



# La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation

Réflexion

Recevoir

Echanger

Apprendre

Donner

Parole



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

*THÈME: LA VERBALISATION AU CŒUR  
DE L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION*

Numéro coordonné par  
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

Hors série N° 2, 2017

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## ***Thème : La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation***

Numéro coordonné par  
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

### **TABLE DES MATIERES**

<i>La verbalisation au coeur de l'apprentissage et la formation</i> Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen	7
<i>Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants</i> Elisabeth Nonnon	13
<i>Vers une véritable formation à l'oralité ?</i> Gaëlle Jeanmart	33
<i>Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?</i> Anne Clerc-Georgy	47
<i>Converser pour former et se former</i> Daniel Martin	55
<i>Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative</i> Kristine Balslev	67
<i>Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants</i> Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono	79
<i>La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques</i> Thierry Dias	91
<i>Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience</i> Sandrine Cortessis	105
<i>A la découverte de l'oralité d'un cours</i> Nathalie Frieden	113



## ***Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants***

**Marcelo GIGLIO<sup>1</sup> et Francesco ARCIDIACONO<sup>2</sup>** (Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse)

De nombreuses activités à l'école impliquent, entre autres, trois actions orales – la verbalisation, le dialogue et la discussion – lors de situations d'apprentissage. Ces trois actions peuvent se présenter sous forme d'expression orale (verbalisation), d'échange entre deux individus (dialogue), ou d'échange entre plusieurs individus parfois au sein d'un collectif (discussion) sur des propos, des pratiques, des émotions, par exemple.

Le but de cet article est de présenter des éléments de réflexion liés à l'articulation entre verbalisation, dialogue et discussion, à la lumière de dispositifs existants dans le cadre de l'enseignement en classe et de la formation des futurs enseignants. Nous faisons l'hypothèse que la verbalisation ne peut pas être réduite à l'échange verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Il s'agit plutôt d'un processus complexe, incluant non seulement les acteurs qui interagissent, mais aussi les objets de la verbalisation, le contexte de l'activité, les buts et les enjeux personnels, culturels et sociaux qui constituent le cadre du processus de verbalisation.

Dans la première partie de l'article, sont présentées trois actions orales – *la verbalisation, le dialogue et la discussion* – qui peuvent constituer des situations d'apprentissage dans le cadre d'activités à l'école. La mise en tension des trois actions est reprise dans la seconde partie de l'article pour présenter des dispositifs de formation de futurs enseignants qui mobilisent des pratiques verbales à différents niveaux et qui montrent l'importance de la verbalisation dans le milieu éducatif.

### **La verbalisation au sein des interactions sociales**

La verbalisation, comme forme d'expression et d'explication de phénomènes internes à l'aide du langage, joue un rôle crucial dans l'apprentissage, tant dans l'enseignement obligatoire que dans la formation d'adultes, notamment celle des enseignants. D'une part, travailler l'oral à l'école ou en formation nécessite que la verbalisation d'un vécu, d'un objet de savoir ou d'une expérience devienne consciente au travers d'une réflexion, une remémoration, une description fine, une (re)formulation, sans rester confinée à la répétition de ce qui a été dit par l'enseignant ou à une simple réponse à des questions (Nonnon, 2002). D'autre part, la verbalisation peut

---

1. Contact : marcelo.giglio@hep-bejune.ch

2. Contact : francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch



être considérée comme un travail de l'oral dans lequel il y a une activité énonciative qui suppose d'accepter l'imprévu de la part de l'enseignant, ainsi qu'une certaine régression concernant tant la fluidité que l'aisance (Nonnon, 2002).

Dans notre contribution, nous soulignons le fait que les enjeux théoriques et méthodologiques de la verbalisation peuvent être bien distincts. En effet, plusieurs niveaux sont possibles. Premièrement, la verbalisation peut être abordée comme une interaction *entre enseignants et apprenants* sur des objets de savoir (par exemple, dans le cadre d'un dialogue ou d'une discussion en classe). Par contre, dans un deuxième niveau (dans le cadre d'un dialogue ou d'une discussion en formation d'enseignants), la verbalisation *entre un formateur et des étudiants* (futurs enseignants) peut être considérée non seulement sur des objets de savoir, mais aussi sur des aspects propres à la manière de soutenir l'expression orale de l'étudiant, en tant que circonstance favorable à l'apprentissage pour les élèves. De plus, la verbalisation d'un étudiant adulte dans le cadre d'une formation à l'enseignement peut porter sur des usages habituels de l'agir professionnel, mais aussi sur de nouveaux savoirs et notamment des innovations pédagogiques.

