



Clerc-Georgy, A. (2017). Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*, 47-53. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2017.228>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anne Clerc-Georgy, 2017



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

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

Réflexion

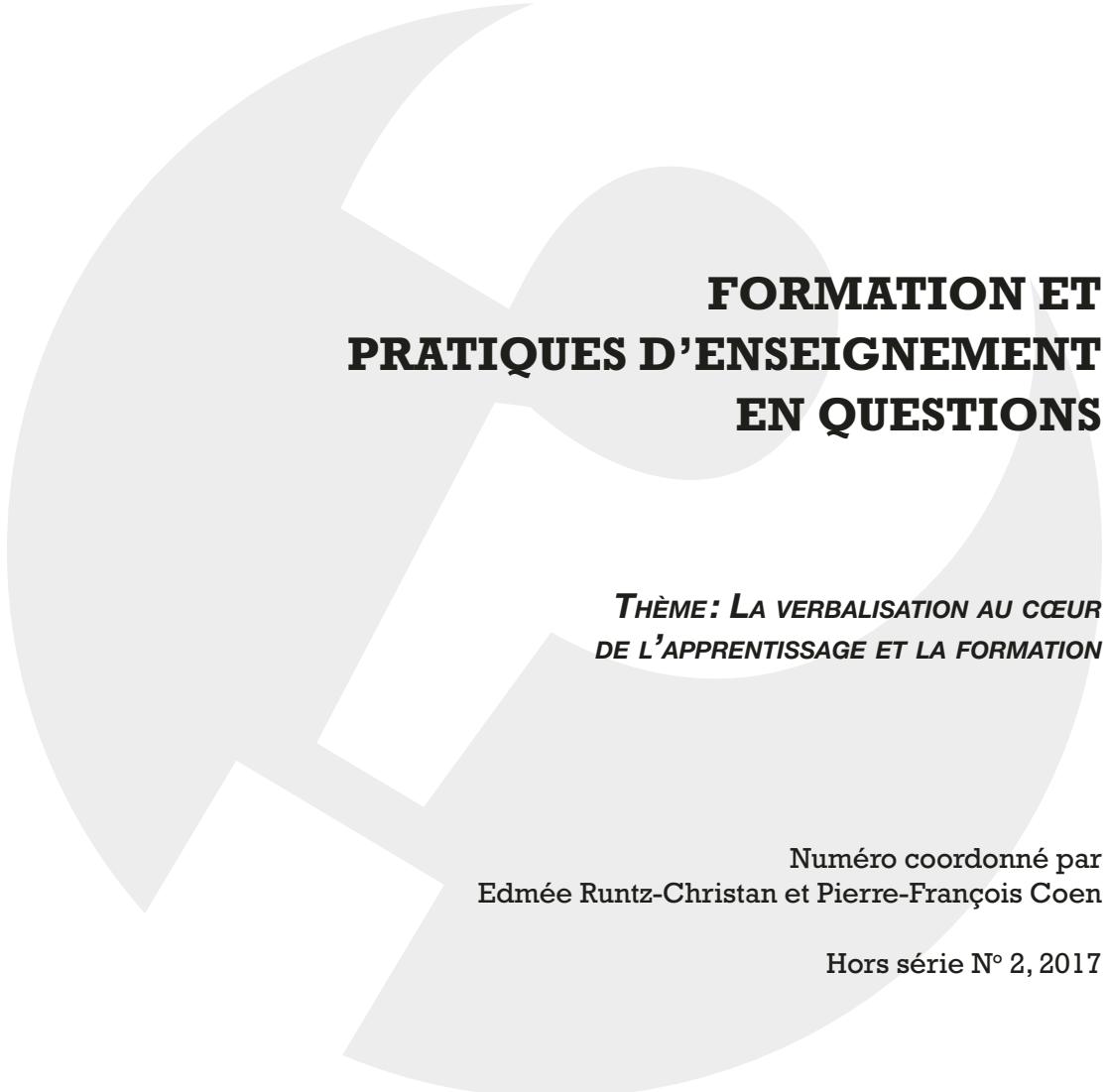
Recevoir

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-Christian et Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation</i> Edmée Runtz-Christian 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



Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?

