Formation et pratiques d'enseignement en questions

Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

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

Edmée Runtz-Christan
Pierre-François Coen

Hors-série N°2

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

La verbalisation au coeur de l'apprentissage et la formation
Edmée Runzt-Christan et Pierre-François Coen 7

Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants
Elisabeth Nonnon 13

Vers une véritable formation à l'oralité ?
Gaëlle Jeanmart 33

Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?
Anne Clerc-Georgy 47

Converser pour former et se former
Daniel Martin 55

Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative
Kristine Balslev 67

Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants
Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono 79

La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques
Thierry Dias 91

Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience
Sandrine Cortessis 105

A la découverte de l'oralité d'un cours
Nathalie Frieden 113

Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants

Elisabeth NONNON[1] (Institut universitaire de formation des maîtres, Nord-Pas de Calais, France)

Il n'y a pas très longtemps que la recherche a considéré l'activité des enseignants dans leur métier comme un travail, et leur activité en formation, non seulement comme une préparation à ce travail. Mais comme en elle-même un travail, qui présente des points communs avec celui qui s'exerce dans d'autres métiers et d'autres formations professionnelles. Il n'y a donc pas très longtemps que la question du rôle de la verbalisation dans ce travail a été posée, en prenant en compte à la fois la dimension générale d'entrée dans un métier, avec ses contraintes, ses logiques d'action, et la spécificité de ce métier et de cette formation par rapport à d'autres. On a eu tendance de ce fait à transposer pour la formation d'enseignants des références et des dispositifs inspirés de la recherche sur la formation professionnelle des adultes. Ce sont souvent de tels dispositifs (auto-confrontation croisée de Clot par exemple) qui sont présentés et valorisés dans les colloques ou les articles de recherche sur la formation d'enseignants, et dans le cadre de tels exemples qu'on tente de montrer le rôle des pratiques langagières dans le développement professionnel. Pour reprendre cette question de la verbalisation dans la formation, il me semble utile de revenir en préalable sur ces deux termes, formation et verbalisation : qu'est-on en mesure de dire de la formation ou plutôt des formations d'enseignants ? Selon quel point de vue, avec quel fond théorique aborder les pratiques de langage qui y ont cours et ce qu'on pense être leur rôle moteur dans la formation professionnelle ? C'est en référence aux notions de médiation des signes verbaux, de contradiction, de sphères d'activité et de développement, centrales chez Vygotski, que je tenterai d'approcher ce travail.

Formation d'enseignants : spécificité des enjeux et variété des sphères d'activité

L'importation directe, évoquée précédemment, de références et de situations de formation professionnelle me semble en partie caduque, pour deux raisons.

1. Malgré leur intérêt, ces dispositifs vedettes sont en effet lourds et coûteux en temps et en technique (ils étaient au départ destinés à la recherche), ce qui risque de les marginaliser par rapport à d'autres volets de la formation, dont la dimension langagière est moins interrogée. Cette référence ne doit donc pas conduire à négliger ce qui se joue dans la verbalisation et les échanges verbaux dans le cours ordinaire des formations, dans les conditions actuelles de temps et de nombre qui sont celles de la formation d'enseignants (du moins en France).

1. Contact : nonnon.eli@wanadoo.fr

On a déjà relevé la propension des discours didactiques, sur l'apprentissage de la lecture par exemple, à parler de pratiques exemplaires à partir d'échantillons restreints (pour les valoriser ou les dénoncer), et l'absence d'une vue générale avérée sur ce qui se fait, dans une durée longue, dans l'ensemble des classes ordinaires[2]. Mais c'est encore plus vrai des pratiques de formation, dont le quotidien reste le plus souvent une boîte noire hermétique à l'observation et à la verbalisation, notamment en ce qui concerne l'évaluation (Nonnon, 2011). Une investigation sur ce point rencontre des résistances, de même que la transposition, pour analyser ce qui se passe dans les groupes de formation, d'outils critiques utilisés couramment par les formateurs ou les chercheurs pour analyser les modes d'intervention des enseignants et la façon dont se passent les échanges dans les classes. On parle peu de résistances, d'engagements différenciés des participants, de décalages dans l'interprétation d'activités en cours (des exemples sur lesquels on travaille en formation par exemple) (Nonnon, 2012), ou de la façon dont on mène le dialogue en tant que formateur. La réflexivité a ici encore des progrès à faire : pour les formateurs comme pour les enseignants, il est difficile de parler du travail réel, comme j'y reviendrai plus loin. De ce fait, on est pour le moment amené à analyser les rôles du langage dans la formation de façon un peu théorique, à partir d'exemples plutôt restreints.

Or même si on se centre spécifiquement sur la formation d'enseignants, se pose la question du niveau de généralité adopté : peut-être faudrait adopter le pluriel et parler plutôt de langage dans les formations (ou dans des formations) que dans la formation. Comme pour les pratiques de classe, il s'agit en effet de pratiques contextualisées, ancrées dans des configurations de contraintes, de logiques d'acteurs, d'enjeux identitaires et professionnels où formateurs et chercheurs sont impliqués. Une approche réflexive et réaliste suppose de faire sa part à la dimension sociologique : comment sont conçus et évalués les prises de parole dans le groupe, les rapports de stage ou les écrits professionnels, et par qui ? Qui fait l'analyse des pratiques de formation, avec quels enjeux, qui écrit sur elles et dans quel cadre ? Ne pas scotomiser la dimension sociologique permet aussi d'élargir la perspective et de garder une lucidité critique vis à vis de modèles de formation et d'évaluation qui renvoient à des évolutions plus générales des modes d'autorité et des rapports prescrits au travail dans l'ensemble de la société (auto-évaluation et intériorisation des normes, introspection et subjectivation des contraintes...)[3]. D'autre part, du fait de cet ancrage dans des contextes variés, on peut à l'intérieur des formations d'enseignants discerner des contraintes, des priorités, des traditions, des enjeux différents

2. Les études sur le travail enseignant se sont récemment développées, mais elles ne sont pas le fait de didacticiens : les facettes du travail relevant de la dimension épistémique du métier y sont peu abordées, et à l'inverse cette perspective ergonomique est peu développée en didactique. Voir (Nonnon & Goigoux, 2007).

3. On peut se référer à Habermas pour les nouvelles formes de soumission aux lois par négociation et intériorisation, ou dans un autre espace théorique à Bourdieu pour les formes d'intériorisation et de subjectivation des contraintes que sont les habitus, à Foucault pour le passage de la contrainte à la discipline dans les formes de la « gouvernementalité ». Clot souligne dans l'entreprise la délégation aux salariés des arbitrages pris en charge jusqu'alors par la hiérarchie (p. 7), à travers l'appel à la responsabilisation, l'implication personnelle des sujets, l'auto-prescription, l'autocritique et la dévolution de l'évaluation, que Lordon rattache à de nouvelles formes de servitude.

en fonction de l'histoire des formés et des formateurs, des caractéristiques des postes de travail et de leur contexte institutionnel (âge et profil des élèves, poids respectif des connaissances académiques et des apprentissages relationnels…), mais aussi de la temporalité du parcours de formation, dimension sur laquelle je reviendrai, puisque comme le montre Vygotski le langage assume des fonctions différentes selon les moments du développement.