Nous proposons de revisiter les verbalisations, les dialogues ou les discussions qui ont lieu au sein de l'enseignement. Cette proposition ne peut pas ignorer le fait que la verbalisation est toujours à considérer dans le cadre de dynamiques sociales plus larges que celles d'une classe, c'est-à-dire d'un ici et maintenant, mais aussi d'un ailleurs et d'un autre moment que celui vécu, observé ou analysé dans une situation de formation.

Le cadre que nous proposons dans cette première partie d'article concerne le rôle constructif des interactions sociales dans l'encouragement des élèves, dans les efforts communs pour accomplir une tâche, dans la construction de connaissances par la discussion, à partir de points de vue différents (Giglio & Arcidiacono, 2017). Différents travaux (Perret-Clermont & Nicolet, 2001 ; Pontecorvo & Arcidiacono, 2010, 2014 ; Gillies, 2015 ; Buchs, 2017) montrent l'importance de verbaliser le raisonnement des apprenants dans l'idée d'une progression cognitive. Mais ces échanges dépendent de la compréhension des sujets en discussion et des points de vue des interactants. En effet, l'apprentissage des enfants dépend des circonstances d'interaction avec d'autres enfants, en termes de cadres favorables ou peu favorables selon le type de relation dans la confrontation de points de vue (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1997). Par exemple, la verbalisation sur des découvertes de l'élève peut être bénéfique à l'apprentissage si l'enseignant endosse un rôle de médiateur à travers différentes formes d'interaction enseignant-élève (Mehan, 1979 ; Mercer, 1995 ; Bruner, 1996 ; Barth, 2004, 2013, entre autres). En se donnant différents buts, l'enseignant peut adopter différents styles communicationnels et proposer différentes formes de verbalisation pour exploiter le dialogue et la discussion au sein de la classe (Edward & Mercer, 1987 ; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999 ; César & Kumpulainen, 2009 ; Schwarz, 2009 ; Muller Mirza & Grossen, 2017). Mais, si l'on considère les travaux de Wertsch (1991) et de Apple (1995), la place de l'élève, par exemple appelé à expliquer un phénomène, est en lien avec son pouvoir de s'exprimer, de prendre la parole avec une voix appropriée à cette fin. Le droit de parole de l'élève, pour s'exprimer comme un participant légitime ou bien périphérique (César, 2009, 2013, 2014 ; Lave & Wenger, 1991), joue un rôle central.



Au-delà des aspects strictement cognitifs, l'apprentissage implique la personne dans ses différentes facettes, y compris les relations, les émotions et les composantes identitaires et sociales. Verbaliser ces aspects peut donc constituer un élément crucial de l'activité scolaire. Un exemple d'étude récente de la verbalisation des émotions dans le cadre de l'enseignement est offert par Muller Mirza et Grossen (2017). Les auteures ont montré que la place importante de la verbalisation dans les curricula scolaires peut soulever des difficultés chez l'enseignant, quant à la forme concrète pour travailler l'expression orale avec les élèves. Par exemple, verbaliser les émotions en classe peut engendrer des répercussions, en convoquant certaines expériences des élèves sur des aspects identitaires, linguistiques, culturels ou de genre. Muller Mirza et Grossen (2017) se réfèrent plus particulièrement à deux types de pratiques dans lesquelles la verbalisation d'émotions et d'expériences personnelles occupe une place importante en classe. Dans le premier type de pratiques, la verbalisation peut constituer un but en soi : elle permet l'expression dans un cadre assurant la parole à chacun et garantissant qu'elle soit entendue et respectée ; la verbalisation suscite une mise en mots des émotions et développe des relations entre élèves et entre l'enseignant et les élèves. Dans un second type de pratiques, la verbalisation peut devenir une occasion d'enseignement, pour développer des connaissances nouvelles sur des objets extérieurs à l'élève ou sur des objets relatifs à son expérience personnelle. La verbalisation peut aussi permettre d'observer des objets dans le cadre d'une discussion et d'une mise en perspective au sein de dialogues avec les autres participants de la classe.

