers' knowledge. In accordance with the topic of this volume, such a capitalization will inevitably go through verbalization, more specifically writing.

Introduction

Cette contribution a pour cadre une recherche-action participative (que nous noterons dorénavant RAP¹) internationale réunissant des chercheurs-formateurs et des chercheuses-formatrices (CF), des formateurs et des formatrices de terrain (FT) et des formateurs et des formatrices universitaires (FU) en éducation physique, visant notamment à coélaborer, coexpérimenter et coévaluer une formation des FT adaptée à leurs besoins. Trois FT (Axelle, Claudia et Philippe) et deux FU (Bernard et Daniel) ont participé au volet genevois de cette RAP, à raison de six demi-journées de coformation réparties sur trois années académiques (2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018). Un CF (Benoît) planifiait et animait ces demi-journées, avec le support de collègues canadiens. Durant la première demi-journée, les FT et les FU ont, à l'aide des méthodes et outils de la RAP (Chevalier & Buckles, 2013), défini et sélectionné les compétences d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires sur lesquelles ils souhaitaient travailler durant ces trois années. L'activité de coformation qui constitue le point de départ de cette contribution s'est déroulée durant la quatrième demi-journée. Celle-ci portait sur les compétences suivantes : (1) aider le/la stagiaire à analyser la pertinence de ses interventions ; (2) établir une discussion avec le/la stagiaire qui permette un retour réflexif sur sa pratique ; (3) développer une relation de confiance avec le/la stagiaire pour permettre un travail basé sur l'écoute et le respect ; (4) certifier (participer à l'évaluation finale du/de la stagiaire ; difficulté de la double casquette formateur/trice-évaluateur/trice). L'activité de coformation consistait en l'analyse collective de deux entretiens de supervision (que nous noterons dorénavant EdS), conduits par une FT (Claudia) avec deux stagiaires en responsabilité de classe (respectivement John et Jenifer)². Les FT et les FU avaient reçu comme consigne d'analyser les enjeux didactiques et la manière dont ceux-ci étaient traités dans ces EdS, à partir d'extraits de leur

1. Tous les participants à cette RAP sont cosignataires de cet article. Le CF en est le premier auteur en raison de sa plus grande responsabilité dans le pilotage de cette RAP, dans l'impulsion des analyses et dans la rédaction de l'article. Les auteurs remercient leur collègue Brigitte Gerber pour avoir accepté de mener l'entretien d'explicitation avec le CF. Ils/elles remercient également les deux évaluateurs et/ou évaluatrices ainsi que le groupe d'accompagnement de ce numéro pour leurs commentaires critiques et constructifs sur la version antérieure de ce texte. Cette RAP a reçu un financement du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), projet n° 890-2013-0064.

2. Les prénoms des stagiaires sont des prénoms d'emprunt. Le contexte de ces EdS est décrit en annexe 1.

retranscription verbatim sélectionnés conjointement par Claudia et Benoît pour leur densité didactique. Les transactions FT-FU-CF résultant de cette analyse collective ont été retranscrites verbatim.

À partir d'une première analyse de l'ensemble de ces matériaux, Benoît a proposé aux autres participant.e.s à la RAP de prolonger cette activité de coformation par un travail de recherche visant à approfondir la compréhension que nous avons de la situation d'institutionnalisation et de la temporalité des verbalisations qui lui donnent corps, dans le contexte particulier de la formation d'enseignant.e.s et la coformation de formateurs-trices d'enseignant.e.s en éducation physique. Défini comme le « action du professeur consistant à reconnaître dans les productions des élèves (activités, manières de faire, langages, etc.) les comportements et les savoirs considérés comme légitimes » (Amade-Escot, 2007, p. 119), le concept d'institutionnalisation participe d'une modélisation plus large du processus d'enseignement/apprentissage dans une perspective constructiviste. Selon cette modélisation, enseigner un savoir³ suppose un processus de contextualisation à travers la rencontre de l'élève avec une situation d'apprentissage (processus de dévolution). Ce que l'élève rencontre dans cette situation est d'abord une connaissance⁴, qui fonctionne en premier lieu dans le régime de l'implicite. Le processus qui fait changer de statut la connaissance en la faisant évoluer graduellement vers un régime de savoir est précisément ce processus d'institutionnalisation (Brousseau, 1998 ; Laparra & Margolinas, 2010). L'analyse de ce processus a été réactualisée récemment à travers une attention nouvelle portée au travail langagier de l'enseignant.e, dans le système didactique classique enseignant.e-élèves-savoir (Coulange, 2014). Il a été noté que les interventions didactiques et langagières de l'enseignant.e pouvaient « contribuer à donner plus ou moins de visibilité à des savoirs comme éléments de contexte d'une situation donnée, à même d'orienter fortement la dévolution de cette situation et par là même de faciliter, en retour, l'institutionnalisation des savoirs scolaires » (p. 11). L'institutionnalisation a également été analysée dernièrement, en tant que geste professionnel, dans d'autres systèmes didactiques, en l'occurrence des situations d'accompagnement professionnel (Jorro, 2016 ; Pana-Martin, 2015). Dans ces travaux, la dimension épistémique du geste d'institutionnalisation primait sur sa dimension langagière, cette dernière étant rattachée prioritairement aux gestes dits de questionnement et de traduction (Pana-Martin, 2015). Il s'agissait néanmoins de repérer comment les savoirs, contenus d'enseignement et pratiques pour enseigner étaient nommés et construits durant l'entretien postobservation de classe.

3. Un *savoir* se définit comme « une construction sociale et culturelle qui vit dans une institution [...] et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé » (Laparra & Margolinas, 2010, p. 145).

4. Une *connaissance* se définit comme « ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation » (Laparra & Margolinas, 2010, p. 145).

Dans ce travail de recherche-formation, notre intérêt se porte sur deux types de verbalisations et leur temporalité : (1) des verbalisations inhérentes à la formulation de connaissances par un actant A à un temps t1 ; (2) des verbalisations inhérentes à l'institutionnalisation de savoirs par un actant B, en appui sur les premières, à un temps t2. Nous postulons qu'en comprenant mieux ce qui fait signe dans les verbalisations de l'actant A au temps t1 et comment cela fait signe pour que puissent survenir les verbalisations de l'actant B au temps t2, et en participant à la publication de ce travail, les FT et les FU progresseront dans les compétences d'accompagnement des stagiaires retenues au début de la RAP. Dans la suite du texte, nous développerons d'abord le cadrage théorique dans lequel s'inscrit ce travail. Nous préciserons ensuite ses aspects méthodologiques, avant d'exposer les résultats que nous y avons obtenus. Enfin, nous discuterons des apports de ce travail et des perspectives que celui-ci permet d'ouvrir au regard de la thématique de ce numéro.

Cadre théorique

Pour mener à bien ce projet, nous avons choisi d'articuler deux cadres théoriques qui n'ont, à notre connaissance, jamais été associés jusqu'ici. L'approche comparatiste en didactique prend explicitement en compte les transpositions à l'œuvre d'un espace didactique à l'autre et les conversions conceptuelles qui s'y opèrent (Amade-Escot, Leutenegger, & Schubauer-Leoni, 2014) ; cela nous semble fondamental lorsqu'on étudie, comme nous le faisons, la situation d'institutionnalisation dans d'autres espaces didactiques que celui dans lequel elle a été initialement conceptualisée. L'approche philosophique de la reconnaissance met l'accent sur la dimension temporelle du processus de reconnaissance-identification (Ricœur, 2004) ; nous postulons que c'est ce processus qui est à l'œuvre lorsqu'un actant B identifie, dans les connaissances formulées par un actant A, les prémisses de savoirs susceptibles alors d'être institutionnalisés.

Le processus d'institutionnalisation dans les différents espaces didactiques

Selon Brousseau (2010), « l'institutionnalisation peut déjà se produire dans des situations non didactiques d'autoapprentissage spontané et aussi dans des processus autodidactiques, c'est alors une convention interne au groupe d'actants (institutionnalisation non didactique) » (p. 5).

L'auteur ajoute cependant qu'« elle est évidemment fondamentalement liée au processus didactique et résulte d'une intervention spécifique » (p. 5). Cette acception didactique de l'institutionnalisation est au point de départ de notre projet. Elle est originellement liée à la distinction entre connaissances

et savoirs⁵ déjà évoquée en introduction, ainsi qu'à la notion de système didactique, défini comme « l'ensemble des relations et des interactions entre plusieurs instances (le savoir mathématique, le professeur, l'élève) et plusieurs niveaux de sur-systèmes (le système d'enseignement, la noosphère, la société) » (Assude & Mercier, 2007, p. 153). Ainsi pensée par rapport à la situation d'enseignement en mathématiques, la notion de système didactique est elle-même étroitement liée à la théorie de la transposition didactique et son idée forte du savoir à enseigner comme point de départ, objet de référence, source de normativité et fondement de la légitimité du processus d'enseignement/apprentissage (Chevallard, 1991). L'enseignement, et donc l'apprêt didactique du savoir pour être enseigné, suppose ainsi un certain degré de dépersonnalisation, qui seul permet la publicité du savoir (Chevallard, 1991 ; Verret, 1975).