2. La deuxième limite de cette transposition tient au peu de poids qu'elle accorde, me semble-t-il, à la question des contenus d'enseignement. Or malgré cette variété de priorités, d'enjeux et de genres professionnels en fonction des contextes, on peut dire qu'une dimension commune fonde la spécificité du métier et des formations à ce métier par rapport à d'autres formes de travail, même si c'est à des degrés divers selon les cas : l'importance de la dimension épistémique et du rapport à des contenus de savoir constitués, qui s'articulent aux savoirs professionnels issus de l'expérience. Les travaux sur la formation professionnelle ont beaucoup insisté sur la construction de connaissances à partir de la pratique et sur la dimension identitaire de la professionnalisation, ce qui a été un apport important pour la formation d'enseignants. C'est lié en partie à l'histoire de la recherche sur les pratiques et les formations professionnelles, au CNAM notamment, d'abord centrée sur celles de métiers techniques, puis sur celles de métiers de la personne ou de la médiation. Mais la question de l'appropriation et de l'actualisation de corps de savoirs nécessaires pour l'enseignement n'y est pas prioritaire, qu'il s'agisse de savoirs outils pour analyser sa pratique et celle des élèves, a fortiori de savoirs à transmettre. Les activités de verbalisation pour dégager des règles d'action, des principes à partir de l'activité sont souvent dans les recherches et les dispositifs pratiqués (journaux de stage, ateliers d'analyse de pratique…) plus centrés sur les aspects relationnels et pragmatiques de la gestion de classe que sur les aspects didactiques (même s'ils peuvent bien sûr être centrés aussi sur les apprentissages, en obligeant à décrire finement ce qu'ont dit et fait les élèves).

   Or 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. Leur articulation me semble l'enjeu central de toutes les activités langagières (orales ou écrites) en formation, qu'elles soient des dispositifs-phares lourds comme le mémoire professionnel, les ateliers d'analyse de pratiques, ou des pratiques modestes intégrées aux séances et aux façons ordinaires de « faire cours » en formation. La dichotomie souvent mobilisée entre savoirs savants et savoirs d'expérience se révèle ici peu opératoire, comme le relève Perrenoud : la dimension épistémique du métier implique que non seulement des savoirs issus de l'expérience de classe puissent être éclairés, relayés, légitimés par des savoirs théoriques (ce qui est souvent souligné), mais également que des savoirs dits savants, notamment ceux à enseigner, soient objets d'expérience personnelle chez le futur enseignant. Une implication des reformulations et des discussions autour de savoirs à enseigner est justement de les « subjectiver », se les approprier en fonction d'enjeux personnels et professionnels. Une fonction de l'écriture dans le mémoire professionnel par exemple est de travailler la « privatisation des lectures » théoriques, en relation avec le mouvement inverse de généralisation et

de décontextualisation de l'expérience personnelle. La discussion, la confrontation à l'expérience peuvent aider à construire un rapport aux prescriptions qui ne soit pas d'application ou d'allégeance, mais les assume comme une des contraintes d'une situation complexe, qui peut se heurter à d'autres contraintes du métier. Dans le rapport aux apports théoriques, elles contribuent à construire le contenu des concepts en les actualisant et en les particularisant, en relation avec des situations déjà observées ou vécues, mais aussi en en dégageant la dimension problématique.

On peut inventorier les conduites qui interviennent dans cette appropriation professionnelle de savoirs, en fonction des contextes et des moments. Elles trouvent place dans les cours dits « théoriques » ou préalables aux séances en classe : dégager les enjeux d'une notion ou d'un texte, pour soi, puis pour des élèves, la problématiser en explicitant ou en anticipant des objections possibles, discerner ses différentes facettes, confronter des interprétations, dire ses priorités et mettre un ordre). Elles interviennent bien sûr aussi dans les séances qui réexaminent des expériences d'enseignement vécues, en essayant de voir comment les difficultés rencontrées peuvent questionner ou éclairer l'objet d'enseignement. La verbalisation, notamment à plusieurs, suscite alors un déplacement d'une sphère d'activité à une autre, qui réorganise les contenus notionnels en les examinant dans un contexte nouveau, avec une autre focalisation, celle de l'enseignement et de l'appropriation par des élèves : « comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau » dit Bakhtine, décalage qui est selon Vygotski le lieu du développement. Ce déplacement d'un contexte à un autre est moteur de développement et d'approfondissement des savoirs : par exemple si les outils d'analyse de récits littéraires sont mobilisés pour réellement lire des textes d'élèves ou pour éclairer ses propres difficultés à relater ses débuts dans le métier, ou si on explicite ses propres tâtonnements dans l'usage de l'imparfait et du passé simple dans l'écriture du mémoire, pour les mettre en relation avec ce qu'on en dit aux élèves ou ce qu'on observe dans leurs textes. Les outils dits savants s'enrichissent par la mise en relation avec des situations parfois éloignées de leur contexte initial, en construisant en extension les concepts par le déplacement du cadre routinier de leur usage. Ce mouvement de subjectivation (dire en quoi une notion ou un texte sont chargés d'enjeux et d'expérience pour soi et les élèves) est inséparable d'un mouvement d'objectivation qui introduit les outils d'une distance réflexive : en dégageant les problèmes épistémiques que pose un objet d'enseignement de ce qui est vécu comme maladresse personnelle à l'enseigner, ou en clarifiant la pluralité de contraintes et visées simultanées qu'on a à prendre en compte dans sa gestion d'activités souvent vécues globalement en termes d'échec ou de réussite personnels (par l'explicitation de dilemmes par exemple, comme ceux que Perrenoud a explicités pour la gestion de l'oral en classe). C'est ce mouvement réciproque de décontextualisation et de recontextualisation, de subjectivation et d'objectivation qu'il s'agit de mettre en scène par exemple dans l'écriture du mémoire professionnel (Nonnon, 1995).

Mentionner ces fonctions possibles des activités de langage, orales et écrites, dans la formation et le développement professionnel ne prend sens que si on tente d'expliciter en quoi consiste cette activité, de quelle façon elle peut être un outil de médiatisation de la pensée et un facteur de développement.

C'est cette tentative qui sous-tend le choix du terme de verbalisation pour aborder cette activité langagière, plutôt que d'autres apparemment apparentés (expression, dialogue, interactions, débat, argumentation etc).