À la lumière des travaux de Nonnon (2002), l'enseignant pourrait aussi tenter une verbalisation sans relations complexes, tout en acceptant « qu'on reste à des énoncés particuliers ou semi-génériques (des exemples indéterminés), c'est-à-dire à ne pas exiger en même temps la genericité ou l'abstraction, et la complexité des relations » (p. 55). Pour apprendre à verbaliser il serait nécessaire que l'enseignant propose aux élèves des situations de discussion sur le vécu commun, sur les vécus de chacun, ou bien sur des situations hypothétiques, voire des essais de (dé) contextualisation ou de généralisation de ce qui est énoncé, décrit, verbalisé. Il s'agit de situations de discussion dans lesquelles l'expérience vécue peut devenir un objet de réflexion (Bautier, 2005), partagé par d'autres et partageable avec d'autres. Il s'agit de discussions entre l'enseignant et les élèves dans lesquels ces derniers peuvent donc exprimer des propos sur des objets de savoir, des formes d'agir et de penser, des vécus personnels, voire des émotions.

## Formes de dialogue

La verbalisation est souvent considérée comme un travail oral en classe, soit discursif, énonciatif ou d'échange qui peut être détaché d'un engagement et d'un effort commun. Toutefois, les dynamiques dialogiques en classe obligent les interlocuteurs à considérer l'enchaînement de l'échange sous forme d'unité cohérente. Pour Bakhtine (1984), le dialogue constitue un rapport entre l'attendu et l'inattendu, entre ce qui peut être réitérable et l'événement en soi. Dans un dialogue, il y a donc la coexistence d'une pluralité de voix qui font écho à d'autres espaces et temps d'échange. En situation scolaire, différents travaux montrent que plusieurs modalités interactives peuvent coexister (Grossen & Salazar Orvig, 2011 ; Grossen, 2010 ;





Linell, 2009 ; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007). Plus particulièrement, différentes formes de dialogue en classe peuvent être considérées (Zittoun & Grossen, 2012, 2017) :

- dialogue entre deux élèves ;
- dialogue avec une personne absente (par exemple remémorée, voire quand l'élève s'imagine ce que l'enseignant pourrait lui dire) ;
- dialogue entre situations de différentes leçons (par exemple quand une situation de classe dans une discipline fait écho à une situation similaire vécu préalablement) ;
- dialogue par rapport à des sources culturelles et symboliques (par exemple un livre ou un film, porteur des voix d'autres personnes ou personnages).

Le sens des activités menées et des objets de savoir traités concerne tant la situation d'enseignement-apprentissage proprement dite que les autres situations sociales auxquelles, aux yeux des élèves, celles-ci peuvent être liées (Grossen, 2009 ; Muller Mirza, 2012). Cela veut dire que dans le cadre d'un dialogue, la forme et le contenu peuvent faire émerger d'autres dialogues et situations (Muller & Grossen, 2017 ; Zittoun & Grossen, 2017). Ces relations aident à observer et interpréter ce qui se passe dans l'ici et maintenant et les sources de tensions ou de malentendus qui peuvent s'instaurer entre élèves et entre élèves et enseignants, voire entre étudiants et formateurs. De ce fait, nous pouvons considérer la verbalisation, par exemple dans le cadre d'un dialogue en classe, comme une manière d'entrer en résonance avec les expériences émotionnelles (individuelles et sociales) des protagonistes, aussi hors de la situation vécue ou observée. L'oral d'un élève peut alors osciller entre sa propre expérience individuelle et l'expérience partagée d'un collectif. Une condition nécessaire d'un dialogue pourrait être le partage des manières de penser et d'agir lors d'une discussion en classe. Pour l'enseignant, il s'agirait d'atteindre les meilleures conditions pour que l'objet de discussion puisse devenir une ressource discursive pour l'élève, pour qu'il/elle puisse apprendre à s'exprimer et à expliciter des émotions, des phénomènes et des contenus.