Transposer le concept d'institutionnalisation dans d'autres disciplines scolaires, ainsi que dans d'autres espaces didactiques, notamment ceux de la formation d'enseignant.e.s et de formateurs-trices en éducation physique⁶, implique inévitablement des conversions conceptuelles (Amade-Escot, *et al.*, 2014). Une première conversion concerne l'épistémologie des savoirs en jeu dans les différents espaces didactiques. Dans l'enseignement de l'éducation physique, les savoirs scolaires puisent en grande partie leur source dans les savoirs des expert.e.s des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Ils sont le fruit d'observations réalisées par des spécialistes de chaque APSA ou par des enseignant.e.s d'éducation physique, et se constituent par tâtonnements successifs, par adaptation aux évolutions des APSA, jusqu'à des formes de stabilité provisoire. Ils ne sont ni unifiés, ni reconnus par une communauté scientifique, mais tirent leur justification et leur validité de l'accord de la majorité des praticien.ne.s (Léziart, 1997). Dans l'espace de la formation, les savoirs professionnels des enseignant.e.s sont envisagés par Vanhulle (2009) comme

Des énoncés en quête de formalisation de contenus alliant l'appropriation de savoirs offerts par la formation à la saisie de l'agir professionnel. Cette quête se caractérise par la réélaboration subjective – via des démarches réflexives – de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain (pp. 167-168).

5. À noter que cette distinction n'existe pas en anglais, où *knowledge* désigne à la fois savoirs et connaissances. Pour désigner ce que l'on qualifie en français de connaissances, les auteurs anglophones parlent par exemple de *personal-practical knowledge* (e.g., Connelly & Clandinin, 1988).

6. Le contexte spécifique dans lequel nous réalisons nos analyses concernant précisément ces deux espaces didactiques, les développements qui suivent sont particulièrement utiles pour nos analyses. Nous y reviendrons par conséquent dans l'interprétation et la discussion de nos résultats.

La dépersonnalisation du savoir est ainsi moins marquée dans les situations de formation d'enseignant.e.s et, par extension, de formateurs-trices, qu'elle ne l'est dans les situations d'enseignement. Cette conversion conceptuelle est corroborée par plusieurs recherches portant sur des situations d'accompagnement de stagiaires, dont les résultats montrent que l'agir des formateurs-trices se spécifie par les finalités propres du métier. Il s'agit d'un agir singulier qui puise dans un genre professionnel qui n'est pas (encore ?) stabilisé (Jorro, 2016 ; Pana-Martin, 2015).

Une deuxième conversion conceptuelle concerne la position des actants par rapport au savoir en jeu et, en corolaire, la préexistence ou non d'un savoir de référence susceptible d'orienter leurs transactions. Dans les situations d'enseignement, l'enseignant.e et les élèves occupent des places asymétriques (Joffredo-Le Brun, Morellato, Sensevy & Quilio, 2018 ; Leutenegger, 2016 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007). L'enseignant.e sait – ou en tout cas est supposé savoir – ce que les élèves ont à apprendre, i.e. le savoir de référence qui préexiste à la relation didactique (Coulange, 2014). En tant que pourvoyeur d'un milieu initial potentiellement porteur du travail des élèves (Schubauer-Leoni, *et al.*, 2007), il a par ailleurs la possibilité de réaliser une analyse *a priori* afin d'accéder aux logiques épistémiques sous-jacentes aux tâches proposées (Amade-Escot, *et al.*, 2014). Les situations de supervision/conseil pédagogique sont elles aussi marquées par une asymétrie de position vis-à-vis de l'objet des interactions FT-stagiaire, à savoir la pratique professionnelle en construction du/de la stagiaire (Vinatier, 2007). Cette asymétrie résulte d'une part de l'expérience de l'un.e face à l'inexpérience de l'autre, et d'autre part, du fait que le/la FT

a déjà construit une analyse *a priori*, subjective, de l'activité de son interlocuteur, à sa disposition comme *objet* dans les échanges, alors que l'acteur n'a à sa disposition, lui, qu'une certaine conscience d'une activité, ayant le statut d'*outil* non encore verbalisé, non encore formalisé. (p. 69)

À l'inverse, dans les situations de coformation du type ingénierie coopérative ou recherche-action participative, les participant.e.s occupent des places symétriques (Joffredo-Le Brun, *et al.*, 2018). Il y a coconstruction de connaissances et/ou de savoirs à propos de la pratique (Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001). Les connaissances émergent des transactions entre les actants sans que leurs éventuels savoirs de référence aient été préalablement identifiés. Notre intention est précisément de retrouver ces liens et de comprendre comment ils s'établissent *in situ* dans des verbalisations conjointes⁷ visant à transformer les manières de penser et d'agir des apprenant.e.s/des formé.e.s.

7. Par *verbalisations conjointes*, nous voulons signifier que toute activité – ou conduite – d'une instance (par exemple l'enseignant.e) ne trouve l'intégralité de son sens qu'à travers l'autre instance (par exemple les élèves), l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en jeu dans la relation didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

La reconnaissance comme identification

Notre projet s'inscrit par ailleurs dans une théorie – ou plus exactement un parcours – philosophique de la reconnaissance (Ricœur, 2004). Tout au long de ce parcours, Ricœur distingue trois acceptions de la reconnaissance : (1) la reconnaissance comme identification, comprise comme un jugement qui permet de distinguer et identifier une personne, un objet, un savoir, etc. ; (2) la reconnaissance de soi, dans ses capacités d'agir (produire des événements), de dire (produire un discours sensé), de raconter (mettre en récit sa vie, marquant ainsi une identité narrative) ; (3) la reconnaissance mutuelle, qui prend pour cible la dialectique de la réflexivité et de l'altérité en concevant une posture de réciprocité et de mutualité entre les un.e.s et les autres. Notre projet s'ancre plus spécifiquement dans la première étape de ce parcours, celle de la reconnaissance comme identification. Comparant les travaux de Descartes et de Kant à ce propos, Ricœur observe que par rapport à l'approche cartésienne considérant qu'identifier est inséparable de distinguer, Kant opère un déplacement significatif, en subordonnant identifier – au sens d'établir une relation d'identité entre une chose et une autre – à relier, sous la condition du temps :

Un mot s'impose, bravant tous les obstacles : le mot « homogénéité » (A 137, B 176⁸) où se désignent à la fois le problème et la solution. Pour qu'on puisse dire qu'un « objet est contenu sous un concept » (ibid.) – ce que signifie précisément subsumption –, l'application requiert la médiation d'un troisième terme qui soit homogène d'un côté à la catégorie, de l'autre au phénomène. (Ricœur, 2004, p. 78)

Ricœur note qu'à cette théorie du schématisme de la relation, Kant apporte des précisions utiles concernant le temps, dont deux modes nous intéressent plus particulièrement ici : la permanence et la succession. D'un côté, la permanence du réel dans le temps, avec pour corolaire l'opposition entre ce qui demeure et ce qui change, est un élément déterminant de cette théorie : « rien ne pourrait être simultané ou successif s'il n'y avait 'au fondement quelque chose qui est *toujours*, c'est-à-dire quelque chose qui demeure et soit permanent' (A 182, B 225) » (Ricœur, 2004, p. 83). D'un autre côté, la succession réglée constitue un schème essentiel de la relation :

Le l'un après l'autre de la succession ne peut être anarchique : que quelque chose arrive ne peut procéder de rien ; en ce sens il n'y a pas de naissance absolue : « Toute appréhension d'un événement est donc une perception qui succède à une autre » (A 189, B 233). (Ricœur, 2004, p. 83)

8. Ricœur cite la traduction française de la *Critique de la Raison pure* dans l'édition de la Bibliothèque de la Pléiade, par J. Barni, revue, modifiée et corrigée par A.J.-L. Delamarre et F. Marty. La première édition, qui date de 1781, est signalée par la lettre A, la seconde, parue en 1787, l'est par la lettre B, selon la graphie de l'édition originale de l'Académie royale des sciences de Berlin.

Par analogie avec la théorie kantienne du schématisme de la relation qui veut qu'« un objet est contenu sous un concept » (A 137, B 176), nous avançons l'idée qu'une connaissance est potentiellement contenue sous un savoir, un jeu complexe de perceptions et de verbalisations conjointes, que nous avons le projet d'élucider ici, permettant d'établir ou de rétablir la relation entre eux.

Méthodologie

Participant.e.s

Comme mentionné en introduction, les participant.e.s à cette RAP sont les auteur.e.s du présent article. Pour leurs caractéristiques, nous renvoyons le lecteur et la lectrice à leurs notices biographiques respectives. Eu égard à l'APSA traitée dans les leçons et entretiens subséquents, précisons que Claudia est la seule formatrice à être experte en activités gymniques.