La verbalisation comme activité et comme travail

1. Le choix du terme de verbalisation renvoie à une façon d'aborder l'activité de langage elle-même comme un travail, travail de « mise en mots » comme disait F. François, ce qui ne signifie pas un simple codage, la traduction transparente d'un vécu ou d'une pensée préalables, mais une élaboration parfois difficile et tâtonnante de cette expérience ou de ces représentations à travers les ressources et les contraintes du langage. Ce terme renvoie donc à l'activité d'énonciation au sens où l'analyse Culioli, c'est à dire aux différentes composantes de la construction de la référence, d'une signification (partiellement) partagée, tant chez celui qui parle que chez l'interlocuteur. Cette élaboration met en jeu toutes les dimensions du langage. Elle s'effectue à l'échelle de l'énoncé d'abord : recherche du mot parmi d'autres proches, avec les catégorisations qu'il implique, ajustements chez celui qui parle et celui qui écoute pour rendre suffisamment partageable le contenu référentiel ou notionnel auquel il renvoie, configurations syntaxiques avec les contraintes et les éclairages qu'elles imposent, notamment les choix relatifs à l'ordre des mots (qu'est-ce qu'on prend comme thème et comme propos, comme actant ou comme objet ?). Elle est en jeu a fortiori dans des empans de discours plus larges, présentation d'une situation ou relation d'événements par exemple (par quoi commence-t-on, quel ordre introduit-on entre les événements relatés et quels enchaînements cela induit-il…). Analysant les récits d'excuses, Bruner évoque l'importance chez l'enfant de la découverte que les choses peuvent se raconter de plusieurs façons, avec plusieurs points de départ, et que cela induit la signification qui va en être construite. Mais la construction de la référence à travers la verbalisation touche aussi à d'autres dimensions, notamment la part des significations liée aux positions énonciatives prises par celui qui parle, en particulier les modalités (est-ce une affirmation sûre, une croyance possible, un témoignage personnel ou une affirmation générique…). Le travail de verbalisation (en compréhension et surtout en production) est donc en lui-même une expérience, quelquefois un corps à corps avec toute l'épaisseur du langage dans ses différentes dimensions. Ce travail a été précisément étudié dans certains secteurs, celui de la verbalisation de l'espace notamment (itinéraires, façon de faire des nœuds entre autres…), ou de règles de jeu (Brossard montrant par exemple les problèmes de verbalisation et de choix de point de vue que pose un jeu à plusieurs actants comme la balle aux prisonniers), mais cela reste minoritaire, surtout dans le champ de l'enseignement.

   En se référant à Vygotski, on a souvent présenté le rôle du langage dans le développement cognitif ou les relations entre interactions verbales et apprentissages de façon irénique, comme s'il y avait adéquation et continuité entre pensée et langage, entre échanges verbaux et apprentissages, et en insistant plus sur le dialogue social que sur la médiation du langage lui-même. Il est vrai que pour lui, le moteur du développement psychique, le passage aux fonctions psychiques supérieures (non seulement de la pensée mais des émotions, des facultés d'attention, de la volonté, des conduites régies par des valeurs…) viennent de ce

qu'elles sont médiatisées par des signes et des outils culturels, dont le langage au premier chef (Vygotski, 2014). Mais si la médiation du langage est centrale dans le développement, c'est justement selon lui parce qu'il n'y a pas adéquation et transparence, mais décalages et tension entre l'expérience, la pensée et le langage. Leurs lignes de développement sont divergentes, se rejoignent à certains moments, en transformant leurs relations au cours du développement. Il donne de multiples exemples de cette résistance et de ces contradictions à divers stades du développement, dans des termes parfois très forts (il parle de drame, de court-circuit). Au moment par exemple où le petit enfant a une appréhension globale des situations et des actions sans en isoler les éléments, son langage présente des mots séparés, des éléments isolés sans dire leurs liens, et progressivement en même temps que les éléments de la situation s'isolent dans sa perception, ses énoncés articulent plusieurs mots dans divers liens sémantiques possibles (Vygotski, 1997) : de ce fait selon Vygotski (2014), on ne peut évaluer le niveau de développement de la pensée à partir du récit par exemple, on mesure seulement le niveau de langage. Dans la phrase comme dans le récit, l'élément saillant dans l'expérience (le prédicat en général) doit être différé, en attendant que le thème (dans la phrase) ou les circonstances de l'action (dans le récit), soient posés explicitement, alors qu'ils n'ont pas la même saillance pour le locuteur. Wallon (1963) avait déjà mis en lumière cette dimension centrale de la contradiction dans le développement, parlant par exemple de l'hétérochronie entre les catégorisations offertes par le langage pratiqué par l'enfant et celles qu'il peut lui-même construire à un moment de son développement. Mais Vygotski place le nœud de cette contradiction formative dans la nature même des signes verbaux et de leurs usages au cours du développement. Le signe est ainsi le lieu d'un conflit à de multiples niveaux, non seulement dans l'interaction avec autrui (par exemple dans le dialogue, mais aussi la lecture, entre significations ou usages qui ne se recouvrent que partiellement pas chez les interlocuteurs), mais aussi dans l'expérience subjective du locuteur (conflit entre les catégories de l'expérience et celles offertes par les mots, entre les sens d'un même mot qui évoluent au cours du développement, conflits liés aux environnements et contextes linguistiques, quand un mot toujours utilisé comme prédicat devient thème ou sujet par exemple).

Verbaliser l'expérience confronte donc à une double résistance, un double décalage : dans l'interaction avec la parole d'autrui (celle d'interlocuteurs ou d'outils culturels comme les textes canoniques de référence), et à la résistance du langage, aux conflits de son ordre avec ceux multiples et entrelacés du vécu. Parler de verbalisation n'implique donc pas de se limiter aux formes dialogales. Vygotski n'est pas un interactionniste et le débat, la discussion, l'interaction sociale ne sont pour lui qu'une des formes du social : il peut y avoir dialogue avec soi-même, avec les outils de la culture, avec les textes. De même parler de verbalisation n'implique pas de se limiter à l'oral et au débat : l'écriture implique aussi cette expérience d'une tension et d'une résistance d'où émerge ce qu'on peut dire, provisoirement, de ce qui est vécu ou pensé, comme le montre également Vygotski. L'expérience des formes orale et écrite de verbalisation présente ainsi beaucoup d'éléments communs, et en même temps les contraintes et les ressources de l'écriture induisent également des formes de médiation et

des tensions spécifiques. Cependant, comme l'ont montré Goody et Olson, les pratiques de verbalisation, en contexte scolaire et de formation du moins, s'inscrivent le plus souvent dans des situations où l'écrit et l'oral sont intriqués et appellent des conduites mixtes, où c'est le passage d'un système sémiotique à l'autre qui est source de tensions multiples mais aussi de développement.

2. Le nœud des verbalisations demandées en formation d'enseignants réside donc dans la difficile mise en relation de plusieurs sphères d'activité, ce qui implique la confrontation de l'expérience et de la pensée à un ou plusieurs univers de signification, plusieurs rôles et systèmes sémiotiques parfois divergents, et l'articulation de différentes sources de savoirs, avec les matrices langagières et discursives à travers lesquelles ils se disent. Les tensions et contradictions que met en lumière Vygotski dans l'activité du langage et ses rapports avec la pensée sont ici multiples et complexes, du fait des caractéristiques du métier.

   Habitués à des écritures homogènes, dans la cohérence d'une sphère sémiotique et épistémique (dissertation, commentaire de texte), les étudiants découvrent la complexité du travail de mise en mots quand il doit rendre compte à la fois d'une expérience vécue implicante sans qu'il s'agisse d'un simple témoignage, et d'une élaboration de connaissances à partir de sources multiples, tout en se confrontant aux normes de discours dans un espace social donné, celui de la formation. Ils expérimentent non seulement la résistance du langage pour parler de l'expérience de la classe, les conflits de son ordre avec ceux multiples et entrelacés du vécu, mais aussi l'exigence de relier cette expérience à celle de l'appropriation de textes et de discours théoriques qu'il faut subjectiver, ce qui n'existe pas forcément dans d'autres formations professionnelles. Dans chacune de ces sphères, d'ailleurs, ils sont confrontés à une grande hétérogénéité de sources et de discours.

