



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

Réflexion

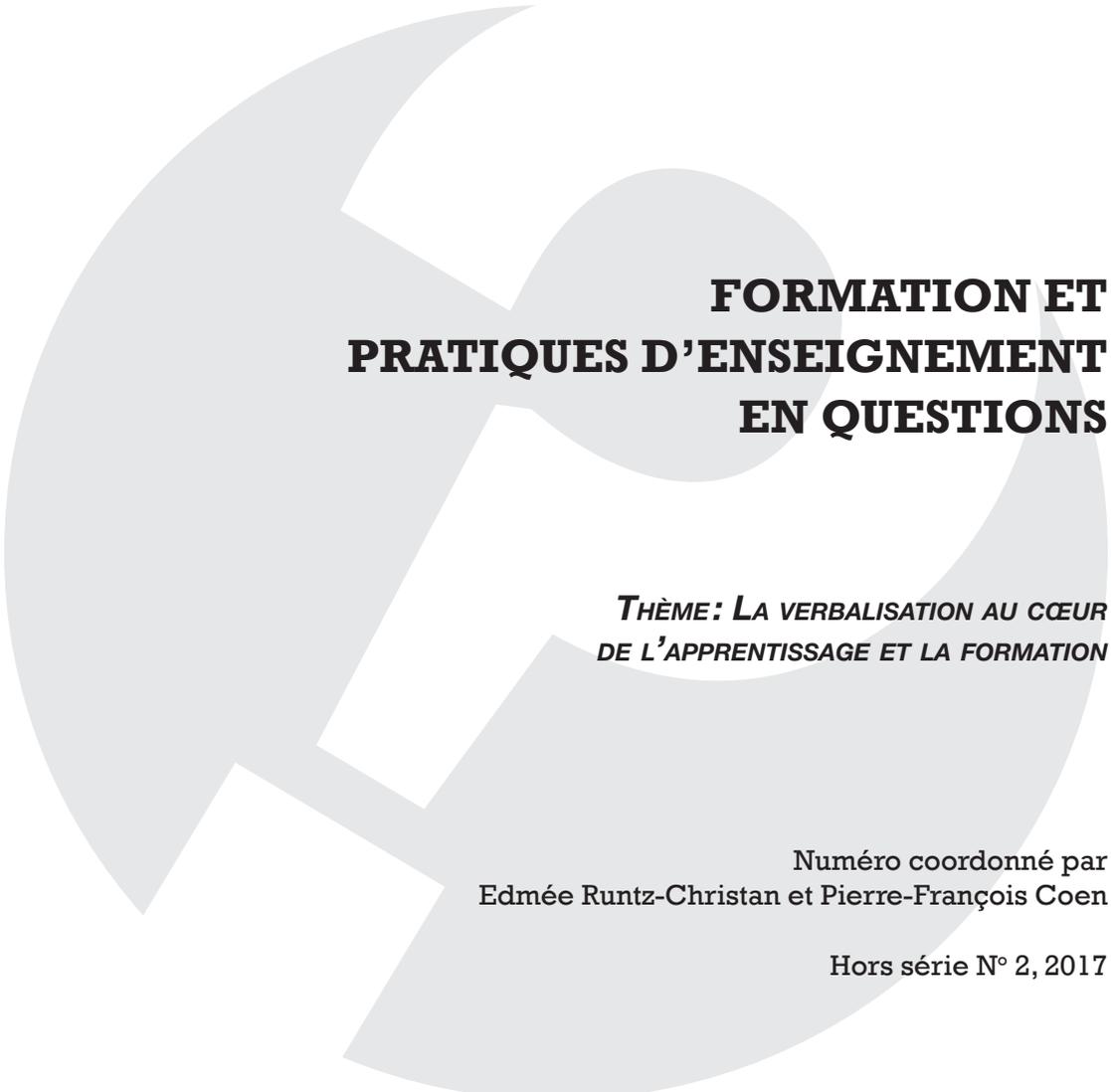
Recevoir

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



Parler pour former et se former ou se former à parler ?