Recueil des données

Pour réunir les données nécessaires à ce travail de recherche-formation prolongeant l'activité de coformation, Benoît a dans un premier temps identifié, dans les transactions FT-FU-CF, les verbalisations conjointes s'apparentant à une institutionnalisation de connaissances en savoirs. Pour ce faire, il s'est appuyé sur trois des quatre critères de repérage d'une institutionnalisation, initialement formalisés par Schneuwly et Dolz (2009), puis repris par Gagnon et Balslev (2016) dans leur analyse de la transformation des savoirs de la formation continue des enseignant.e.s à la classe. Ces critères sont les suivants : (1) une institutionnalisation comporte une dimension de décontextualisation / recontextualisation qui marque le passage du savoir émergent⁹ à un savoir transférable à un autre contexte spatiotemporel ; (2) elle comporte une généralisation marquée par des opérateurs linguistiques apparentés à la reprise ; (3) elle est marquée par la présence de marques de modalisation qui situent l'énoncé de base par rapport à la vérité/la nécessité, qui expriment des jugements d'ordre appréciatifs ou qui montrent des degrés d'adhésion. Trois épisodes transactionnels correspondaient à ces critères. Ils reflétaient autant de dilemmes rencontrés par les stagiaires ou les formateurs-trices : (1) salto vs saut roulé ; (2) perfectionner vs évoluer ; (3) faire preuve de réticence didactique¹⁰ vs proposer des solutions aux stagiaires.

9. Pour notre part, nous aurions plutôt parlé de connaissance ici.

10. « Nécessité de la relation didactique qui impose au professeur de s'arrêter avant d'avoir exprimé toute sa pensée mais en laissant entendre ce qu'il tait, de façon à ce que l'élève s'engage de son propre mouvement dans le jeu didactique » (Amade-Escot, 2007, p. 121).

Dans un deuxième temps, Benoît a constitué, pour chaque épisode transactionnel, un protocole à deux volets regroupant d'un côté les extraits d'EdS et de l'autre les extraits de leur coanalyse.

Dans un troisième temps, il a mené des entretiens d'explicitation (que nous noterons dorénavant EdE – Vermersch, 2006) avec les FT (Claudia et Philippe) et le FU (Bernard) impliqués dans les trois épisodes transactionnels retenus. Il s'est soumis lui-même à un entretien du même type, mené par une collègue également formée aux techniques d'explicitation et mise brièvement au courant du projet de recherche. Ces entretiens visaient à solliciter une forme de rappel qui redonnerait aux acteurs-trices le vécu dans sa dimension sensible, intuitive (Mouchet, 2016). Par son questionnement, l'intervieweur-euse cherchait notamment, conformément au cadrage théorique de ce projet, à accéder aux indices de la permanence du réel dans le temps et de la succession réglée (Ricoeur, 2004). Les quatre EdE ont été intégralement retranscrits.

Analyse des données et validation

Les données produites dans le cadre des EdE ont fait l'objet d'une analyse de contenu de type déduction interprétative (Paillé & Mucchielli, 2003). Cette analyse a consisté à identifier, dans les propos des interviewé.e.s, les éléments qui documentaient les deux dimensions de la reconnaissance comme identification que nous avons retenues pour notre projet : (1) la permanence du réel dans le temps, avec l'opposition entre ce qui demeure et ce qui change ; (2) la succession réglée, i.e. la succession des perceptions dans le temps.

Dans un premier temps, l'analyse a été réalisée par Benoît. Elle a ensuite été discutée et retravaillée avec les autres participant.e.s jusqu'à l'obtention d'un consensus, dans une démarche de validation qui s'assimile à un processus d'autorisation accordée aux chercheurs-euses (ici le CF) par les participant.e.s (à la RAP dans le cas présent) (Hallée, 2012).

Résultats

Nous présentons sous forme de vignettes successives les trois dilemmes susmentionnés. Nous mettons en gras les termes qui nous paraissent jouer un rôle essentiel dans les transactions FT-FU-CF, et en italique les catégorisations opérées déductivement au regard du cadrage théorique. Nous clôturons chaque vignette par un encadré dans lequel nous synthétisons les éléments d'interprétation essentiels à la compréhension de la situation d'institutionnalisation et de la temporalité des perceptions et verbalisations qui lui donnent corps.

Salto vs saut roulé

Cette première vignette porte sur le choix que John laisse à ses élèves entre le saut roulé et le salto pour l'évaluation, et les implications de ce choix sur les plans didactiques et organisationnels. Lors de l'EdE, Claudia évoque le dilemme de John en ces termes : « Donc il disait : 'Est-ce que je vais m'énerver à ce qu'elles fassent un beau saut roulé si de toute façon, elles ne vont pas l'évaluer, elles vont faire le salto ?' ».

Lors de l'EdS (annexe 2), Claudia questionne l'obligation faite aux élèves de travailler le saut roulé si elles ont choisi d'être évaluées sur le salto, en s'appuyant sur son expérience qui lui a appris que le saut roulé ne constituait pas nécessairement un prérequis du salto, quand bien même dans la plupart des clubs de gymnastique, les gymnastes n'apprennent le salto que lorsqu'elles maîtrisent le saut roulé, et en distinguant le **rôle des bras** dans les deux éléments. Cette distinction aurait pu faire l'objet d'une institutionnalisation durant l'entretien, en référence à l'analyse biomécanique qui la sous-tend. Toutefois, cela n'a pas été le cas. Lors de la coanalyse (annexe 2, extrait en gras), Bernard fait référence à la littérature professionnelle, en l'occurrence les écrits de Coston (e.g., 2007) qui montrent qu'une organisation du milieu didactique proposant parallèlement les différents éléments gymniques facilite la construction du **rôle différencié des bras** dans ceux-ci par un effet de contraste.

Le terme clé de ce dilemme, dont on retrouve la *permanence* dans les propos de Claudia et de Bernard, ainsi que dans la littérature professionnelle convoquée par ce dernier, est le **rôle des bras** :

Ce qui m'embêtait, c'était que les élèves qui avaient choisi d'être évaluées sur le salto ne fassent pas du tout le salto et n'aient pas une progression pour le salto, parce qu'il allait par étapes et du coup, elles faisaient le saut roulé. Alors que du coup, elles entraînaient des choses très différentes [...] par exemple sur l'appui des bras, le **rôle des bras**, qui est différent, qui n'est pas le même quand tu fais un saut roulé ou un salto. (EdE Claudia)

Et puis donc là, effectivement, il y a des **rôles des bras** qui seront différents. On reprend les **rôles des bras** de Coston mais en rajoutant, on va dire, des « bras accélérateurs ». [...] Pour le salto, si on essaie de donner un nom à ça. Moi j'ai en tête, à partir de justement, de l'extrait que tu viens de dire où Claudia met en évidence ce **rôle des bras**, d'emblée cette référence qui me vient en tête. (EdE Bernard)

Lors de l'EdE, Bernard met au jour la *succession réglée* qui lui permet d'opérer cette institutionnalisation lors de l'activité de coformation. À partir de ce terme clé **rôle des bras**, cette succession passe par le rappel de sa rencontre avec Coston, de son expérimentation des propositions de cet auteur

avec ses propres classes et de son observation d'étudiant.e.s mettant eux aussi en œuvre ces propositions :

Intervieweur (CF): Donc quand tu entends le **rôle des bras**, enfin qu'est-ce que ça évoque ?

[...]

Bernard (FU): Bah c'est avant tout, effectivement, peut-être le prof de gym, qui voit des élèves fonctionner...

CF: Ouais.

FU: ...qui a fait fonctionner les élèves et qui a effectivement en tête, euh, les gestes ou les règles d'action que les élèves doivent construire pour réussir ces deux sauts. Et après, il y a les lectures. Alors est-ce que c'est après ? Est-ce que c'est premier ou second ? J'ai de la peine à revenir à ce moment-là. [...] Donc là en premier c'est Coston, puis après quand je te parle de Coston, je vois les élèves pratiquer.

[...]

CF: Tu vois les élèves pratiquer. C'est quels élèves ?

FU: Bah c'est les élèves que j'ai dans ma classe. [...] C'est les miens, enfin c'est les miens, c'est pas seulement les miens parce que comme le « carton plein », c'est un truc qui maintenant, euh, est plus ou moins institutionnalisé dans le canton, c'est également les élèves lorsque je vais visiter des étudiants.

[...]

CF: Ok et si dans ce moment-là c'est plutôt Coston qui revient, comment est-ce qu'il reviendrait ? Quelle serait la manifestation de... ?

FU: Bah, euh, Coston, enfin moi j'ai eu la chance, enfin j'appelle ça une chance, de le rencontrer avant de lire ses articles. Donc il était à Paris, la première fois que je l'ai vu c'était à Paris. [...] Et puis à partir de là, je crois qu'il m'avait envoyé ses documents, enfin on a trouvé des articles de lui. On l'a fait venir à Genève, donc moi j'ai pu... pour deux formations continues et on a souvent discuté parce qu'on allait souvent manger ensemble [...] donc j'ai vraiment, enfin, l'impression de bien connaître quelles étaient ses intentions. (EdE Bernard)

La connaissance mobilisée par Claudia lors de l'EdS, relative au rôle des bras dans le salto et le saut roulé, correspond au savoir scolaire à enseigner (Altet, 2008) dans ces éléments gymniques. En revanche, lorsqu'il institutionnalise, Bernard renvoie plutôt cette connaissance à un autre type de savoir, en l'occurrence la structuration du milieu didactique *pour enseigner* (Altet, 2008) la gymnastique. La permanence du terme clé « rôle des bras » transcende ce changement de registre de savoir. Tant le signifiant, i.e. l'image acoustique du mot (Saussure, 1916) que le signifié, i.e. la représentation mentale de la chose (Saussure, 1916) demeurent inchangés lors de ce processus. La perception par l'actant B (Bernard) de ce terme clé dans les verbalisations de l'actant A (Claudia) suscite le rappel de la rencontre préalable avec le savoir de référence.