### **La discussion en classe en tant qu'instrument d'apprentissage**

Dans le cadre des discussions en classe, l'enseignant, en se donnant différents buts, peut adopter différents styles de communication et créer ainsi différentes formes de discussion. Par exemple, il peut proposer une tâche à réaliser en groupe, pour laquelle une discussion s'avère nécessaire. Vice-versa, l'enseignant peut proposer aux élèves de discuter en groupe à propos de certaines représentations avant de leur transmettre un savoir. Ou encore, il/elle peut proposer une discussion avec l'ensemble de la classe sur une tâche accomplie. Nous proposons de considérer ces trois cas pour expliciter le rôle de la discussion en classe en tant qu'instrument d'apprentissage.

Pour ce qui concerne les *discussions durant la réalisation d'une tâche*, les élèves peuvent échanger pour construire un savoir et trouver une solution partagée à un problème donné (par exemple, écrire un texte ou produire un objet). Dans un travail de Rossi, Pontecorvo et Arcidiacono (2017), il a été montré comment des élèves peuvent discuter entre eux pour construire ensemble un code alphabétique :



il s'agit d'enfants de 4-5 ans qui ne savent pas écrire de manière conventionnelle, mais qui s'engagent dans une discussion visant une solution partagée pour accomplir une tâche : l'écriture d'un mot. Les auteurs observent que les enfants travaillant en groupe, pour dicter une annonce scolaire adressée aux parents, sont capables d'identifier une solution partagée à travers une discussion fondée sur des accords, des désaccords, des explications avancées et argumentées pour atteindre l'objectif fixé.

Pour ce qui concerne les *discussions sur des représentations*, l'enseignant peut proposer à la classe différentes situations de discussions, en invitant les élèves à construire des connaissances, les approfondir, opposer, évaluer et justifier au sein d'activités dialogiques (Grossen, 2010). À ce propos, une étude de Tartas (2017) montre comment l'enseignant peut exposer un problème (par exemple autour du pourquoi des saisons), donner une réponse et inviter la classe à y réfléchir de différentes manières et avec différentes ressources. L'utilisation de schémas, cahiers de brouillon, globes terrestres et cartes argumentatives permet de rendre visible, à différents moments, les points de vue verbalisés devant la classe, ainsi que les propos de chaque participant ou groupe d'élèves. Il s'agit d'une verbalisation de propositions, d'une discussion autour de relations entre les différentes propositions et d'évaluation des arguments utilisés. Ces activités discursives combinent différents systèmes de signes et constituent une activité dialogique outillée. La discussion amène aussi à construire des compromis qui permettent de déterminer les caractéristiques de l'objet de savoir, même s'il ne s'agit pas d'une condition suffisante pour apprendre. La convergence entre les différents systèmes mentionnés s'avère donc fondamentale dans le processus d'apprentissage : des formes d'accompagnement seraient donc nécessaires pour créer les conditions favorables à l'apprentissage.

Pour ce faire, la discussion doit donc englober les *stratégies utilisées par l'enseignant pour soutenir une discussion en classe* : Mercer (2004) a souligné l'importance du langage pour la réflexion collective à l'école. Il a identifié des techniques utilisées par les enseignants pour guider une discussion en classe, dans le but de faire émerger les connaissances des apprenants. Il s'agit de discussions par élicitations directes ou par indices, en répondant à ce que disent les élèves (par des confirmations, des répétitions, des élaborations, des reformulations) et en décrivant des aspects importants de partage d'expériences (déclarations, analyses, récapitulations littérales ou reconstructives). Pour illustrer nos propos, prenons l'exemple des situations de créativité en classe, en tant qu'occasions pour discuter et commenter le travail créatif au fur et à mesure qu'il progresse. Cependant, plusieurs enseignants peuvent ressentir la difficulté de dialoguer avec les élèves à propos de productions créatives (Byrne, 2005). À travers l'exploration de différentes discussions entre élèves, guidées par l'enseignant et portant sur une expérience antérieure de collaboration créative pour créer une petite pièce musicale, une devinette ou une règle d'un jeu de société (Giglio, 2012, 2013, 2015 ; Giglio, Matthey & Melfi, 2014 ; Giglio, Boissonnade & Kolher, sous presse), nous avons observé comment les enseignants peuvent obtenir des commentaires verbaux de la part des élèves, par un accompagnement (guidage) des réflexions, des règles, des connaissances et des compétences. En particulier, l'enseignant peut proposer des questions (par exemple, « Comment avez-vous fait pour vous engager dans de nouvelles idées ?