Edmée RUNTZ-CHRISTAN¹ et Pierre-François COEN² (Université de Fribourg, Suisse)

Lorsqu'on parle de verbalisation, d'analyse de celle-ci, évoque-t-on tous la même oralité ? Et cette oralité ne se limiterait-elle pas à du bavardage si elle ne s'inscrivait pas dans des contextes précis ? De quoi parle-t-on ? Pour qui ? Pour quoi ? Comment ? Avec quels dispositifs ? La verbalisation ne se réduirait-elle qu'au discours oral ? Autant de questions qu'une première journée d'étude – organisée en avril 2016 à Fribourg – a abordées sans pour autant y apporter des réponses définitives. Des formateurs – chercheurs des institutions de formation d'enseignants de toute la Suisse romande ont alors réfléchi autour du concept de verbalisation à partir de deux textes proposés par Elisabeth Nonnon et Gaëlle Jeanmart (voir les articles 1 et 2). Le présent volume hors série n° 3 de la revue les présente et rend compte des différentes prises de position de certains participants à cette journée. Le numéro fait part de la diversité des réponses aux questions posées esquissant autant des perspectives relevant d'aspects transversaux que d'éléments rattachés aux aspects didactiques. Les textes montrent en outre que la verbalisation est un concept riche et polymorphe touchant autant le niveau des apprentissages des élèves que celui de la formation pour les étudiants de nos institutions.

Formation à la prise de conscience de ce que l'on dit ou pas quand on parle

On se forme à exprimer sa pensée en observant, en analysant, en critiquant, en débattant, en s'entraînant. Selon le degré d'exposition à l'une ou l'autre de ces démarches, notre rapport à la parole est influencé. Par exemple, le fait de suivre durant plusieurs jours un stage de maïeutique orientera et modifiera notre manière de nous exprimer jusque que dans nos prises de paroles avec nos proches. Comme dans une chaîne d'effets, le passage de la parole privée à la parole publique aboutit à une transformation de notre verbalisation.

Plus particulièrement, dans l'acte d'enseigner, il importe de s'interroger sur les démarches ou les dispositifs de formation à proposer aux étudiants pour aboutir à une parole plus consciente, plus exigeante dans l'émission de consignes, de questions, de reformulations ou de synthèse afin de les transformer en véritables moments d'oralité. Une telle formation doit aller au-delà des activités marginales comme par exemple le débat proposé dans le cadre de la Jeunesse Débat³.

1. Contact : edmee.runtz-christan@unifr.ch

2. Contact : CoenP@edufr.ch

3. <http://www.jugenddebattiert.ch/fr/la-jeunesse-debat>



Dans le contexte de formation des enseignants, les activités de verbalisation sont plus nombreuses et diversifiées. Combinant des modalités orales et écrites, leur pratique ne garantit pas nécessairement des apprentissages, des déplacements au niveau des conceptions, un développement des capacités réflexives ou encore une évolution sur le plan identitaire.

Au concept de verbalisation, il faut ajouter celui de communication et donc d'expression. Soulignons que, quand la verbalisation a lieu dans le contexte scolaire, les gestes changent : de naturels, ils adoptent une forme traditionnelle d'apprentissage. Référons-nous aux travaux de Pujade-Renaud (1983) et soulignons tout particulièrement le silence du corps à l'école. Pourtant, lorsqu'on parle naturellement, on le fait avec des gestes et en résonance à un contexte. C'est pourquoi il importe de tenir compte de l'effet du contexte sur la pensée : faire de la philosophie en marchant impacte le discours. Le flux langagier est différent de celui observé lors de discussions philosophiques dans un café. L'état du corps a un effet sur la pensée. Il paraîtrait que si l'on attache les mains d'une personne qui parle, il lui devient plus difficile d'exprimer ses idées, ses émotions. Faut-il donc décloisonner la parole pour apprendre à verbaliser ?