   Une expérience centrale est l'écart entre travail prescrit et travail réel. Comme le dit J. Boutet, le travail prescrit a affaire avec le langage, offre des matrices discursives, un pré-codé pour la verbalisation, malgré des divergences possibles entre matrices à disposition. Mais le travail réel résiste au langage, parce qu'il est lié à des contextes particuliers, qu'il met en jeu des fils d'action, des temporalités et des visées multiples enchevêtrées, qu'il est le lieu où on ne fait pas ce qu'on devrait faire, et il y a peu de matrices discursives pour le dire. Cette difficulté vaut aussi pour les formateurs et les chercheurs, comme je le disais au début. La verbalisation, l'écriture peuvent aider à expliciter, à circonscrire et à assumer cet écart comme une composante normale et formatrice du travail et du parcours de formation, à penser un lien qui ne soit ni de culpabilisation, ni de rejet, entre tel texte emblématique sur le travail de groupes et la piteuse séance de l'autre jour, où on se demande combien d'élèves en ont profité. D'autres écarts doivent aussi pour progresser être explicités par la verbalisation : l'écart entre les intentions, l'activité projetée et planifiée, et l'activité réelle dans sa mise en œuvre ; l'écart entre activité collective animée par l'enseignant et activité d'apprentissage par chacun des élèves.

   Une autre source de conflits à clarifier et assumer est la multiplicité des discours qui circulent tant en formation que sur « le terrain » et dans la culture professionnelle, décalés sinon divergents dans les contenus et les valeurs, mais

aussi dans les modalités discursives, des positions énonciatives, l'expression de normes. Le futur enseignant doit se repérer dans cette polyphonie pour choisir son adhésion, même provisoire, à une façon de parler du métier et de son rôle professionnel en construction. Il n'est pas étonnant qu'il ait plus ou moins recours à des discours d'emprunt, que son discours soit polyphonique parce qu'il se fait l'écho de voix multiples qui se croisent dans chacune des sphères de sa formation, et parce que la situation de verbalisation l'amène à endosser des positions énonciatives multiples (témoignage, commentaire, exposé d'une quête épistémique...). Comme je l'ai dit précédemment, les discours et attentes des formateurs, les cadres qu'ils proposent à travers leurs dispositifs font partie de ce kaléidoscope de contraintes et de normes, et on aurait tort de les croire transparents, simples facilitateurs d'un discours vrai sur la pratique. C'est à travers ces diverses façons de parler du métier et des élèves, et des évolutions de ces formulations au cours du temps, que se construit leur voix propre en tant qu'enseignant.

3. Dans les travaux sur la verbalisation et les interactions en formation, comme sur ceux dans les classes, le langage, les ressources linguistiques me paraissent paradoxalement les parents pauvres : j'y vois une sorte de transparence du langage, corolaire d'un grand optimisme et d'une grande confiance dans la verbalisation, comme si les énoncés nous donnaient accès directement à une réalité à retrouver, des expériences, des mouvements de conceptualisation (même s'il y a des indicateurs) et comme si, à l'inverse, des bougés dans le discours, des consignes discursives suscitaient directement des bougés dans la perception de l'expérience et la conceptualisation. Cette équivalence est loin d'aller de soi. Pour discerner en quoi le travail sur le langage peut être une médiation constructive, moteur de déplacements effectifs, il faudrait analyser précisément le langage lui-même dans son épaisseur, en se demandant dans quel cas et quelles conditions une consigne d'écriture par exemple peut susciter un bougé dans la conceptualisation, et pas seulement une adéquation aux attentes du formateur. Par exemple, les différentes façons de désigner les élèves (*les élèves*, en maternelle *les enfants*, en SEGPA et en lycée professionnel *les jeunes*, *les gamins* dans certaines classes de ZEP.....) ne correspondent évidemment pas au même point de vue, mais elles relèvent en partie de sous-cultures professionnelles et de leurs habitudes linguistiques. Leur dimension identitaire est donc évidente, mais que sait-on des catégorisations cognitives qu'elles recouvrent chez les formés ? Dans quelle mesure l'incitation à changer de catégorisation (parler d'élèves plutôt que d'enfants par exemple) peut-elle induire l'adoption d'un autre point de vue, et pas simplement l'adéquation aux codes requis avec ce formateur ? Par mon expérience en formation et l'analyse des différents états de mémoires, je postule que travailler sur les mots et leurs constructions, interroger les évidences du langage en usage dans les différentes sphères d'action suscite dans certains cas une mise à distance et des avancées dans la façon de penser les choses au delà des slogans : par exemple si on interroge les sujets ou les compléments de verbes toujours utilisés à l'intransitif (*le plaisir de lire*, mais de lire quoi ? *la co-construction dans le dialogue*, mais qui construit, et construit quoi exactement ?). De même les textes institutionnels et certains écrits didactiques recourent aux formes passives pour relater un déroulement de classe

(ce qui permet de laisser dans l'ombre les actants de l'action : «*les critères sont rapidement dégagés par les élèves*»), au pluriel ou au singulier générique d'un actant collectif («*les élèves*», «*la classe*»), au présent qui gomme le hiatus entre déroulement prévu ou prescrit et déroulement réel de l'activité. Ce sont ces formes qu'utilisent souvent dans leurs premiers jets les futurs enseignants quand ils parlent de leurs séances de classe : dans certains cas, une consigne de réécriture directement linguistique (ne pas utiliser le passif ou le présent par exemple) met en difficulté mais peut susciter une attention à ce qu'on n'avait pas regardé et un nouveau regard sur l'activité relatée. Mais cela n'a bien sûr rien de mécanique, les formulations et les représentations ne sont pas dans une relation directe et univoque, les outils linguistiques et rhétoriques fournis comme outils de médiation pour prendre distance peuvent être de réels outils de médiation, mais aussi rester simplement un code rhétorique en usage dans la sphère de cette formation. Cela pose la question plus générale des contraintes à poser dans les tâches de verbalisation pour que les situations de parole ou d'écriture deviennent de véritables occasions de prise de conscience ou d'apprentissage, ce qui est un réel problème professionnel pour le formateur. Dans *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski détaille sa méthodologie d'étude des démarches cognitives des enfants, et montre avec insistance la nécessité, pour observer et susciter déplacements et apprentissages, d'introduire des obstacles et des contraintes à la fois fortes et ingénieuses dans les dispositifs. Des dispositifs trop lâches, trop tolérants au témoignage, à l'expression subjective comme aux discours convenus peuvent à la longue donner lieu à des écrits ou des prises de parole redondants, peu approfondis, voire factices ou complaisants. En même temps, un véritable travail de parole ancré dans le développement de chacun n'est possible que si les codes et les modèles, explicites et implicites, ne sont pas trop fermés et contraignants, même à l'insu des formateurs.

4. Même s'ils sont souvent repris dans une perspective centrée plutôt sur les dimensions relationnelles et de gestion de la classe, des dispositifs comme l'entretien d'explicitation, l'auto-confrontation croisée ou les divers portfolii peuvent aussi être centrés sur une perspective didactique, attentive aux cheminements réels de l'apprentissage des élèves. Si on suit une visée proche de l'entretien d'explicitation de Vermersch, dans une perspective piagétienne, la conduite de verbalisation mobilisée est alors la description la plus précise et fidèle possible du déroulement d'une tâche, de ce qui s'est fait, s'est dit et par qui, en évitant le plus possible les généralités, les justifications et les formules toutes faites. La remémoration détaillée de ses propres actions et de celles des autres est selon lui la condition d'une prise de conscience, permettant d'appréhender la logique d'une situation et d'en faire un levier pour en appréhender d'autres. Cette verbalisation pas à pas est une discipline indispensable pour éviter dans les relations d'expériences la langue de bois, les appréhensions globales ou les formules généralisantes évoquées précédemment. Elle peut alors aider à déglobaliser les facteurs qui ont pesé à un moment sur les conduites (en repérant les étapes d'un processus, la façon dont s'articulent son comportement et ceux des élèves, à localiser les lieux critiques, les moments de décision où un autre choix était possible), et donc être un outil de développement professionnel, en

désaffectant des situations vécues émotionnellement comme un échec global. A côté des lourdes conditions de temps et de nombre que suppose un tel dispositif, il faut souligner la rigueur de consignes et de modes de guidage que selon Vermesch le formateur doit maîtriser pour que le travail cognitif visé soit effectif pour celui qui parle.