Comment avez-vous fait pour réussir à l'élaborer une décision commune et ses choix ? »), en évitant une reformulation des propos des élèves, répéter les derniers mots de l'élève ou la fin de la phrase, ainsi que formuler des connecteurs, des adverbess interrogatifs ou des conjonctions. Dans ce type d'activité discursive, l'objet de discussion (la collaboration créative entre élèves) peut ne pas être clair pour certains élèves et donc devenir abstrait. Différents travaux (Giglio, 2015 ; Perret-Clermont & Giglio, 2017) montrent le rôle déterminant joué par un objet de discussion nouveau pour les élèves. En effet, dans une tâche créative, les élèves peuvent avoir de la peine à distinguer entre la procédure langagière, les processus créatifs et collaboratifs activés et ce que l'on attend d'eux du point de vue des savoirs à acquérir. D'où la nécessité de les accompagner dans la distinction entre l'échange oral à propos de l'apprentissage attendu par l'enseignant et l'échange oral concernant de la tâche proposée.

### **La verbalisation dans la formation d'enseignants : quels dispositifs de recherche et de recherche-formation ?**

Les dispositifs de recherche issus des formations professionnelles ne peuvent qu'être empruntés et ajustés pour une utilisation dans le cadre de la formation d'enseignants. Plus particulièrement, dans une formation d'enseignants, ces dispositifs peuvent être considérés autrement que selon une vision purement de recherche : ils peuvent être adaptés et améliorés (c'est-à-dire développés) dans une sorte de dispositif de formation-recherche ou recherche-développement-formation, comme nous avons essayé de montrer dans des travaux précédents (Giglio & Perret-Clermont, 2012 : par exemple, dans le cas d'une verbalisation mise en œuvre pour prédire, agir et observer dans un cadre professionnel et scolaire).

En premier lieu, nous pouvons nous inspirer des regards sur la verbalisation permettant de comprendre le réel de l'action, par exemple en lien avec l'entretien d'explicitation, entre autres. Pour Vermersch (2004) :

L'entretien d'explicitation comporte un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation des questions et relances. Une de ses bases est de rechercher la verbalisation du vécu en privilégiant la dimension procédurale, c'est-à-dire l'action dans son déroulement effectif, tel que celui qui l'a accompli l'a vécu. Ainsi, d'une part on accède de manière « directe » à la description de l'action, mais manière « oblique » à tous les satellites du procédural : les buts, les savoirs, les représentations, les jugements. Mais si l'on demande par exemple directement « Quel était ton but ? », on ne dispose que de la conception du but selon l'acteur, ce qui ne permet pas de savoir s'il a agi en poursuivant effectivement ce but. Si, en revanche, on dispose aussi de la verbalisation du procédural, alors cette description de l'action va nous donner l'information sur les buts « incarnés » qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en œuvre, ce qui est beaucoup plus pertinent pour la modélisation de l'activité. (pp. 79-80)

En deuxième lieu, sous l'angle de la clinique de la transformation des situations de travail, Clot et Faïta (2000) proposent un regard sur la verbalisation du travailleur dans des situations dans lesquelles il est exposé à l'image de son propre travail : *entretien en autoconfrontation croisée* (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001).



Les auteurs soulignent la manière dont la personne est capable de mettre en mots une action, dans un usage de «partenaire-spectateur» et en identifiant des constantes de l'agir. Il s'agit ici d'un dialogue avec l'autre et avec soi-même, en se découvrant dans l'action professionnelle et en verbalisant les conduites d'après l'observation. Le type de verbalisation d'un enseignant, face à ce type de données, peut différer selon le destinataire (le chercheur, les pairs) et, par conséquent, peut donner un accès différent au «réel» de son activité et de ses gestes. De plus, il ne faut pas oublier l'existence d'une opposition entre la tâche prescrite et l'activité réelle, comme indiqué par Clot et Faïta (2000) :

Il existe des formes prescriptives que les travailleurs s'imposent pour pouvoir agir, qui sont à la fois des contraintes et des ressources. S'il fallait créer chaque fois dans l'action chacune de nos activités, le travail serait impossible. Le genre de l'activité repose donc sur un principe d'économie de l'action. (p. 11)