A l'école, le rapport authentique à sa pensée est-il soutenu par la verbalisation ? Les élèves ne se contentent-ils pas de répondre à la consigne de l'enseignant au lieu de creuser leur pensée ? Peut-être que de devoir tenir compte des contraintes grammaticales pour lesquelles on peut avoir plus d'aisance à l'oral qu'à l'écrit laisserait supposer que l'oralité est plus favorable que l'écriture pour exprimer son idée. L'urgence de dire et d'être le premier à répondre permet-elle à la pensée de se construire par l'oralité ?

Les logiques de l'oral ne sont pas juste logiques d'échanges, mais outils de transformation. La répétition est une des fonctionnalités de l'oral. La théâtralité de l'oralité en est une autre : elle produit des effets sur l'auditeur et sur l'émetteur. Avec la verbalisation, l'indicible se dit dans le dire. A contrario, d'autres études montrent que l'authenticité se construit avec la maîtrise du genre attendu, dans les règles du jeu, en pouvant revenir sur ce qui est exprimé.

Formation à la construction de l'oralité

L'oralité est parfois précédée de lectures. Elle devient une oralité préparée et utilise l'écriture comme lieu de l'organisation. Apparaissent ici les limites de l'oralité. En effet, nous ne pouvons pas tout verbaliser ; parfois il faut apprendre en copiant, en imitant. Quelque chose se fabrique aussi dans l'écrit tout comme dans l'oralité.

Il importe maintenant de voir l'importance de l'écrit dans l'organisation analytique du savoir. Que se passe-t-il quand on n'a pas accès à l'écriture pour analyser l'oral ? Quel est le statut du manuel : fige-t-il le savoir ? Ou doit-on considérer que le manuel permet une intégration du savoir qui valorise une adaptation aux choses de la vie parce que la connaissance incorporée devient vivante en nous, et permet l'adaptation à ce qui nous a transformé. Prenons pour exemple les habitudes mentales occidentales conquises grâce à la scolastique qui soutiennent l'organisation analytique du savoir. On peut alors envisager que de la scolastique médiévale soit née la possibilité de l'écriture. En effet, celle-ci rend possible le retour en arrière, l'organisation, la précision du lien de conséquence, de celui de hiérarchie.



Le discours peut alors être plus réfléchi et se différencier du seul bouillonnement d'idées pour exprimer une pensée qui se crée au moment même de sa verbalisation, à l'instar de la méthodologie de la discussion proposée par Lipmann (2006). Mais, y aurait-il une méthode à trouver, dans rhétorique classique – en plaçant une idée par pièce de sa maison par exemple et en se promenant dans son habitation pour se souvenir de toutes ses idées au moment de formaliser sa pensée – et ainsi travailler ce lien oral-écrit ?

Chez stoïciens, c'est le travail d'expression entre réalité factuelle et jugement porté sur cette réalité qui donne lieu à l'oralité. Par exemple la mort n'est pas triste, car objectivement le mort est juste absent. C'est ce que nous rajoutons à la réalité qui la rend douloureuse. Si l'on s'inspire de cet autre courant philosophique pour proposer une formation à l'oralité, on pourrait imaginer la rédaction d'un double journal : sur la page de gauche, un journal intime (chargé de tropismes), sur celle de droite, un journal extime (rendant compte du factuel).

Dans la formation des enseignants, la verbalisation (comme expression autour d'une pensée intime et une discussion au sens de Vigotsky) pourrait partir d'une discussion spontanée, mais orientée vers la construction du savoir. Ce savoir pourrait être celui de l'analyse réflexive de sa pratique, de la critique de gestes professionnels tels que, par exemple la capacité à verbaliser la pensée de l'enfant.

Un autre angle d'observation de la verbalisation serait celui des interactions en distinguant celles qui s'opèrent dans une médiation classique ou celles qui s'opèrent dans une médiation numérique : selon l'outil utilisé, on se met à parler comme on écrit ou à écrire comme on parle. L'angle de la technologie permet du reste d'accéder à des éléments importants dans l'analyse de la verbalisation : celui des traces pensées.