Mais d'après Clot, la limite de cette approche de la verbalisation est qu'elle postule une sorte de transparence du langage, qui dans certaines conditions précisément édictées permettrait un accès direct à la réalité de ce qui s'est passé, et par cette prise de conscience et ce dédoublement, une élaboration conceptuelle par le sujet lui-même, selon une perspective piagétienne. Pour Clot (2002, 2005), qui reprend en cela Vygotski, la verbalisation n'est pas un moyen de mettre au jour un vécu et une position cognitive, l'action n'est pas un invariant à retrouver : le langage et l'interaction l'intègrent dans une activité différente, adressée à un autre destinataire, dans un autre contexte où elle se réorganise. Ce troisième terme (le contexte de formation et ses codes, les interlocuteurs, le formateur) fait partie du sens donné à l'action dont on parle et à l'activité de verbalisation en cours. Selon Clot autant de contextes, autant d'occasions de mobiliser l'expérience sous plusieurs angles différents, ce qu'il juge un outil de développement. L'autre objection à l'entretien d'explicitation est que sa centration sur la verbalisation des actions laisse de côté ce qui pour Vygotski fait partie de l'action, les buts, les mobiles, les stratégies pour faire face aux « contraintes de l'activité imposées par la tâche », les déroulements possibles qu'on n'a pas faits, les conflits dans les visées. C'est la tension entre ces niveaux de l'activité qui constitue le cœur de l'expérience, dont la verbalisation est centrale dans le développement.

La prise en compte, dans l'analyse des activités de verbalisation des formés, des caractéristiques de ce contexte spécifique qu'est le milieu de la formation, avec ses attentes, ses modèles, ses genres discursifs est donc importante dans cette perspective, et pourtant elle est souvent scotomisée dans les discours sur la formation. Les formateurs ou les chercheurs, leurs catégories et leurs normes explicites ou implicites en sont partie prenante, avec un poids variable selon les formes d'évaluation ou le degré de leur engagement militant. La réflexivité implique qu'on en soit conscient et que cela constitue explicitement un paramètre dans la façon d'appréhender ce qui se dit en formation. Peut-être doit-on renoncer à l'idée qu'avec des dispositifs adaptés, la verbalisation donne un accès stable et fidèle à ce qui a été vécu, à ce qui est en train de se vivre en formation et à ce que le formé se promet de faire à l'avenir, et d'autre part à celle que les déplacements repérables dans les discours et les écrits des formés correspondent à des changements bien ancrés des représentations ou des conduites. Mais dire que ce qui est dit ou écrit l'est dit dans ce contexte ne veut pas dire qu'il s'agisse simplement d'une stratégie opportuniste (même s'il n'est pas exclu que cela le soit dans certains cas). Si on suit Clot, qui reprend ici Vygotski, le fait de repenser et formuler son expérience dans d'autres contextes, avec leurs normes, leurs enjeux, leurs catégories, leurs codes et leurs formes langagières, est justement ce qui médiatise l'expérience et aide à la repenser selon des éclairages et des accents différents, dans une perspective de développement. Mais cela incite à rester vigilant pour ne pas confondre l'activité observée dans l'interaction, et le long processus de l'apprentissage.

Quelques points nodaux des activités de verbalisation en formation

Développement et prise en compte de la temporalité

Comme celle de contradiction, la notion de développement est centrale chez Vygotski et les chercheurs en formation professionnelle qui s'en réclament, ce qui inclut la dimension de temporalité. Il s'agit d'un long processus, où les différentes fonctions psychiques et sphères d'activité transforment leurs rapports réciproques et se transforment mutuellement dans ces interrelations en mouvement : les émotions par exemple s'intellectualisent par la médiation d'outils culturels, les expériences intellectuelles sont dynamisées par leurs mobiles et deviennent le lieu d'expériences émotionnelles. Mais ce parcours n'est pas linéaire et paisible, il est discontinu, fait lui aussi de sauts, de seuils brusques et de conflits.

Le parcours qui fait progressivement passer du statut d'étudiant à celui de futur enseignant puis d'enseignant suppose des déplacements, des redéfinitions, des incompréhensions, des changements de buts et de croyances. Il s'agit d'un travail long et propre à chacun, dont la temporalité n'est pas celle de l'interaction et de l'activité conjointe, et il ne faut pas, en classe comme en formation, conclure trop vite de l'observation de l'activité dans un dispositif à l'apprentissage par chacun. Tant Vygotski que les chercheurs socio-constructivistes piagétiens comme A.N. Perret-Clermont ont insisté sur la dimension intra-subjective du travail par lequel ce qui s'est produit dans l'interaction ou le conflit socio-cognitif donne lieu à un apprentissage personnel. Aucun dispositif de parole ne peut en lui-même garantir un apprentissage, surtout à court terme, et cela suppose de la modestie et de la patience de la part des formateurs. Car il faut tenir compte des logiques, des contraintes et des discours dans d'autres lieux d'apprentissage professionnel que le futur enseignant partage au cours de sa socialisation professionnelle, et à plus long terme qu'il partagera au cours de la longue histoire de son développement professionnel. Le travail de verbalisation dans le cadre de la formation peut ouvrir un espace potentiel, à côté d'autres cadres, mais le développement et l'apprentissage continuent à long terme et sont l'affaire de chacun.

Mais si on reste dans le cadre de la formation, la dimension de temporalité est centrale, elle est au cœur des activités de verbalisation. Chaque formateur sait, à partir d'expériences parfois cuisantes, combien la question du moment est cruciale pour qu'une activité proposée soit pertinente pour les formés, ni prématurée ni redondante ou routinière, car leur expérience comme leurs émotions, leurs savoirs et leur capacité d'analyse sont en constant remaniement au cours de cette année, et comme le montre Vygotski, le langage assume des fonctions différentes selon les moments dans ces configurations changeantes. A quel moment les tours de table ou autres moments de partage de l'expérience cessent-ils d'être utiles et deviennent-ils lassants pour les formés ? A quel moment convient-il de décentrer leur attention par des consignes sur la description des démarches des élèves, alors qu'ils sont légitimement préoccupés par la nécessité de tenir et de savoir quoi dire devant leur classe ? A quel moment vaut-il mieux proposer des contre-exemples, susciter la mise en question d'évidences ou de sécurités, sans risquer de déstabiliser à contre-temps ? C'est quelquefois le groupe qui de lui-même, par la confrontation de points

de vue, offre ces occasions de déplacer l'attention et d'aller plus loin, dans les ateliers d'analyse de pratiques ou la discussion sur des documents proposés, mais cela ne va pas de soi.