En troisième lieu, inspirés par les travaux de Bakhtine (1981) sur l'activité langagière, nous pouvons supposer que dans la verbalisation d'un enseignant ou d'un étudiant en formation, futur enseignant, il n'y a pas forcément de rapports directs entre la personne, la langue et le monde : soit au sens large, soit dans le cadre professionnel. La verbalisation dans ce type d'activité langagière n'est pas un acte purement individuel, car il peut se situer dans un langage organisé selon certaines formes sociales et professionnelles, voire scientifiques. Dans le cadre d'une formation professionnelle, un étudiant-enseignant-stagiaire sera plus ou moins accordé à ce que Bakhtine (1970) définit comme un diapason lexical, si l'on considère le milieu de formation et celui des pratiques d'enseignement comme un milieu et une époque dans lesquelles le locuteur reçoit non seulement les normes prescriptives de la langue (c'est-à-dire du langage de la formation), mais aussi les formes aussi explicitement ou implicitement prescriptives des genres de la profession (le langage de la communauté des enseignants), des didactiques ou des sciences de l'éducation. Ces formes de grammaire et de mots de la profession enseignante sont indispensables et la qualité de l'usage de ces formes de la part d'un étudiant-enseignant dépend de la bonne maîtrise des genres de langage professionnel.

En quatrième lieu, en sciences de l'éducation nous pouvons retrouver une activité langagière portant sur des événements (une constante dans la profession), mais aussi sur des usages nouveaux, innovateurs qui n'existaient pas avant et qui peuvent se consolider. Dans ces situations, la parole peut prendre plusieurs formes, plus ou moins souples et quelque fois créatives. Dans un contexte en constante évolution en matière d'enseignement et formation, à la maîtrise des formes grammaticales et des formes propres à la profession s'ajoute la maîtrise d'un langage spontané qui crée, avec des mots de la profession, mais aussi avec d'autres mots (par exemple, «*truc*» ou «*cette manière-là*»), des phénomènes nouveaux pour le professionnel. Il s'agit d'une mise en œuvre d'énoncés qui ne font pas référence à des situations connues, mais qui peuvent devenir des constantes de la profession si ces pratiques se consolident.

En cinquième lieu, d'autres regards peuvent être convoqués pour solliciter l'étude d'une verbalisation en mesure de susciter la créativité, des nouvelles réalités pédagogiques, voire des formations professionnelles. Le croisement des enjeux de conflit et de développement dans la formation est très intéressant : il s'agit de mettre



en évidence les parcours de l'étudiant, du futur enseignant, puis de l'enseignant qui se réalisent toujours avec des déplacements, des redéfinitions, des incompréhensions, des changements de buts et de croyances qui évoluent. À cela s'ajoute le parcours de l'étudiant (futur enseignant) innovateur, producteur de savoirs et diffuseur de connaissances par la verbalisation sur sa pratique, par exemple face à l'enseignant maître de stage. Nous nous référons en particulier aux parcours d'étudiants entre l'institution de formation et le terrain, entre les pratiques professionnelles et les pratiques de recherche. Comme souligné par Giglio et Perret-Clermont (2012), un étudiant (futur enseignant), encadré par son formateur, peut produire une contribution scientifique en participant au développement de savoirs professionnels et théoriques par l'engagement au sein de recherches. Dans ce sens, une verbalisation en formation d'enseignants peut se situer dans les aller-retour entre les questions issues de l'expérience professionnelle de l'enseignant et celles posées par les pratiques scientifiques. Pour Giglio et Perret-Clermont (2012), il s'agit de verbalisations de l'enseignant ou de l'étudiant qui peuvent :

- soulever des nouvelles problématiques à tester sur le terrain,
- inviter à faire usage de savoirs et d'outils développés par la recherche scientifique,
- mettre en discussion une réalité qui sera réfléchi sous des angles nouveaux ou
- présenter une nouvelle pratique pédagogique.

La verbalisation peut s'inscrire ici au sein de différentes étapes de recherche et de développement : par exemple, l'approche méthodologique proposée par Giglio et Perret-Clermont (2012) peut servir à la fois pour développer une activité pédagogique (en l'occurrence une séquence didactique) et pour en faire une occasion d'acquisition de savoirs nouveaux sur des situations pédagogiques, sur l'activité des élèves et sur les pratiques d'enseignement. Plus particulièrement, ceci peut se faire en quatre temps : (1) au moment de la conception d'une action pédagogique ; (2) dans la phase de prédiction avant l'action ; (3) au moment de la réalisation de celle-ci ; (4) au moment de l'observation de l'évènement. Cette approche a été testée à plusieurs reprises et s'avère utile pour la formation initiale et continue des enseignants, pour le développement d'activités pédagogiques et didactiques et pour l'observation et l'analyse des interactions entre élèves ou d'une relation enseignant-élèves dans une situation d'innovation pédagogique.