Mais peut-être faudrait-il commencer par apprendre à se sentir autorisé à parler. Si cette question ne se pose pas ou peu lorsque les études menées nous ont entraînés aux prises de paroles, elle devient plus cruciale lorsque la personne qui veut s'exprimer n'a pas choisi un parcours scolaire ou universitaire l'y préparant. Reproduire, décontextualiser ses expériences pour repérer ses compétences et les reproduire va devoir s'apprendre et les études menées dans le cadre des validations des acquis d'expériences en montre toute la complexité.

Un éventail de contributions

Les contributions du présent volume abordent ces aspects tout en en élargissant la perspective. Ainsi, **Elisabeth Nonnon** aborde la question de la verbalisation en la situant d'emblée dans un ensemble de situations contextualisées et singulières porteuses de nombreux enjeux, de contraintes et de traditions. Pour elle, la verbalisation est polyphonique et pluriréférentielle. Soutenant le côté fastidieux et lourd des dispositifs tels que l'autoconfrontation, elle s'attache au langage dans ses dimensions épistémique, pragmatique et identitaire, qui selon elle doivent s'articuler dans la formation. Elle cherche à clarifier ce qu'on entend par verbalisation comme un exercice de mise en mots porteur de tensions, de décalages entre l'expérience et la pensée, révélateur d'une résistance avec le langage lui-même, avec l'interlocuteur, avec le travail réel. Pour elle, la verbalisation ne va pas de soi, mais elle peut sans doute ouvrir un espace potentiel contribuant à la formation.



Inscrivant la verbalisation dans une perspective d'oralité, **Gaëlle Jeanmart** montre quant à elle qu'il est indispensable de développer un véritable art de discuter. Ancrant son propos dans une approche philosophique, la verbalisation orale comporte pour elle des vertus essentielles. Soumise à des rapports de force et au besoin d'immédiateté, la discussion – le parler ensemble – doit s'apprendre. Elle est au cœur de la démocratie. Selon cette auteure, cette capacité doit être développée à l'école où le débat d'idée devrait prendre une place essentielle pour permettre à chaque élève d'être capable d'exprimer ce qu'il pense, d'écouter l'autre et ainsi de peut-être penser différemment.

Anne Clerc-Georgy s'intéresse au contexte de la formation des enseignants. Pour elle, il est nécessaire d'encourager les étudiants-stagiaires à moins parler d'eux-mêmes pour se centrer davantage sur les apprentissages des élèves. La verbalisation de l'expérience ne semble pas suffisante pour engager les étudiants à effectuer ce décentrage. Il convient donc de prendre la verbalisation comme un point de départ, mais pas comme une modalité autoporteuse de développement professionnel. Engager l'étudiant en formation nécessite de passer par la médiation d'outils de pensées et de savoirs théoriques qui permettent de centrer l'étudiant en formation sur les objets mêmes de sa formation.

Daniel Martin évoque les conversations professionnelles à visée formative. Ces conversations – tenues par exemple après une leçon – sont vues comme des moments d'échanges entre un formateur praticien et un stagiaire. Elles permettent d'analyser les leçons à partir de cadres théoriques, de comprendre les gestes posés par les stagiaires et d'explorer des pistes d'action. Daniel Martin soutient qu'il faut inscrire ces conversations dans une démarche clinique de la formation dans laquelle sont associées à la fois l'efficacité et l'innovation. Les conversations permettent selon lui de porter un regard didactique, un regard cognitif et métacognitif. Au terme de son article, l'auteur propose quelques principes et critères pour conduire une conversation professionnelle réussie.