Perfectionner vs évoluer

Cette deuxième vignette porte sur la principale interrogation de John au début de son cycle de gymnastique, en l'occurrence la suite à donner à sa première leçon. Lors de l'EdS (annexe 3), Claudia place John face à une alternative : **perfectionner** ou **évoluer**. Lors de la coanalyse (annexe 3, extrait en gras), Benoît fait le lien entre cette alternative et une analyse épistémologique de la gymnastique (e.g., Robin, 2012), qui montre que cette discipline est un jeu de règles, dans lequel les gymnastes doivent trouver un équilibre entre d'une part la prise de risque/la difficulté (tenter des éléments risqués/difficiles pour gagner des points) et d'autre part la maîtrise (éviter les fautes techniques et les chutes pour ne pas perdre de points).

Lorsqu'il explicite ce qui l'a amené à faire ce lien, Benoît met au jour une *succession réglée* qui, à partir des termes clés **évoluer** et **perfectionner** dont on retrouve la *permanence* dans ses propos et ceux de Claudia, passe par le rappel d'un enseignement théorique qu'il donne sur ce sujet, de l'article et de la formation continue qui ont alimenté cet enseignement :

Intervieweuse (I): Donc à ce moment-là, tu fais ton analyse. Qu'est-ce que tu fais ?

Benoît (CF): Il y a ce... J'achoppe assez vite sur cette alternative qu'elle propose à John.

I: Cette alternative qui est ?

CF: Entre **évoluer** et **perfectionner**.

I: Hum hum. Tu achoppes dessus, qu'est-ce qui se passe quand tu achoppes dessus ?

CF: Ouais, euh, ah c'est les termes qui... **Évoluer. Perfectionner**.

I: Donc tu entends ces termes dans le discours de Claudia ?

CF: Oui voilà !

I: Et qu'est-ce qui se passe là pour toi ?

CF: Là il y a ce lien qui me vient entre, ouais c'est des contenus que j'enseigne, ou en tout cas que j'ai préparés mais que j'ai enseignés autour de la gymnastique. Ouais.

I.: Donc ça, c'est des contenus que tu enseignes.

[...]

I: Et comment ça t'apparaît ça, à ce moment-là ?

CF: Alors là je vois plusieurs choses, je vois que ces contenus-mêmes, je les avais construits à partir d'un article et puis le collègue qui avait écrit l'article était venu aussi donner une formation continue ici à Genève. Donc c'est... ouais, c'est tous ces éléments qui reviennent, l'article, le cours, l'article et l'intervention du collègue à la formation continue. (EdE Benoît)

L'alternative que Claudia propose à John lors de l'EdS porte déjà les prémisses du savoir professionnel *pour* enseigner (Altet, 2008) la gymnastique que Benoît institutionnalise. La permanence concerne ici le signifié mais pas le signifiant, ce dernier évoluant vers le lexique spécialisé de la gymnastique (« perfectionner » devient « faire plus maîtrisé » tandis qu'« évoluer » devient « faire plus acrobatique/difficile/risqué »). La perception par l'actant B (Benoît) des termes clés « perfectionner » et « évoluer » dans les verbalisations de l'actant A (Claudia) suscite, comme dans la vignette précédente, le rappel de la rencontre préalable avec le savoir de référence.

Réticence didactique vs solutions

Cette troisième vignette porte sur la posture adoptée par Claudia dans son EdS avec Jenifer. Lors de la coanalyse de celui-ci (annexe 4), Claudia se rend compte qu'elle prescrit à Jenifer les stratégies qu'elle a elle-même apprises ou construites pour rendre l'échauffement plus intéressant pour les élèves et éviter les comportements déviants de leur part. S'ensuit une discussion animée entre les FT et le CF, au cours de laquelle Philippe se demande pourquoi les FT devraient s'interdire de donner des pistes aux stagiaires afin de leur faire gagner du temps, et Axelle rappelle que les FU demandent aux stagiaires de fournir des références pour les situations d'apprentissage qu'ils proposent à leurs élèves. Pour clore cette discussion (annexe 4, extrait en gras), Benoît propose une analogie avec le modèle de la double boucle, modèle d'intervention en éducation physique issu de la littérature professionnelle (e.g., Ubaldi & Olinger, 2006) que les FU mobilisent dans leurs enseignements et que les FT connaissent¹¹.

Les notions clés de ce dilemme, dont on retrouve la *permanence* dans les propos de Philippe et de Benoît, sont les notions de **temps** et d'**importance**. C'est à partir de ces notions, qui *demeurent* fondamentales dans le modèle de la double boucle, que Benoît en vient à convoquer ce modèle :

Donc si je fais pareil avec ce qu'on demande aux stagiaires, est-ce que sur cette partie d'échauffement, par analogie, on pourrait se dire : « Ok, là on va proposer, sans imposer, mais on va proposer des solutions ». Et puis peut-être sur quelque chose de **plus long**, j'ai envie de dire, **dans le temps**, construction d'un cycle d'apprentissage, sur des histoires de cycle, **sur la durée**, est-ce que là on ne pourrait pas chercher à coconstruire avec le stagiaire ? (EdE Philippe)

11. Pour bien comprendre cette analogie, il faut savoir que dans l'institut de formation genevois, les FU et les FT s'accordent pour inciter les stagiaires à (a) initier la construction de règles d'action (Gréhaigne, 1996) dans des situations d'apprentissage proches de la situation de référence (grande boucle), en faisant preuve de réticence didactique lorsque l'enjeu d'apprentissage est prioritaire (par exemple la prise de décisions tactiques en sports collectifs) et que le temps le permet, et (b) renforcer l'acquisition et la maîtrise de ces règles d'action dans des situations d'apprentissage décontextualisées (petite boucle), en adoptant un enseignement ostensif (Wittgenstein, 1953/2004) lorsque l'enjeu d'apprentissage est second (par exemple la maîtrise technique en sports collectifs) et que le temps est contraint.

Écoute, il y a cette... ouais le rôle de l'échauffement qui est, à mon avis, déclencheur dans le modèle que je convoque et puis cette question de **temps** aussi [...]. Et puis Philippe, il utilise aussi cette notion de **temps** dans son argumentaire. Donc pour moi, c'est un peu la clé. [...] Comment je convoque ce modèle-là. Mais bon ça c'est déjà la question du... bon il y a des caractéristiques de ce modèle qui vont bien avec ce que Philippe... Ouais, il y a ces deux dimensions : le **temps** et l'**importance**. (EdE Benoît)

Lorsqu'il explicite ce qui l'a amené à proposer cette analogie (qui s'apparente selon nous à un processus d'institutionnalisation), Benoît met au jour une *succession réglée* qui, à partir de la perception initiale des notions présentes dans les verbalisations de Philippe, passe par le passage en revue des objets de la controverse et l'émergence d'un modèle d'enseignement qu'il utilise avec ses étudiant.e.s, peut-être précédée par la quête infructueuse d'un savoir de référence :

Intervieweuse (I): Et ce que j'entends, c'est que ce rôle d'animateur, cet animateur se dit : « je dois proposer une solution ».

Benoît (CF): Ouais, résoudre un peu cette controverse qui émerge.

I: Hum hum.

CF: Et du coup je cherche une référence à amener.

I: Comment tu t'y prends pour chercher ?

CF: Je passe en revue les objets de la controverse.

I: Et quand tu les passes en revue, qu'est-ce que tu repasses en revue ?

CF: Ben cette question de faire gagner du **temps**.

I: Hum hum.

CF: Dans les deux cas, c'est Philippe : « Ouais mais là on est dans l'échauffement » et puis « gagner du **temps** ». Les deux aspects, **priorité** et **temps**, sont tous les deux amenés par Philippe.

I: Donc tu passes en revue ces éléments.

CF: Ouais, et puis finalement je ne suis même pas sûr que je cherche un modèle propre à la supervision. Ça me vient direct, la double boucle. Mais par contre ça me vient aussi qu'on n'est pas au même niveau d'usage.

I: Et comment ça te vient ça ? Qu'on n'est pas au même niveau d'usage ?

CF: Parce que c'est un modèle que j'utilise avec les étudiants. Donc qui est adapté pour la relation entre les étudiants et les élèves, mais pas pour les formateurs avec les stagiaires. (EdE Benoît)

L'institutionnalisation opérée par Benoît d'un « savoir-formateur » (Jobert & Revuz, 1990) prend ici la forme d'une analogie avec un savoir professionnel *pour enseigner* (Altet, 2008), faute de rencontre préalable avec un « savoir-formateur » de référence. La permanence concerne des notions qui ne renvoient pas directement à ces savoirs. Les notions de temps/longueur/durée et d'importance/priorité renvoient plutôt aux conditions d'usage des deux stratégies de supervision/d'enseignement constitutives du dilemme analysé (faire preuve de réticence didactique vs proposer des solutions aux stagiaires/élèves).