Les consignes et les apports de documents qui éclairent, questionnent, proposent des situations-problème pour évoluer sont une responsabilité du formateur, comme le montre bien Vygotski, avec toujours une dimension de pari et le risque de manquer le moment, d'autant que, pour lui comme pour l'enseignant dans sa classe, se pose la difficile question du nombre. Les activités de verbalisation proposées doivent s'ajuster non pas à un interlocuteur collectif que serait le groupe, mais aux temporalités souvent décalées des trajectoires de chacun. Faire confiance au débat, aux discussions où on partage l'expérience dans le groupe ne veut pas dire de s'illusionner sur l'engagement de tous dans l'activité en cours et sur les bénéfices pour chacun : ce qui a été montré pour les travaux de groupe en classe ou les situations de conflit socio-cognitif avec des enfants (*Interactions et apprentissages*…, 1999) vaut aussi pour les groupes de formation. C'est une des grandes difficultés des activités de langage en formation, que ne prennent pas toujours en compte les dispositifs mis en avant, fondés souvent sur des interactions duelles ou des groupes restreints.

Normalement dans la formation, les situations de verbalisation proposées sont de différents types, allant de l'étayage individuel ou en petit groupe, dans les entretiens après une visite de stage ou le suivi d'un mémoire notamment, à la gestion d'un groupe important où la prise de parole de chacun doit en principe être profitable pour tous. La verbalisation n'y est pas de même type, n'a pas les mêmes fonctions, et le travail d'étayage de l'animateur n'y est pas le même. Si on prend l'activité courante de retour réflexif sur la façon dont a été menée une séance en classe, elle peut se faire en face à face, à chaud, lors d'une visite de stage, avec une large place donnée aux tâtonnements du stagiaire observé, un étayage proche de l'interaction de tutelle de Bruner et une fonction avant tout de prise de conscience personnelle. S'il s'agit ensuite de relater cette expérience de classe dans le cadre d'un groupe, la temporalité, les fonctions et les contraintes sont différentes, pour l'enseignant en formation comme pour le formateur. Des participants peuvent relayer le formateur et aider par leurs remarques ou leurs questions celui qui parle dans sa prise de conscience, mais la centration et les visées sont forcément différentes, puisque le temps a modifié le rapport à l'expérience et que cette présentation doit en principe être profitable à tous, alors que les expériences particulières ne sont pas toujours partageables, comme le montrent les limites de la lecture réciproque des journaux ou rapports de stage. Dans le protocole de l'auto-confrontation croisée, Clot montre bien la nécessité des différents temps dans la relation de ce qui s'est passé, avec la distance temporelle entre le moment où le professionnel observé discute avec le formateur de ce qui s'est passé, celui où il discute avec lui du choix de l'extrait filmé qui va être montré aux autres, et celui où il leur présente cet extrait. Les fonctions de la verbalisation et les formes de langage sont encore différentes quand cette relation intervient dans un discours rétrospectif de plus grande ampleur comme le mémoire, par une sorte de mise en intrigue qui réorganise les événements vécus ou les prises de conscience comme moments d'un parcours professionnel et personnel, étapes dans un cheminement ou l'acquisition d'une certaine maîtrise. Le sens de ces moments relatés doit alors être explicité

par rapport à une temporalité longue et une problématique plus générale, en relation avec des éléments de lectures ou des formulations moins directement contextualisées. Là aussi l'étayage du formateur est différent, qu'il s'agisse des consignes pour l'aide à l'écriture ou de celles pour gérer le partage et la socialisation des écrits, au bénéfice d'un auditoire élargi.

Quelque soit le moment de ce parcours et l'empan de l'expérience dont on parle, cependant, une fonction importante de la verbalisation est d'expliciter et de garder trace de ces déplacements. La verbalisation et particulièrement l'écriture, dans le mémoire notamment, est garante de cette possibilité de penser le temps, La prise de conscience et la formulation des écarts temporels sont importants dans le développement, à toutes les échelles de l'expérience. Piaget insistait déjà, sans en tirer parti d'ailleurs quant au rôle de l'expérimentateur dans l'interaction, sur la nécessité de faire verbaliser à l'enfant observé ce qu'il pensait qu'il allait se passer avant d'effectuer l'action demandée, puis ce qu'il avait constaté de ce qui s'était passé. Vygotski dans la description des situations-problème qu'il propose insiste aussi sur ces écarts dans les composantes des tâches et ce qu'ils induisent sur le plan cognitif. En formation, la verbalisation a à prendre en charge cet écart entre activité prévue, planifiée, et activité effectivement menée avec les élèves, et entre activité effectivement menée par les élèves et leur apprentissage à moyen terme (même si comme dit précédemment, beaucoup d'écrits didactiques gomment cet écart et brouillent les perspectives temporelles, par l'usage du présent entre autres ou les ambigüités sur le statut modal de ce qui est dit). Il est vrai que les matrices discursives proposées en formation pour l'anticipation d'enseignements à mener (examen préalable des facettes d'une notion, fiches de déroulement pour la préparation d'une séance etc...) comme pour le bilan critique de ce qui s'est passé risquent toujours d'être utilisées comme des structures formelles et de perdre leur sens dynamique dans un cheminement personnel. Reste que c'est le creuset où peuvent se construire des savoirs sur l'activité professionnelle, qui concernent tant l'éclairage et l'appropriation de savoirs à enseigner que les règles d'action venues de l'expérience du groupe et du temps scolaire.

A l'échelle plus large d'une année de formation, également, comme dans le mémoire, il s'agit aussi d'expliciter et d'assumer ce travail du temps, avec ses changements de regard ou de priorités, ses renoncements et ses nouveaux buts, puisque comme dit Vygotski les mobiles et les valeurs se déplacent et se recomposent au cours du développement. Les enregistrements ou les traces écrites permettent de garder mémoire de représentations, de projets, de conduites professionnelles de départ (formes de préparation, de questionnement des élèves ou de correction de leurs textes par exemple), que le développement normal de l'expérience professionnelle risque d'effacer, et qu'il s'agit de réexaminer par la suite avec un autre regard, pour mesurer ses évolutions dans la compréhension des erreurs des élèves, ses différences d'interprétation d'une situation ou de gestion d'un poste de travail comme la préparation d'un cours, dans les sens successifs donnés à un terme comme différenciation ou participation. Comme dit Clot, «l'expérience a une histoire et son analyse transforme cette histoire. La signification des activités n'est pas constante pour le sujet». La présentation d'une activité professionnelle menée par celui qui écrit prend place alors dans une chaîne temporelle où elle s'inscrit dans une série de changements de niveaux de formulation, bien plus

complexes que la dichotomie entre général et particulier. Encore faut-il qu'on ait en formation les moyens et les conditions pour pouvoir prendre en compte la durée longue de ce cheminement.