Quel est le statut des productions verbales et qu'est-ce qui les caractérise? C'est là, la question de départ de **Kristine Balslev**. Evoquant les propos de Nonnon, cette auteure voit les verbalisations comme polyphoniques et caractérisées par du « dire sur du dire » et destinées à plusieurs publics (formateurs de terrain et formateurs en institution). Elle souligne les enjeux de ces verbalisations (épistémiques, pragmatiques et relationnels) et souligne qu'elles sont indissociables de l'agir des élèves. Ainsi, se former passe par le langage, pas seulement utilisé dans une logique instrumentale, mais produit en tant qu'activité propre à transformer le sujet et à contribuer à sa construction identitaire. Elle étaye son propos en évoquant une recherche conduite récemment par le groupe TALES.

S'attachant dans un premier temps aux contextes d'apprentissage des élèves, **Marcelo Giglo** et **Francesco Arcidiacono** pensent que la verbalisation ne se réduit pas à l'échange verbal, mais que c'est un processus complexe qui s'articule avec le dialogue et la discussion. Elle prend en compte les contextes, les activités, les buts et les enjeux personnels, culturels et sociaux. Le rôle constructif des interactions sociales dans le développement cognitif des élèves est évident selon eux et repose à la fois sur le droit à la parole pour les élèves et la nécessité pour l'enseignant de jouer un rôle de médiateur. Soutenant que la verbalisation se construit dans des



espaces en tension, les auteurs évoquent toute l'importance qu'elle peut prendre – sous différentes formes – dans la formation des enseignants.

S'inscrivant dans le champ de la didactique des mathématiques, **Thierry Dias** présente un texte dans lequel il met en évidence le rôle de la verbalisation dans l'identification des connaissances mathématiques des élèves. Au travers de l'analyse d'un dispositif où des élèves doivent construire une forme géométrique en trois dimensions, il soutient que l'analyse des verbalisations permet d'accéder aux conceptions des élèves et aux représentations qu'ils ont de l'objet à réaliser. Son propos montre bien que les connaissances scientifiques se construisent par le franchissement d'obstacles épistémologiques qui nécessite la mise en œuvre d'espaces langagiers. Si pour lui, la mise en mot par les élèves de leurs activités n'est pas suffisante, leurs verbalisations contextuelles et différenciées sont porteuses de réels atouts dans les interactions didactiques.

Sandrine Cortessis inscrit son propos dans le cadre de la reconnaissance et de la validation des acquis d'expérience (RVAE) et s'interroge sur la place de la formalisation écrite dans ce processus de validation. Pour elle, il y a une vraie tension entre le fait que la RVAE a été pensée pour valoriser les praticiens et qu'elle repose essentiellement sur des démarches de verbalisation complexes de l'expérience avec lesquels les sujets ne sont pas toujours à l'aise. Elle questionne ainsi la fonction de la verbalisation dans la RVAE : n'est-ce qu'un acte de communication ou peut-elle concourir à l'élaboration de savoirs d'expériences. Evoquant différentes expériences d'accompagnement, Sandrine Cortessis pense que le lien entre expérience et verbalisation n'est ni universel ni indiscutable et que cette mise en mots de l'expérience doit être appropriée par son auteur et accompagnée par le formateur.

Pour terminer, **Nathalie Frieden** apporte des considérations sur la place de la verbalisation et de l'oralité dans un cours, avec comme question celle de la préparation et de l'exercice des interventions orales. L'auteure démontre que les nouvelles pratiques de philosophie (NPP) ont permis de faire une place aux discussions, aux débats, aux tables rondes dans le cadre des cours, mais pas de développer un vaste champ de recherche autour de la prise de parole, de l'écoute et du dialogue. Pour cette auteure, il ne s'agit pas de discuter comme dans un café de commerce, mais plutôt de se servir de la discussion pour apprendre à penser. Partant de ce que font les élèves, elle s'interroge sur ce qu'il convient de mettre en place en formation des enseignants pour permettre aux étudiants de développer des gestes professionnels qui permettent de soutenir des telles démarches.



Références

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée, 2^e édition -Enseigner une pensée holistique -*, Bruxelles : De Boeck
Université Pédagogies en Développement. (traduction de Nicole Decostre)