Discussion

Les résultats exposés ci-avant proviennent d'une RAP qui, comme l'ensemble des recherches collaboratives (Desgagné, 1997 ; Desgagné, *et al.*, 2001 ; Lewin, 1951), vise à (1) produire des savoirs sur la réalité étudiée et (2) la transformer. La seconde de ces finalités, transformative, repose sur le postulat qu'en participant à cette RAP et en contribuant à la publication de certains de ses résultats, les FT et les FU progresseraient dans les compétences d'accompagnement des stagiaires retenues au début de la RAP. La présente contribution n'a pas pour objectif d'étayer ce postulat et nous le laissons donc en l'état. Des recherches coopératives antérieures ayant fait évoluer les pratiques d'observation et de conseil des FT (Dugal, 2008 ; Dugal & Léziart, 2004) renforcent néanmoins le bien-fondé de ce postulat et les réelles possibilités que ces pratiques aient évolué de la même façon dans notre contexte suite à cette RAP.

Cette contribution cible donc exclusivement la première de ces finalités, épistémique. La réalité que nous avons étudiée concerne les situations (Brousseau, 1998, 2010) ou gestes professionnels (Jorro, 2016 ; Pana-Martin, 2015) d'institutionnalisation dans les espaces didactiques de la formation d'enseignant.e.s et de formateurs-trices en éducation physique, sachant que les trois épisodes transactionnels que nous avons analysés ne recouvrent pas nécessairement toute la diversité de ces situations ou gestes professionnels. Deux processus distincts d'institutionnalisation se dégagent de nos analyses : (1) l'institutionnalisation de connaissances en savoirs de référence préexistants ; (2) l'institutionnalisation de connaissances en savoirs coconstruits.

L'institutionnalisation de connaissances en savoirs de référence préexistants

Ce processus apparaît dans les vignettes 1 et 2 relatives à l'espace didactique de la formation des enseignant.e.s. Précisons tout d'abord que dans l'espace didactique de l'enseignement scolaire, les savoirs à enseigner qui sont susceptibles d'être institutionnalisés peuvent être considérés en première approche, dans le cadre du processus de transposition didactique, comme désignés par l'institution qui prescrit cet enseignement (Laparra & Margolinas, 2010). C'est essentiellement la prescription primaire, c'est-à-dire « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, organiser et réaliser son travail » (Goigoux, 2007, p. 57), qui est en jeu dans ce processus d'institutionnalisation, étant entendu que l'environnement institutionnel qui donne leur légitimité aux savoirs à enseigner ne se limite pas aux programmes (Laparra & Margolinas, 2010). Dans l'espace didactique de la formation des enseignant.e.s en revanche, celui qui nous intéresse ici, c'est plutôt la prescription secondaire émanant des instituts de formation professionnelle qu'il convient de considérer. « Cette dernière, particulièrement

prégnante pour les enseignants débutants, est élaborée et diffusée par des formateurs qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques mais développent un ensemble de recommandations autonomes » (Goigoux, 2007, p. 57). À Genève, celle-ci s'inscrit dans une tradition, encore en construction, d'enseignement de l'éducation physique « comme éducation à la culture physique » (Forest, Lenzen, & Öhman, 2018), selon laquelle les expériences vécues par les élèves en éducation physique devraient être contextualisées en relation avec une définition large, créative et signifiante de la culture corporelle (Cliff, Wright, & Clarke, 2009). Les savoirs pour enseigner la gymnastique respectivement institutionnalisés dans les vignettes 1 et 2 relèvent bien de cette tradition d'enseignement, et « l'autorisation qui leur est accordée de dire le vrai dans leur jardin » (Johsua, 1996, p. 67) est limitée à cette tradition que partagent les FT, les FU et le CF¹². Si la formation genevoise s'inscrivait plutôt dans les traditions d'enseignement de l'éducation physique « comme techniques sportives », « comme éducation à la santé » ou « pour les valeurs et la citoyenneté » (Forest, *et al.*, 2018), les savoirs de référence qui auraient été institutionnalisés par les coformateurs pour « tuer » (Schneider & Mercier, 2014) les dilemmes rencontrés par le stagiaire, à supposer qu'ils existent, auraient très vraisemblablement été différents.

En revanche, nous n'avons aucune raison de penser que le processus de reconnaissance-identification à la base du processus d'institutionnalisation de connaissances en savoirs de référence préexistants, dont nous avons documenté les deux dimensions temporelles dans les vignettes 1 et 2, serait différent selon les savoirs de référence institutionnalisés. La permanence (Kant, dans Ricœur, 2004) de termes ou de notions, depuis les verbalisations de Claudia lors des EdS et/ou les verbalisations des participant.e.s à la coanalyse de ces EdS jusqu'aux verbalisations recueillies dans le cadre des EdE, constitue un point commun à ces deux vignettes. La récurrence de cette dimension de permanence nous amène à considérer, selon le principe du plus petit dénominateur commun, que la permanence du signifié (Saussure, 1916) constitue un élément déterminant de ce processus de reconnaissance-identification. Le signifié demeure donc, tandis que le signifiant est susceptible de changer, pour évoluer vers un lexique plus spécialisé. La mobilisation du registre langagier professionnel correspond d'ailleurs à l'un des critères retenus par Pana-Martin (2015) pour définir le geste d'institutionnalisation dans les situations d'accompagnement professionnel qu'elle a étudiées. Nos

12. À noter que la référence experte (Léziart, 1997) institutionnalisée par le FU dans la vignette 1 n'est rien d'autre que l'adaptation, pour l'enseignement scolaire de la gymnastique, du savoir savant (Léziart, 1997) que constitue le principe plus général d'interférence contextuelle, issu de travaux déjà anciens sur l'apprentissage moteur montrant que la pratique aléatoire d'habiletés motrices différentes au cours d'une même séance est plus efficace en termes de transferts que leur pratique groupée (e.g., Brady, 1998 ; Shea & Morgan, 1979). Ce savoir savant est quant à lui susceptible de faire référence au-delà de la tradition d'enseignement de l'EP « comme éducation à la culture physique ».

résultats mettent par ailleurs en lumière une succession de perceptions (Kant, dans Ricœur, 2004), apparemment essentielle au processus d'institutionnalisation. Les savoirs de référence préexistants qui émergent dans la succession réglée présidant à ce processus ne sont jamais évoqués indépendamment des circonstances de leur rencontre. Cela signifie que les participant.e.s à la RAP, lorsqu'ils sont en position de parole incarnée¹³, reproduisent le processus de prise de conscience de la logique historicoculturelle dans laquelle les objets de savoir se construisent (Buisse & Vanhulle, 2009). Dans notre étude, les savoirs professionnels auxquels renvoient les institutionnalisations opérées par les coformateurs sont le produit de rencontres humaines, de discussions, de repas partagés, de lectures, etc. C'est au cours de ces expériences significatives, à travers un double mouvement d'objectivation-subjectivation (Buisse & Vanhulle, 2009), que les coformateurs intériorisent ces savoirs et deviennent capables de les enseigner (ou de les utiliser pour structurer leurs enseignements) et de les mobiliser dans la coanalyse des EdS. Nous faisons l'hypothèse que dans la succession réglée présidant au processus d'institutionnalisation dans l'espace didactique de l'enseignement scolaire – que nous n'avons pas étudié ici – les savoirs de référence préexistants se présenteraient à la conscience des enseignant.e.s sous une forme plus dépersonnalisée, conformément à la définition du savoir dans ce contexte (Chevallard, 1991 ; Laparra & Margolinas, 2010).

L'institutionnalisation de connaissances en savoirs coconstruits

Ce processus apparaît dans la vignette 3 relative à l'espace didactique de la formation des formateurs-trices. Le dilemme analysé (faire preuve de réticence didactique vs proposer des solutions aux stagiaires) est assez courant dans cet espace didactique où le travail prescrit engage la figure du « praticien réflexif » qui s'est imposée dans la formation professionnelle des enseignant.e.s (Vinatier, 2007) :

Comment cette idée du « praticien réflexif » se traduit-elle en savoirs d'action du conseiller ? [...] Comment faire la part de ce qui correspond à ses propres besoins de conseiller, et de ce qui répond aux besoins de la personne à laquelle il rend visite ? [...] Comment concilier transmission d'une expérience et construction de cette expérience ? (p. 67)

À l'inverse des vignettes 1 et 2, il n'y a pas ici de savoirs de référence préexistants à la relation didactique entre les coformateurs-trices qui permettraient

13. Position caractéristique des interviewés lorsqu'ils se rapportent à leur expérience et plus particulièrement à une situation vécue et singulière, et qu'ils sont plus présents en pensée à cette situation qu'à la situation d'entretien (Vermersch, 2006).

de « tuer » le problème rencontré (Schneider & Mercier, 2014), probablement en raison d'un déficit récurrent de capitalisation des savoirs et savoir-faire des formateurs-trices (Jobert & Revuz, 1990). Le genre professionnel « formateur » n'est en effet pas encore stabilisé faute d'une reconnaissance des institutions (Jorro, 2016). Dans ce contexte, l'analogie s'impose au CF, qui prend conscience de la permanence (Kant, dans Ricœur, 2004) des conditions d'usage des deux stratégies constitutives du dilemme analysé entre l'espace didactique de la formation des formateurs-trices (cible de l'analogie) et celui de la formation des enseignant.e.s (source de l'analogie).

