# Les conduites de verbalisation

Christophe Ronveaux (coordination)

Dans un article ancien déjà, Nonnon (1996) rappelait la spécificité des situations d’interlocution scolaires. Elle distinguait l’activité argumentative à l’école, dont le travail sur les contenus implique une négociation sur un objet de référence et un ajustement sur le sens des termes, de l’argumentation rhétorique, structurée sur le modèle de l’éloquence autour d’un objet « constitué, stable et commun ». L’exercice de la parole à l’école consiste davantage à encourager la contradiction pour dynamiser le développement qu’à l’emporter sur l’adversaire en le réduisant au silence. En considérant la verbalisation scolaire comme une conduite pour élaborer des connaissances nouvelles, ce symposium invite à penser la dimension cadrante de l’interlocution scolaire sous plusieurs angles.

Sous l’angle du *travail de l’enseignant.e*, nous considérons qu’une partie déterminante de son travail consiste entre autres à *coordonner* des productions de significations depuis des cadres sémiotiques divers. D’une part, au moment de planifier son enseignement dans le cadre d’une séquence, il prévoit de mettre à disposition des élèves des objets de savoirs dans un ordre raisonné et hiérarchisé. Pour ce faire, il s’appuie sur des plans d’études, des manuels, des supports, des manières de penser, de parler et d’agir élaborées par la profession qui sont loin de figurer des objets univoques et transparents. Il imagine une tâche qui met en jeu des objets à enseigner figurés par une liste de notions prescrites ou par des dispositifs lacunaires prévus pour d’autres logiques, et adapte cette tâche aux contextes particulier de sa classe. La tâche oriente la conduite de verbalisation et le temps didactique en fonction de schématisation plus ou moins proche du collectif de sa classe. Cette phase virtuelle a pour fonction d’assurer la progression dans un temps didactique donné en fixant le cadre interprétatif tout en ménageant une marge de manœuvre pour l’implication de l’élève. D’autre part, au moment de soutenir l’activité des élèves, le voilà impliqué dans une autre forme de coordination, plus difficile celle-là, parce qu’elle comporte une part d’imprévisibilité, due notamment aux dispositions différenciées, aux schématisations réductrices, à la nature des obstacles et aux savoirs impliqués dans ces obstacles, à la nature « composite » des supports (Bautier *et alii*, 2012).

Cette dernière forme de coordination *dans l’activité* est particulièrement complexe pour l’enseignant aujourd’hui quand il s’agit de traiter des dispositions différenciées des élèves exposés aux diverses formes de savoir. Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) ont bien montré combien le caractère composite de certains supports rend le texte du savoir plus labile. Ce dernier met en jeu des systèmes sémiotiques hétérogènes dont la mise en relation est peu accompagnée par un étayage adéquat. Les auteurs rendent compte, dans une situation de lecture de BD, de la difficulté pour l’enseignant de faire converger les interventions des élèves vers un sens global. L’éclatement des réactions conduit à de nombreux décalages temporels qui font perdre de vue l’orientation argumentative prévue par la tâche et le sens de l’activité. Faute d’un guidage convergent approprié, la verbalisation des élèves ne conduit pas à une élaboration de savoirs. Cet exemple de « morcèlement pédagogique » invite à questionner à la fois la nature des éléments hétérogènes qui composent ces nouveaux supports et les conditions d’une argumentation scolaire qui réussit la coordination des « trouvailles du moment » et assure la progression des objets enseignés.

Sous l’angle des *réactions des élèves*, nous considérons avec Lenzen (2015) que la verbalisation des élèves a des effets sur l’apprentissage et le contrôle de la performance. À l’issue d’une revue de la littérature, l’auteur conclut sur la nécessité d’encadrer les interactions de tutelle entre élèves pour transformer la verbalisation en conduite efficace pour le collectif, comme l’étymologie du terme « conduire », *cum-ducere*, « mener ensemble », semble le signifier. Certes, la verbalisation des élèves réalise une plus-value sur leur pratique réflexive, mais plus encore, la mise en mots d’une performance, dans sa dimension communicative, implique un retour partageable sur des dimensions hétérogènes de l’action et garantit le transfert des connaissances intériorisées vers des savoirs partagés.

Le symposium rassemble les chercheurs de quatre laboratoires, dont trois de l’Université de Genève et un de l’Université de Toulouse. Il croise les didactiques de l’EPS, des sciences, du français et de la littérature à partir des questions suivantes : quelles spécificités caractérisent cette activité argumentative scolaire de coordination ? S’agissant de la lecture, selon quelles spécificités disciplinaires en français, en science, en littérature la caractériser ? S’agissant de la « lecture » de performances gestuelles et kinésiques, sous quelle condition les élèves tirent-ils profit de la verbalisation et transforment-ils une connaissance en savoirs experts ?

## Bibliographie

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, Br. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères, 45*, 63-80.

Lenzen, B. (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions pour quelles finalités ?. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 19*, 77-85.

Nonnon, É. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. *Langue française, 112*, 67-87.