La question du général et du particulier en formation

La question de la conceptualisation et du statut du général est complexe en formation. Une vision simpliste des mouvements d'abstraction comme du générique qui se dégagerait de situations particulières, ou inversement des situations particulières qui découleraient d'un principe générique me semble un obstacle, de façon générale mais particulièrement dans le cadre de l'activité professionnelle. Les activités d'enseignement sont fortement contextualisées, inscrites dans des configurations de contraintes, d'enjeux, de ressources, liées aux environnements sociaux, aux profils des élèves, à des dynamiques qui relèvent en partie de l'événement. L'expérience de chaque enseignant en formation est ainsi largement singulière, malgré les points communs aux débutants, et bien souvent ils ressentent les propositions qui sont leur sont faites comme décalées par rapport à ce qu'ils pensent de leur situation. On est donc confronté à deux tentations symétriques : rester au plus près de la réalité concrète des expériences particulières, dans leur diversité, ou construire trop vite des principes généraux (ancrés souvent d'ailleurs dans un répertoire partiel de situations), mais qui risquent d'être peu opératoires de par leur niveau de généralité. Dans le temps court des activités de formation, avec le souci d' « avancer » et de dégager des acquis, les sauts d'un niveau de généralité à un autre sont quelquefois hâtifs, dans un sens comme dans l'autre, dans l'analyse de pratiques par exemple, qu'il s'agisse de tirer des leçons transférables de l'exposé de situations vécues, ou à l'inverse de légitimer la proposition de principes d'action ou de savoirs génériques par le recours à des exemples de classe. Ces dénivellations très rapides se retrouvent souvent dans les écrits professionnels, du moins dans les premiers jets.

L'image de la conceptualisation la plus répandue la présente comme un accès à l'abstraction (souvent confondue avec le générique) qui implique le dépassement « par le haut » de la spécificité des situations particulières. Cela fonde souvent les outils proposés dans l'enseignement (le modèle général du récit, censé rendre compte de tous les récits au delà de leur variété et de leurs spécificités, pour reprendre un exemple bien connu), mais aussi nombre de modèles de la conceptualisation invoqués en formation. Mais les mouvements de particularisation sont aussi importants dans la construction de concepts : l'ancrage dans des situations vécues et le transfert d'un contexte à un autre sont ce qui donne un contenu aux concepts et leur permet d'évoluer, en élargissant le répertoire des références par lequel il prend sens. D'autre part, beaucoup de démarches scientifiques en sciences humaines, en l'histoire notamment, se réclament d'une attention aux spécificités des situations, mettant en garde sur la confusion entre spécifique et particulier (Nonnon, 1997). Les élèves en échec, les muets ou les agités, les classes de l'éducation prioritaire etc…, ne relèvent pas d'un type unique pour lesquels une réponse générique serait à trouver : c'est en essayant de cerner les paramètres spécifiques des situations qu'on peut se dégager à la fois des limites du témoignage particulier et de celles d'affirmations génériques sans grande prise sur les expériences réelles. L'analyse de situations spécifiques en formation n'est pas simplement

« du concret », ni l'illustration démonstrative d'un contenu général à faire passer, ni un support d'induction pour arriver à des formulations génériques. Vergnaud dit que des situations peuvent devenir des outils conceptuels pour aborder d'autres situations nouvelles, Vygotski parle d'équivalents concrets du concept mobilisé dans l'interaction, et des recherches dans certains champs comme le jugement juridique montrent l'importance et la fécondité de modes de raisonnement et de décision de type horizontal, où la référence à un répertoire de situations connues sert de médiation pour en conceptualiser d'autres. Il me semble utile de regarder de plus près ce mode de « pensée par cas », si répandu en formation, mais peu analysé dans sa fécondité et ses obstacles (Passeron & Revel, 2008).

On travaille souvent sur l'analyse d'exemples de classe en formation, dans les cours axés sur les contenus comme dans les séances réflexives sur la pratique, et ces activités de verbalisation autour d'exemples peuvent avoir des fonctions cognitives diverses, à inventorier, selon les moments de la formation. Il peut s'agir de susciter un étonnement, de soulever des questions pour ouvrir un champ d'étude ou changer le regard : comment se fait-il par exemple que des petits élèves copient de cette façon une phrase, comprennent de cette façon un texte, catégorisent de cette façon des mots proposés en grammaire, qu'est-ce que cela peut nous dire sur leurs processus d'apprentissage ? Il peut s'agir de déployer les différentes facettes d'un objet d'enseignement ou d'un apprentissage à prendre en compte, en confrontant les choix et les priorités de différents manuels sur le sujet par exemple. Il peut s'agir d'un échantillon sur lequel expérimenter une méthode pour dénouer les fils d'une situation complexe, ou pour confronter des critères d'évaluation, par exemple dans un travail sur un corpus d'interactions verbales. Il peut s'agir d'un contre-exemple apporté pour déstabiliser une évidence acquise ou un slogan et obliger à approfondir etc… Ces fonctions multiples dans l'interaction pendant les cours se retrouvent dans l'écriture monologale du mémoire : au cours de ce parcours, se met en place un rapprochement d'exemples, la mise en paradigme de cas dans leurs convergences et leurs divergences, avec des changements progressifs de niveau de formulation, non pour prouver et asseoir des conclusions sûres, mais pour dégager des variables, des orientations communes, des possibles différents.

Mais ici aussi, si varié et si central soit-il en formation, le travail sur des exemples n'est pas exempt de difficultés, parce que la verbalisation y pose des problèmes de cadrage : il fait appel à deux mondes pour aborder la même réalité et résume en cela l'articulation de sphères d'activité différentes mentionnée précédemment (l'activité en classe, l'activité de réflexion dans le lieu de formation), avec les éclairages différents et les façons différentes de parler de la même chose. De ce fait, il peut donner lieu à malentendus entre formateurs et formés sur le statut de ce qu'on fait quand on parle sur des exemples : est-ce un modèle à suivre, une tranche de vie où se reconnaître ou dont se démarquer, un cas pour réfléchir ? Vraisemblablement certains formés n'accèdent pas à la visée du formateur quand il fait parler sur cet exemple. C'est tout un travail d'ajustements, de reformulations, de négociations sur le sens de l'activité en cours qui est nécessaire pour que les cadres, les visées et les sens de l'activité se rejoignent, avec ici encore le décalage temporel inévitable dans le travail d'appropriation, car le sens donné à l'exemple travaillé peut se réorganiser rétrospectivement, dans un temps plus long que celui de l'interaction partagée.

Distance critique et problématisation

Le modèle du praticien réflexif, l'évolution relevée par certains chercheurs comme Perrenoud du métier d'enseignants vers un statut de profession, induisent l'idée qu'il ne s'agit pas de former des exécutants dociles appliquant les prescriptions, mais des professionnels capables d'autonomie de jugement et pouvant faire face à des situations variées et complexes. Cela inclut donc la capacité de distance critique, de problématisation à travers la confrontation des points de vue et l'analyse, et c'est une des visées qu'on poursuit à travers les activités de verbalisation. La compétence de problématisation est explicitement mentionnée dans les critères et la définition d'épreuves des concours de recrutement en France (par exemple la synthèse d'un dossier de textes didactiques ou de documents de classe hétérogènes ou contradictoires), ou dans des productions qualifiantes, sujettes à évaluation comme les mémoires ou les rapports de stage. Les formes peuvent en être très codées et relever d'un simple moule rhétorique, comme dans les introductions des dissertations, mais on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit quand même d'un objectif central pour le développement professionnel, dont l'apprentissage me paraît cependant avoir été peu théorisé, dans l'enseignement comme en formation (Nonnon, 2002). Etre outillé pour problématiser tant les prescriptions et les savoirs prescrits que les difficultés comme les réussites de la pratique me semble une arme nécessaire pour affronter la complexité du métier et ne pas être submergé par les affects en jeu dans son exercice (culpabilité ou bonne conscience, découragement etc...).