La succession réglée (Kant, dans Ricœur, 2004) mise au jour dans la vignette 3 est conforme au processus d'analogie, décrit par Sander (2000) comme un mécanisme de catégorisation et d'abstraction mis en œuvre dans des situations qui présentent certaines asymétries : (a) source bien connue (le modèle de la double boucle) versus cible peu connue (les stratégies de supervision à adopter lors d'un EdS) ; (b) cible qui sert d'indice pour évoquer la source (notions de temps et de priorité perçues dans les verbalisations de Philippe relatives aux stratégies de supervision à adopter lors d'un EdS) et non l'inverse ; et (c) première représentation de la cible influencée par les connaissances sur la source (le modèle de la double boucle), mais pas sur la cible (aucun savoir/modèle de référence sur la supervision), intégrées en mémoire à long terme. Ce constat tendrait à valider l'EdE comme un moyen fiable pour accéder au processus de reconnaissance-identification qui permet d'institutionnaliser les connaissances en savoirs.

Qualifier d'institutionnalisation un processus qui ne ramène pas les connaissances mises en jeu en situation à des savoirs « déjà vivants dans une institution » (Laparra & Margolinas, 2010) a suscité bon nombre de discussions entre nous au moment de publier les résultats de notre RAP. Nous nous sommes finalement rendus à l'idée que ce qui caractérise avant tout le geste d'institutionnalisation, c'est qu'il fait autorité parce qu'il porte un message de validation (Jorro, 2016). Dans l'espace didactique de la formation des enseignant.e.s (et par extension des formateurs-trices), il permet de structurer les éléments essentiels pour enseigner (ou pour superviser), quand bien même il reflète les convictions professionnelles voire personnelles des formateurs-trices et est particulièrement corrélé à la personne, à son propre style professionnel (Pana-Martin, 2015). Nous faisons l'hypothèse que dans ce second type d'institutionnalisation, à défaut de savoirs de référence préexistants ou de recours possibles à l'analogie, ce seraient leurs propres expériences et façons de faire d'enseignant.e/de formateur-trice qui se présenteraient à la conscience des formateurs-trices au moment de valider les connaissances formulées par les stagiaires/les coformateurs-trices. L'évocation par Bernard de ses propres élèves lors de l'EdE dans la vignette 1 va dans le sens de cette hypothèse, qu'il conviendrait de mettre à l'épreuve en appliquant notre méthodologie à des moments d'institutionnalisation tels que ceux étudiés par Pana-Martin (2015) et Jorro (2016).

Conclusion

À travers cette RAP, nous avons cherché à mettre au jour le processus qui permet à un actant d'identifier, dans les connaissances formulées par un autre actant, les prémisses de savoirs susceptibles d'être institutionnalisés. Deux processus distincts d'institutionnalisation se dégagent de nos analyses : (1) l'institutionnalisation de connaissances en savoirs de référence préexistants. Ce premier type d'institutionnalisation est susceptible de se produire dans les espaces didactiques où les relations des actants sont asymétriques (enseignement scolaire, formation d'enseignant.e.s), lorsqu'un actant B reconnaît dans les verbalisations d'un actant A un signifié qu'il retrouve dans un savoir de référence précédemment rencontré relatif au même espace didactique ; (2) l'institutionnalisation de connaissances en savoirs coconstruits. Ce second type d'institutionnalisation est susceptible de se produire dans les espaces didactiques où les relations des actants sont symétriques (coformation), lorsqu'un actant B reconnaît dans les verbalisations d'un actant A un signifié qui fait écho à (a) un modèle ou savoir source faisant référence dans un autre espace didactique (analogie), ou (b) sa propre expérience ou façon de faire dans le même espace didactique.

Ces connaissances sur le processus d'institutionnalisation, très contextualisées par le cadre restreint de notre RAP, plaident pour une capitalisation accrue des connaissances des enseignant.e.s et de leurs formateurs-trices. En relation avec la thématique de ce numéro, une telle capitalisation passera inévitablement par la verbalisation, et plus spécifiquement par une

Invitation à « passer à l'écriture » [...] pour passer d'un savoir ou d'un savoir-faire inscrits dans l'intimité du geste et dans la complexité de l'action à une connaissance formalisée, c'est-à-dire indépendante de la personne qui la possède et de ses conditions de mise en œuvre (Jobert & Revuz, 1990, p. 66)¹⁴.

Le présent article résulte précisément d'une telle invitation faite aux formateurs-trices à « passer à l'écriture ». Les connaissances produites dans cette RAP doivent maintenant être mises à l'épreuve de la confrontation avec la communauté scientifique, puis enrichies et complétées à travers de nouvelles investigations. Parallèlement, il serait intéressant d'étudier en quoi la meilleure compréhension du processus d'institutionnalisation et de la temporalité des verbalisations et perceptions qui lui donnent corps, que nous avons acquise dans ce projet, contribue ou non à transformer notre activité d'accompagnement des futur.e.s enseignant.e.s d'éducation physique.

14. À noter que dans cette citation issue du champ de la formation des adultes, le savoir ou le savoir-faire inscrits dans l'intimité du geste et dans la complexité de l'action désignent ce que les didacticien.ne.s nomment « connaissance », tandis que la connaissance formalisée indépendante de la personne et de ses conditions de mise en œuvre désigne ce que les didacticien.ne.s nomment « savoir ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2007). Lexique. In C. Amade-Escot (Éd.), *Le didactique* (pp. 117-123). Paris : Éditions Revue EPS.
- 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.
- Assude, T., & Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 153-185). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brady, F. (1998). A theoretical and empirical review of the contextual interference effect and the learning of motor skills. *Quest*, 50(3), 266-293.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire*. Repéré à http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Buyse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Chevalier, J.M., & Buckles, D.J. (2013). *Participatory action research. Theory and methods for engaged enquiry*. Londres : Routledge.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cliff, K.P., Wright, J., & Clarke, D. (2009). What does a "sociocultural perspective" mean in Physical Education ? In M. Dinan-Thompson (Éd.), *Health and Physical Education* (pp. 165-179). Oxford : Oxford University Press.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners : Narratives of experience*. New York : Teachers College Press.
- Coston, A. (2007). Les activités gymniques : les chemins d'accès à la culture (2^e partie). *Hyper EPS*, 238, 3-7.
- Coulange, L. (2014). Les pratiques langagières au cœur de l'institutionnalisation de savoirs mathématiques. *Spirale*, 54, 9-27.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, L., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Dugal, J.-P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêts et fonctions des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *eJRIEPS*, 14, 7-21.
- Dugal, J.-P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-47.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden : A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Gagnon, R., & Balslev, K. (2016). Un geste pour comprendre la trajectoire des savoirs en formation et en classe : l'institutionnalisation. *Formation et profession*, 24(3), 3-18.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Gréhaigne, J.-F. (1996). Les règles d'action. Un support pour les apprentissages. *Revue EPS*, 260, 35-36.
- Hallée, Y. (2012). La participation des acteurs dans l'analyse et la validation des données : une approche pragmatiste. *Recherches qualitatives, hors-série n° 13*, 57-72.
- Jobert, G., & Revuz, C. (1990). Écrite, l'expérience est un capital. *Études de communication*, 11, 65-70.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raïski & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160.
- Leutenegger, F. (2016). Temporalités et évolution du milieu pour enseigner et apprendre : questions actuelles pour la didactique. In B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud & A. Cordoba (Éds.), *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport* (pp. 113-130). Berne : Peter Lang.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York : Harper and Row.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *Staps*, 42, 59-71.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40, 9-70.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Pana-Martin, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants : d'un savoir initié par les acteurs à un savoir professionnellement partagé. *TransFormations*, 13-14, 1-16.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Robin, J.-F. (2012). La gymnastique : un jeu de règles. *eJRIEPS*, 25, 27-42.
- Sander, E. (2000). *L'analogie du naif au créatif*. Paris : L'Harmattan.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schneider, M., & Mercier, A. (2014). Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ? *Éducation et didactique*, 8(2), 109-124.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble* (pp. 51-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Introduction. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble* (pp. 9-11). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Shea, J.B., & Morgan, R.L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, 5(2), 179-187.
- Ubaldi, J.-L., & Olinger, J.-P. (2006). Des options collectives. In J.-L. Ubaldi (Éd.), *L'EPS dans les classes difficiles* (pp. 24-34). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Champion.
- Vinatier, I. (2007). Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. *Recherches en éducation*, 4, 65-76.
- Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques* (trad. par F. Dastur, et al.). Paris : Gallimard.