Finalement, la verbalisation prend une place centrale aussi au sein de dispositifs de formation à et par la recherche qui sont proposés aux futurs enseignants dans le cadre des institutions de niveau tertiaire. Ici la référence n'est pas seulement à une « grammaire » propre à la verbalisation des étudiants en formation : il s'agit aussi de prendre en compte le vocabulaire propre à une formation scientifique, à l'objet de recherche, aux situations d'échanges et de discussions dans lesquelles différentes manières de façonner le dire et le faire sont possibles : lors de la soutenance d'un travail de recherche, d'un mémoire, par exemple. Des études récentes (Joliat, 2016 ; Joliat & Arcidiacono, 2016) montrent que la production d'un mémoire de fin d'études constitue l'occasion pour refléter, lors de la soutenance orale, un certain nombre de capacités scientifiques (appropriation de connaissances, méthodes, gestes de recherche), mais aussi de compétences réflexives nécessaires pour soutenir



un discours construit et fondé sur les multiples facettes du métier d'enseignant. Les futurs enseignants sont amenés à « développer la capacité d'articuler, de reproduire, d'appliquer ou d'accroître les connaissances, à hauteur des exigences fixées par le niveau d'étude visé » (Joliat, 2011, pp. 57-58) et à se développer « en tant que sujets et acteurs professionnels » (Vanhulle, 2005, p. 41). Dans ce parcours, la réflexion autour de la verbalisation produite au sein du modèle de formation à et *par* la recherche, en tant que dispositif de professionnalisation des enseignants, renvoie à des tensions constitutives de cet objet de formation, c'est-à-dire la centration sur le processus ou le produit ; la capacité de rendre compte d'une conscientisation des apprentissages et l'équilibre entre une trajectoire personnelle et la socialisation professionnelle. La verbalisation dans le cadre de la formation à et *par* la recherche constitue donc une modalité privilégiée de production de savoirs *sur* et *pour* les professions (Hofstetter & Schneuwly, 2009) et offre une opportunité de développement et structuration d'une pensée réflexive chez les futurs enseignants.

### En guise de conclusion

Il nous semble important de reconnaître qu'il peut exister une adéquation entre les processus langagiers et les élaborations cognitives : cela peut renvoyer à une tension entre les significations, les rapports au langage des individus et du collectif et les contraintes qui relèvent de la forme scolaire et le travail spécifique effectué à partir des savoirs (Nonnon, 2017). Mais s'agit-il aussi d'une tension entre processus langagiers et élaboration cognitive qui portent sur des savoirs produits, des savoirs en construction ou des savoirs pour produire d'autres savoirs ?

Nous l'avons déjà indiqué : un élève peut s'approprier un savoir, mais il est possible que cela soit dans un dialogue autre que celui guidé et validé par l'enseignant. Les propos exposés préalablement dans cet article nous invitent à rendre attentifs tant les enseignants que les formateurs d'enseignants. Il s'agit de considérer toute une multiplicité de formes de discussion ainsi que de contenus qui sont portés dans un dialogue, contenus issus de différents espaces, mais aussi de différentes situations et conditions préalables.

Dans le cadre d'une formation d'enseignants, la verbalisation peut être abordée comme un aspect propre à la situation de classe, à la pratique de formation (travail oral, dynamiques dialogiques, discussions et contributions orales dans le cadre de l'apprentissage des pratiques professionnelles ou scientifiques de l'enseignant) ou à la recherche. Plusieurs dispositifs peuvent mettre l'accent sur une verbalisation inscrite de manière implicite ou explicite dans les liens existant entre connaissances, pratiques professionnelles, pratiques de recherche et curricula scolaires. Cela implique que certaines approches (par exemple l'entretien en autoconfrontation croisée ou la formation à et *par* la recherche) peuvent fonder des dispositifs qui permettent aux étudiants d'être confrontés à un ensemble de formes de verbalisation sur les connaissances, les pratiques d'enseignement, les pratiques enseignantes et les pratiques de recherche. Il s'agit de plusieurs niveaux de verbalisation qui pourraient se situer dans une sorte d'emboîtement, à travers divers scénarios dans lesquels la pratique verbale des (futurs) enseignants doit continuellement s'adapter aux espaces d'action, de dialogue et de discussion qui sont construits et rendus accessibles en contexte de formation et en contexte professionnel.