Le travail de problématisation touche aux différentes facettes du métier. Sur le plan épistémique, la verbalisation en commun peut construire un rapport problématique aux injonctions et aux contenus de savoir, en confrontant explicitement les discours en présence, par exemple sur les méthodes de lecture ou les manuels, non pour polémiquer, mais pour dégager les diverses facettes à prendre en compte, les façons de les articuler et les priorités possibles. Il peut être une arme utile sur le plan didactique, quand l'examen en préalable de notions ou de catégorisations à enseigner permet d'anticiper les difficultés de leur enseignement ou de leur apprentissage et de ne pas être pris au dépourvu quand elles surviennent dans la classe. Présenter les objets d'enseignement prescrits à un moment comme allant de soi, hors de la discussion, laisse souvent les stagiaires démunis quand l'évidence s'effondre devant les remarques d'élèves ou ses propres ratés dans la formulation. Cette mise en relation peut aussi, comme je disais précédemment, se faire rétrospectivement, quand on rattache l'analyse de l'expérience aux dimensions historiques, épistémologiques ou génétiques du contenu en question. J'ai en tête de multiples exemples lors de visites de stagiaires, de déroutes didactiques (sur les expansions du nom, les types de phrases, le passé simple et l'imparfait) dues selon moi moins aux insuffisances des stagiaires qu'au fait que n'étant pas prévenus de la relativité ou de la fragilité de la notion ils ne pouvaient anticiper les obstacles.

Le travail de problématisation concerne bien sûr aussi les outils permettant de mettre la pratique à distance et de tirer des leçons transférables pour d'autres situations. Les enseignants, particulièrement les débutants, sont confrontés à des « problèmes » qu'ils perçoivent de façon globale et formulent souvent en termes de « comment faire » : comment donner l'envie de lire, comment faire participer les

élèves, comment gérer l'hétérogénéité de prises de parole dans la classe, comment lutter contre la pauvreté de leur vocabulaire... Il ne s'agit pas de dévaloriser cette demande en n'y voyant qu'une demande de recettes, mais de la voir comme base d'un travail conjoint d'élaboration. Avancer sur ces questions suppose d'aider à progressivement construire des problématiques à partir de ces « problèmes », c'est à dire d'inventorier et de mettre en relation les divers paramètres en tension qui font qu'une activité est difficile à gérer (faire parler le maximum d'élèves et garantir le cours efficace de l'activité collective et les contenus requis dans le temps imparti par exemple), mettre à distance les évidences impensées (le plaisir de lire, le lien non questionné entre gout de lire et capacité de comprendre le monde, entre participation aux échanges et qualité des apprentissages...). Bien souvent, la problématique se formule en termes de comment faire que… tout en… : cela peut aider à voir des variables qu'on peut faire jouer selon les moments et à localiser des changements possibles, même petits, pour susciter des évolutions dans le sens recherché. On peut faire l'hypothèse qu'une méthodologie est possible et partageable pour que cela s'apprenne en formation. Sur le plan de l'expérience de la classe, par exemple, une méthode de travail peut être de lister et nommer les dilemmes vécus dans la gestion d'une activité, comme Perrenoud l'a fait pour l'oral, en explicitant les contraintes et les visées en tension, les choix et les décisions possibles, selon les moments et les priorités, en assumant qu'on ne peut pas tout faire à la fois et au même moment.

Reste évidemment, comme je le disais précédemment, la difficile question du moment et de ce Goffman appelle la congruence : à certains moments du parcours de formation et de l'expérience professionnelle, une matrice discursive proposée pour la problématisation (la structure de dilemme par exemple) peut être un outil opératoire pour démêler les facteurs sur lesquels agir, à d'autres moments, trop tôt ou trop tard, elle peut être une forme qu'on adopte parce qu'elle fait partie des conventions de la formation. Cette question se pose sans cesse au formateur : problématiser, mettre à distance, instruire la critique, à quel moment est-ce profitable, et jusqu'à quel point, avec quels stagiaires, engagés dans quelle situation professionnelle ? Quand est-ce une atteinte déstabilisatrice à la recherche de sécurité, pour d'autres participants à l'interaction, en fonction de leur histoire, du contexte et du public auquel ils s'adressent ? Vergnaud parle de savoirs professionnels de prudence (se préserver, calculer les risques), on pourrait aussi souligner les critères de coût, d'efficience, assez tabous en didactique et en formation. Les outils et les injonctions les plus progressistes ont peu de poids s'ils ne prennent pas en compte ces contraintes, ces tensions et ces choix difficiles entre objectifs simultanées qu'ont soulignés tous les analystes du travail enseignant. Il ne faudrait pas que certaines questions ergonomiques légitimes dans l'exercice du métier soient implicitement disqualifiées car prosaïques ou peu progressistes, et perçues par les enseignants en formation comme n'ayant pas leur place dans les prises de parole en formation.

On voit donc combien d'éléments relevés dans la complexité du travail des enseignants dans leur classe, particulièrement dans la gestion du dialogue et la construction d'apprentissages dans les interactions verbales, se retrouvent dans le travail des formateurs et des formés. Le travail de la verbalisation et les situations d'interaction sont centraux dans les apprentissages et le développement professionnels,

sous des formes et des fonctions très diverses, qu'il faudrait mieux sérier et étudier en les rapportant à la variété des moments, des contextes et des visées, et si possible en prenant en compte au maximum les situations et les productions orales et écrites effectives et ordinaires. Il reste que comme les usages de l'oral en classe, les activités de verbalisation en formation résistent à une définition unifiée univoque, sauf à rester à un niveau élevé de généralité théorique, peu attentif aux spécificités, ou à un discours démonstratif sur leurs effets sur l'évolution des pratiques enseignantes. Les mener comme les analyser demande beaucoup de prudence, de lucidité et d'ingéniosité pour trouver les moments et les incitations justes pour que l'ensemble hétérogène des participants aux activités de formation y trouve son compte, et puisse éventuellement poursuivre son développement, dans un temps qui échappe de beaucoup à l'interaction et aux formateurs.

Références

Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée, en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhjtinienne du dialogue. Dans L. Filletaz, & J.P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours dans les situations de travail*. Louvain la Neuve : Peeters.

Interactions et apprentissages, sur l'analyse croisée d'un corpus en classe de grammaire. (1999). *Pratiques, 103-104*.

Nonnon, E. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, *86*, p. 93-122.

Nonnon, E. (1997). Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction. *Recherches*, *27*, p. 87-113.

Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ?. *Spirale*, *29*, p. 29-74.

Nonnon, E. (2011). Dilemmes et leçons dans la construction d'un master : le poids de l'évaluation dans la définition des savoirs en formation. *Repères*, *44*, p. 41-73.

Nonnon, E. (2012). Exemples et cas dans la transmission de savoirs professionnels pour les enseignants : malentendus et négociations du sens. Biennale internationale de l'éducation, Conservatoire des Arts et Métiers, Paris, 3-6 juillet 2012.

Nonnon, E. (2015). Variété des mouvements de généralisation et de particularisation dans les interactions. *Educateur*, *4*, p. 12.

Nonnon, E., & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture. *Repères*, *36*, p. 5-36.

Passeron, J.C., & Revel, J. (2008). *Penser par cas*. Paris : Ed de l'EHESS.

Schubauer-Léoni, M.L. (1994). Quatre enfants et un problème de longueur. Dans A. Trognon, et al., *La construction interactive du quotidien*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.