Notices biographiques

Benoît Lenzen est titulaire d'un doctorat en éducation physique (2004) et d'un DES en pédagogie de l'enseignement supérieur (2003) de l'Université de Liège (Belgique). Il est actuellement maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève (Suisse). Ses travaux actuels portent

principalement sur les traditions d'enseignement, l'évaluation et la formation des enseignant.e.s et des formateurs/trices de terrain en éducation physique.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

COURRIEL benoit.lenzen@unige.ch

Claudia Marin-Perez est titulaire d'une licence fédérale d'Éducation Physique et de Sport (2000) à l'Université de Genève. Elle est actuellement formatrice de terrain (depuis 2009) et enseignante d'éducation physique et d'espagnol au Collège Calvin de Genève. Elle a exercé la fonction d'entraîneur du cadre régional genevois de gymnastique rythmique de 1997 à 2011.

ADRESSE Collège Calvin, 2-4 rue Théodore de Bèze, CH-1206 Genève

COURRIEL claudia.marin@edu.ge.ch

Philippe Bavarel est titulaire d'un diplôme fédéral I de maître d'éducation physique et de sport (1995), d'un CAES (Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire) (2001) et d'un CAS en médiation (2012). Il est chargé de mission à la Direction générale de l'enseignement secondaire II à Genève pour les élèves à besoins spécifiques et pour des dossiers liés au sport (sport, art, étude ; dispenses d'éducation physique ; éducation physique individualisée). Il enseigne l'éducation physique au secondaire II et a une charge de formateur de terrain auprès de l'IUFE de l'Université de Genève depuis 2009.

ADRESSE DIP, DGESII, 5a, ch. de l'Echo, CH-1213 Onex

COURRIEL philippe.bavarel@edu.ge.ch

Axelle Bouvier est titulaire d'un master en éducation et motricité (2007) à l'Université de Lyon (France), d'un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire en éducation physique (2009) puis d'un certificate of advanced studies (CAS) « approches didactiques et formation » (2019) à l'Université de Genève (Suisse). Elle est actuellement maîtresse d'éducation physique au cycle d'orientation de Pinchat et formatrice de terrain pour l'IUFE de l'Université de Genève. Ses compétences et intérêts portent sur la formation des enseignants et la didactique de l'éducation physique.

ADRESSE Cycle d'orientation de Pinchat, ch. Charles-Poluzzi 50, CH-1227 Carouge

COURRIEL axelle.bouvier@edu.ge.ch

Daniel Deriaz est maître d'éducation physique et sportive diplômé dans l'enseignement secondaire et titulaire d'un DEA en Enseignement et Diffusion des Sciences et des Techniques, option didactique des Activités Physiques et Sportives, Université Paris-Sud XI, Orsay et ENS Cachan (1997). Il est actuellement chargé d'enseignement en didactique de l'éducation physique à l'IUFE de l'Université de Genève ainsi qu'à la Haute école pédagogique BEJUNE. Ses travaux actuels portent principalement sur l'étude du développement de l'approche par compétence dans l'enseignement en éducation physique.

ADRESSE Univ. de Genève, IUFE, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

COURRIEL daniel.deriaz@unige.ch

Bernard Poussin est titulaire d'un diplôme fédéral de maître de sport (1982). Il a complété sa formation universitaire par un diplôme d'enseignement approfondi en didactique des activités physiques et sportives à l'Université de Paris XI (1997), puis un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants » à l'Université de Genève (2003). Ses travaux de recherche visent à comprendre le fonctionnement et les dynamiques à l'œuvre dans les systèmes d'enseignement et d'apprentissage à des fins de formation et d'intervention.

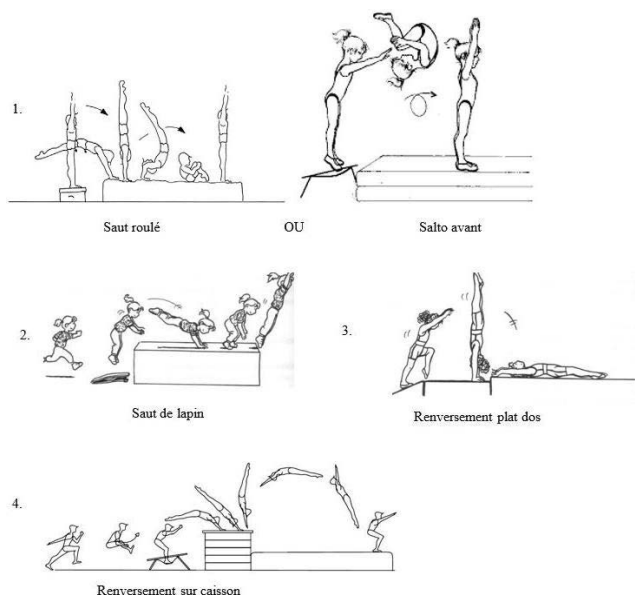
ADRESSE Univ. de Genève, IUFE, 40 bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

COURRIEL Bernard.poussin@unige.ch

Annexe 1 : Contexte des entretiens de supervision

L'EdS mené avec John faisait suite à la première leçon (précédée par la situation de référence¹⁵) d'un cycle de gymnastique destiné à des filles en fin de secondaire I (14-15 ans). Le projet d'enseignement de John pour ce cycle de gymnastique consistait à ce que les élèves apprennent à réaliser quatre éléments gymniques différents (figure 1) : le saut roulé ou le salto avant, à choix ; le saut de lapin ; le renversement plat dos. Le renversement sur caisson ne faisait pas partie des objectifs de ce cycle de gymnastique et n'était pas évalué à l'issue de celui-ci. Néanmoins, il était proposé à l'étude au cours de celui-ci.

Figure 1 – Projet d'enseignement de John



15. « Situation de pratique construite en référence aux pratiques sociales d'APSA à laquelle l'élève est confronté en début, en cours et en fin de cycle » (Amade-Escot, 2007, p. 121).

L'EdS mené avec Jenifer faisait suite à une leçon de gymnastique que cette dernière avait donnée à des garçons de l'enseignement secondaire II professionnel (18-25 ans). L'échauffement, constitué d'habiletés simples et répétitives (roulades), ennuyait les élèves. Ceux-ci transformaient les tâches pour les rendre plus stimulantes, au risque de mettre en danger leur intégrité physique.

Annexe 2 : Protocole à deux volets du dilemme salto vs saut roulé

<i>Extraits de l'entretien de supervision</i>	<i>Extraits de la coanalyse de l'entretien</i>
Claudia: Ce qu'il faut voir c'est qu'entre le salto et le saut roulé, alors oui il y a la hauteur, mais après les bras, ce n'est pas du tout le même rôle des bras ... John: Ouais, c'est ça. [...] John: Donc il faudrait à chaque cours que je puisse proposer les quatre éléments ? Claudia: Peut-être pas forcément les quatre mais... John: Ou deux... fixer sur deux toute la leçon ? Claudia: Voilà, oui mais où en tout cas elles ne doivent pas travailler un truc qu'elles ne vont pas présenter au final. John: Oui, ok. Claudia: Parce que/si/ sauf si tu veux que ce soit vraiment une progression puis tu dis le salto c'est que celles qui arrivent le saut roulé qui le font. Dans ces cas-là, c'est toi qui validerais le saut roulé, tu dirais ok tu peux faire un salto/ John: Oui, c'est ça. Claudia: tout en sachant que ce n'est pas la même chose/ que certaines peuvent faire un salto pas mal, sans savoir faire un saut roulé. John: C'est vrai. Hum. Claudia: Donc si tu veux faire/ vraiment leur proposer le salto et le saut roulé, peut-être qu'il faut que tu aies ces deux installations à choix. John: Oui. Claudia: Qu'elles testent les deux mais qu'assez vite elles te disent ce qu'elles vont faire pour que tu puisses différencier, travailler ou l'un ou l'autre/ parce que/ John: Oui, c'est clair/ Claudia: Parce que c'est vraiment une différence qu'elles font avec les bras/ le rôle des bras/et ben/ si elles travaillent pas un truc/ si tu donnes des règles d'action pour quelque chose et après elles doivent changer ces règles d'action sans que tu passes de nouveau par cette phase, de passer à un saut très différent, tu vas être embêté.	Bernard: Mais ça veut dire que...Quel est... tu vois le savoir en jeu ! Identifier le savoir en jeu ! À travers les deux... de proposer deux ateliers. Moi le savoir pour la formation que j'aimerais faire passer, mais que je plaque moi hein, c'est qu'un moment donné si tu mets... focaliser ou quand on me dit « il fait le saut de lapin, chute plat dos, renversement et saut roulé », il est sur identifier le rôle des bras qui est chaque fois différent. Donc le fait de contraster à chaque leçon le rôle des bras, ça donne à l'élève des outils pour différencier justement ce rôle des bras... Claudia: Ouais ouais. Benoît: Hum hum. Bernard: Tu vois ce que je veux dire? Benoît: Ouais, ouais. Bernard: Et c'est pas évoqué dans l'entretien ça! Alors est-ce que c'est, pour toi, enfin, dans l'extrait qu'on a ... [...] Bernard: Oui mais l'organisation elle doit permettre pour moi, justement c'est un enjeu de formation comment un milieu doit permettre effectivement à l'élève de construire du savoir, or l'argument qui... un argument expert quand tu écoutes Coston, le fait de contraster justement ce que font les élèves, ce que tu faisais par ailleurs pour le périlleux en demandant à l'élève une fois vous arrivez près du truc, une fois vous arrivez loin, ça permet à l'élève de dire ah mais si je veux aller près, je dois me mettre comme ça sur le mini-trampoline, si je veux aller loin, je dois changer, donc le contraste, l'organisation que tu vas proposer, c'est facilitant pour les élèves pour construire le... Et moi j'ai l'impression que c'est ça qui est évoqué. En plus, après, il y a une cohérence par rapport au projet, tu choisis-tu ne choisis pas, donc il y a une organisation qui est à deux niveaux : permettre aux élèves de faire les choix Benoît: Hum hum. Bernard: Permettre aux élèves de progresser dans l'exécution de leur choix.