## Références

- Apple, M. (1995). Taking power seriously: New directions in equity in mathematics education and beyond. Dans W. Secada, E. Fennema & L. Adajian (dir.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 329-348). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bakhtine, M. (1929/1981). *The dialogical imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Points Seuil.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur*. Paris: Retz.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino, & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires* (pp. 49-67). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Buchs, C. (2016). Apprendre ensemble: des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne: Lang.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. Dans D. Miell, R. A. R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (dir.), *Musical Communication* (pp. 301-319). Oxford: Oxford University Press.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. Dans M. César, & K. Kumpulainen (dir.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. Dans M. B. Ligorio, & M. César (dir.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- César, M. (2014). Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. Dans T. Zittoun, & A. Iannaccone (dir.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 167-186). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- César, M., & Kumpulainen, K. (dir.). (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, D., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-27.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Colin.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The growth of understanding in the classroom*. Londres: Methuen.
- Giglio, M. (2012, July). Creating a "space" for class discussion about collaborative creativity: The point of view of teachers. *Twenty-fourth International Seminar on Research in Music Education*, Thessaloniki, Greece (pp. 81-89). Thessalonique: University of Macedonia. Accès: [http://issuu.com/official\\_isme/docs/2012\\_research\\_proceedings/82](http://issuu.com/official_isme/docs/2012_research_proceedings/82).
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Editorial Universidad Cantabria.
- Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (dir.) (2017). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Berne: Lang.
- Giglio, M., Boissonnade, R., & Kohler, A. (sous presse). Gestes de l'enseignant visant un apprentissage autorégulé de la collaboration créative en classe. Dans S. Cartier, & L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140.
- Gillies, R. M. (dir.) (2015). *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Grossen, M. (2009). Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction. Dans J. J. Ducret (dir.), *Construction intrasubjectives des connaissances et du sujet connaissant*. Actes du troisième colloque «Constructivisme et éducation» (vol. 15, pp. 377-392). Genève: Service de la recherche en éducation.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.



- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Joliat, F. (2011). Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs* (pp. 57-75). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2016). *L'évaluation des mémoires de bachelor produits à la HEP-BEJUNE : visées, démarches, méthodes, postures d'écriture, types de savoirs produits et recommandations*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Joliat, F., & Arcidiacono, F. (2016). L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s) ? *Formation et profession. Revue scientifique internationale en éducation*, 24(2), 17-32.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of sense making*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Londres : Equinox.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, I. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Muller Mirza, N. (2012). Interactions sociales et dispositifs de formation : une perspective psychosociale. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 169-185). Paris : Rivecourt.
- Muller Mirza, N., & Grossen, M. (2017). Apprentissage en classe : quand les émotions s'en mêlent. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Berne : Lang.
- Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travailler l'énonciation. *Repères*, 25, 23-57.
- Nonnon, E. (2017). La verbalisation en formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 13-25.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 209-236). Berne : Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (dir.) (2001). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2014). Social interactions in families and schools as contexts for the development of spaces of thinking. Dans T. Zittoun, & A. Iannaccone (dir.), *Activity of thinking in social spaces* (pp. 83-97). New York, NY : Nova Science Publishers.
- Rossi, F., Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2017). Le rôle des interactions entre pairs sur l'alphabétisation précoce en milieu scolaire. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 171-190). Berne : Lang.
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. Dans N. Muller Mirza, & A.-N. Perret-Clermont (dir.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91-126). New York, NY : Springer.
- Tartas, V. (2017). Outils culturels et dynamiques sociocognitives à l'œuvre pour apprendre en science à l'école : de l'intérêt de réitérer des situations interactives et outillées. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 55-76). Berne : Lang.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, 160, 71-80.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. Dans M. B. Ligorio, & M. César (dir.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2017). Dialogues et hétérogénéité des interactions en classe : le cas d'une leçon de philosophie au secondaire II. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 77-96). Berne : Lang.