Annexe 3 : Protocole à deux volets du dilemme perfectionner vs évoluer

<i>Extraits de l'entretien de supervision</i>	<i>Extraits de la coanalyse de l'entretien</i>
Claudia : Alors/ C'est le premier cours et dans ce premier cours, l'impression que cela donne/ c'est t'as deux possibilités, soit tu veux perfectionner, soit tu veux évoluer. John : Hum hum. Ouais. Claudia : T'es d'accord? Parce qu'elles arrivent déjà pas mal. John : Hum. Claudia : Ton rôle c'est de leur apprendre quelque chose, cela ne va pas être de les évaluer sur ce qu'elles ont appris l'année passée. John : Ah non c'est clair. Claudia : Donc bien sûr elles ont déjà une base et on est aussi évalué sur ce qu'on sait faire. Mais là maintenant tu dois directement faire un choix, soit elles évoluent, donc elles passent sur ce renversement avec caisson. En tout cas une bonne partie de la classe. Puis les autres je les amène jusqu'à ce qu'elles soient à la même étape. John : Hum hum. Claudia : Soit tu dis bon on reste là-dessus mais je veux que ce soit parfait et du coup tu dois resserrer tous tes critères d'observation, tu / voilà. John : Non, non, moi je suis vraiment dans/ pour l'évolution, pour que cela arrive à sa forme finale.	Benoît : Moi dans l'analyse que je faisais de cet extrait alors vous me dites si j'extrapole et si je suis à côté de la plaque, mais il me semble qu'il y a un enjeu de savoirs liés aussi à la référence qu'est-ce que c'est que la gymnastique enfin quand tu lui offres cette double possibilité soit tu perfectionnes, soit tu évolues, il me semble que ça c'est inhérent à la gymnastique en tant que pratique sociale. C'est-à-dire qu'en gymnastique aux agrès helvétiques on est plutôt sur la maîtrise fine d'habiletés relativement basiques et puis en gymnastique artistique, on est plutôt sur essayer de... c'est toujours cet équilibre entre la maîtrise mais aussi la prise de risque et la difficulté... enfin il me semble que là tu le mets face à ces deux paramètres de la gymnastique en tant que pratique sociale en lui disant « mais enfin la gymnastique c'est faire plus maîtrisé ou c'est faire plus acrobatique puis il y a les deux dimensions, à la limite choisis en gros ». Enfin je ne sais pas si j'extrapole et si... Claudia : Non non. Benoît : ... si tu avais cela en tête au moment où...ou si c'est intériorisé et que tu n'y penses pas nécessairement. Claudia : Peut-être que s'il m'avait dit qu'il voulait faire des ATR tenus 25 secondes, je lui aurais dit... Benoît : Ouais! Claudia : ... « bon on va essayer de faire autre chose » (rires). Benoît : Hum hum. Claudia : Ouais je lui laisse le choix mais... Benoît : Hum hum. Benoît : Mais un moment donné ce n'est pas verbalisé donc pour moi ça reste de l'implicite. Mais peut-être... est-ce qu'il faut le verbaliser ou pas? Enfin, est-ce que...? Je ne sais pas.

Annexe 4 – protocole à deux volets du dilemme réticence didactique vs solutions

<i>Extraits de l'entretien de supervision</i>	<i>Extraits de la coanalyse de l'entretien</i>
Claudia: Moi je te propose quelque chose. Jenifer: Oui dis-moi. Claudia: Sur ces tapis, il y a des exercices par exemple quand tu veux faire le plus de roulades possibles. Comment tu vas faire ta roulade ? On est bien d'accord nous on le sait que si tu fais plus de roulades, tu fais une petite roulade tout vraiment ... Jenifer: Toute en boule ouais. Claudia: Après le moins de roulades possibles. Jenifer: Oui. Claudia: Tu vas chercher dans le saut roulé. Et là en fait tu peux faire un petit concours un petit <i>challenge</i>, un petit truc, tu mets 4 tapis, deux colonnes et tu vas essayer de faire le plus de roulades possibles sur le tapis. Ou bien tu mets un tapis ou deux tapis et tu dis, vous en faites trois. Et ils sont grands, cela va être difficile de faire trois roulades. Tu dis vous en faites deux, une. Puis rien que cela. Faire leurs roulades peut-être qu'ils vont réfléchir à autre chose et pas à ce qu'ils font des roulades tout simplement. Jenifer: Ok. Claudia: Tu peux varier sur ce genre de choses. Ou bien tu fais comme on fait en course tu sais des fréquences avec les petites barrettes. Jenifer: Oui. Claudia: Tu peux mettre une coche sur les tapis. Puis d'abord, ils doivent mettre les mains à chaque fois sur la ligne après ils doivent mettre entre les lignes après ils doivent mettre ... tu peux inventer plein de trucs comme cela. Jenifer: Ok. Claudia: Il faut qu'ils tournent mais en pensant à autre chose. Et le fait de tourner en pensant à autre chose, cela fait aussi que quand ils sont par exemple dans un salto, ils tournent mais ils ne sont peut-être pas nécessairement en train de penser à leur phase de vol. Parce qu'ils sont en train de penser à l'élan qu'ils ont fait, à l'arrivée. Du coup, cela peut aussi permettre de travailler. Ton cerveau pense à autre chose pendant que tu roules. Jenifer: D'accord. Claudia: Ce sont de petits exercices que tu peux inventer, imaginer. Jenifer: Oui c'est vrai, des trucs. Claudia: Vu qu'ils savent tous bien faire la roulade, t'as-pas besoin de revenir là-dessus. Après, tu peux leur attacher les pieds. Tu peux faire plein de trucs assez ludiques. Sans perdre de temps. Parce que cela reste vraiment dans l'échauffement. Donc, il ne faut pas que ce soit trop long. Jenifer: Voilà.	Claudia: Puis après c'est vrai que peut-être que là en gym je lui donne des exemples qui sont peut-être... comme on verrait... ce que moi je fais, tu peux faire aussi un peu. Ce que moi j'ai appris... Benoit: Hum hum. Claudia: Je lui donne l'exemple clairement. Axelle: Oui. Claudia: Là je ne la laisse pas vraiment... Benoit: Donc là si on revient... Claudia: ...Je lui dis un peu indirectement « fais comme moi ». [...] Philippe: C'est quoi la différence entre donner deux-trois idées pistes etc. etc. et puis l'envoyer chercher la même chose dans un bouquin? Tu lui as juste fait gagner un quart d'heure. Il y a parfois, souvent ... Axelle: Mais ils [les FU] vont leur demander d'aller chercher des références pour mettre dans le dossier. Philippe: Mais là on est sur un échauffement, sur rendre un truc un peu ludique. Benoit: Hum hum. Philippe: Tu peux aussi toi ouvrir, on ne doit surtout pas à mon avis s'interdire d'ouvrir... Benoit: Hum hum. Claudia: Ouais! Philippe: ...de proposer de dire « écoute, tu peux aussi penser à ce genre de trucs parce que... parce que c'est sympa ». On ne va pas réinventer la roue chaque fois. On a aussi un bagage qu'on peut aussi transmettre et ce n'est pas pareil que de réfléchir sur la construction de trucs qu'ils vont faire eux au fur et à mesure à mon avis. Benoit: Hum hum. Philippe: De toute façon on en a déjà discuté, ce double-rôle de pouvoir faire avancer les choses de temps en temps sur du rapide (claquements des doigts rapide) ... Benoit: Hum hum. Philippe: Et puis de prendre aussi le temps... Benoit: Ouais ouais! Philippe: ...de faire réfléchir la personne, et de faire construire la personne des choses... Benoit: Là je fais le parallélisme avec la double-boucle. Dans une SAPSR [situation d'apprentissage proche de la situation de référence] on fait construire, on dévolue etc. Dans une SAD [situation d'apprentissage décontextualisée], on donne directement parce qu'on estime que de toute façon, on n'a pas le temps de dévoluer pour tout, puis ça fait moins de sens de dévoluer dans quelque chose qui est assez formel. Là c'est un peu pareil je vais dire, enfin ce n'est peut-être pas un enjeu fondamental de formation, ben là on y va on donne et à côté de ça, sur des questions un peu plus construites, là, on met en place une « dévolution » entre guillemets... Axelle: Oui. Benoit: ...où on va l'inviter à faire des propositions et à aller les expérimenter et revenir avec, enfin ce que tu proposais tout à l'heure. Je pense que les deux sont articulables de la même manière que dans le modèle de la double-boucle qu'on leur demande de mettre en scène c'est un peu pareil. C'est cette idée-là, enfin il me semble.