Anne CLERC-GEORGY¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

En formation des enseignants, il semble y avoir consensus autour de l'idée que verbaliser son expérience est en soi formateur. Avec Elisabeth Nonnon (dans cet ouvrage), nous partageons la nécessité de dépasser ce consensus et de mieux cerner les intérêts et limites de l'exercice. Mais en fait, quand on parle de verbalisation, de quoi s'agit-il: Raconter ses émotions? Construire du sens à partir d'une expérience? Exprimer ses valeurs? Donner un statut à ses conceptions? Faire la preuve de ses compétences? Problématiser sa pratique? Analyser sa pratique et ses effets? Les objectifs des nombreux dispositifs dévolus à la verbalisation de l'expérience ne sont que rarement explicites. A la question des enjeux de cette verbalisation est forcément liée celle de son contenu. De quoi parle-t-on quand on verbalise son expérience? De son ressenti? De ses réussites? De ses difficultés? Des apprentissages des élèves? Toutes ces questions nous invitent à proposer ici une réflexion en trois parties. Une première portera sur le contenu de la verbalisation de l'expérience en formation des enseignants, une deuxième sur la nécessité d'offrir des médiateurs à cette verbalisation et une dernière sur les obstacles à la formation que peut générer la verbalisation.

La centration de l'attention dans les dispositifs de formation des enseignants

Les travaux de Beckers (2007), Chaliès & Durand (2000), Chaliès & al. (2009) ou encore Durand (2002) ont permis d'identifier les étapes que traversent les enseignants dans le développement de leur expertise. Ces différentes étapes sont caractérisées par leur degré de complexité et par les dimensions sur lesquelles l'enseignant porte son attention. Elles vont de l'installation et du maintien de l'ordre ainsi que de l'engagement des élèves dans la tâche vers l'attention portée aux apprentissages des élèves et à leur développement. S'il est normal qu'un enseignant novice soit pris par les impératifs de gestion de la classe, l'enseignant expert devrait ainsi pouvoir centrer son attention sur les apprentissages des élèves, sur les processus de pensée mis en œuvre par ces derniers et sur l'impact de ses interventions dans les processus d'apprentissage.

Dans le cadre d'une recherche doctorale (Clerc, 2013), nous avons identifié que dans la plupart des écrits dits réflexifs produits par les étudiants à l'enseignement, ces derniers centraient leur attention sur eux-mêmes en tant que personne ou en tant qu'enseignant et que les rares étudiants qui traitaient d'apprentissage ou de relation enseignement-apprentissage le faisaient à un tel niveau de généralité qu'il

1. Contact: anne.clerc-georgy@hepl.ch



ne permettait pas d'affirmer une réelle attention portée sur ces éléments. Cette recherche rejoint les analyses de Schneuwly (2012) ou les travaux de Vanhulle (2009), qui ont montré que dans les productions issues des dispositifs déclarés comme visant le développement du praticien réflexif, il n'est jamais question d'objets de savoirs ni d'apprentissages des élèves. Ainsi, la simple explicitation de l'expérience semble encourager l'étudiant à parler de lui-même dans cette expérience.

A la HEP Vaud, de nombreux étudiants terminent leur formation sans être capable d'identifier les savoirs en jeu dans les tâches d'apprentissage (Barioni & Puozzo, 2014 ; Clerc-Georgy, 2015) ou de porter leur attention sur les apprentissages des élèves (Clerc-Georgy, 2014). De plus, Barioni (2014) a montré que dans le cadre de la formation, les formateurs de terrain attirent le plus souvent l'attention des stagiaires sur les questions de gestion de la classe au détriment des contenus et des apprentissages. Il devient alors urgent de repenser les dispositifs dans lesquels l'étudiant est invité à raconter sa pratique pour favoriser le déplacement de son attention de sa personne et des dimensions liées à la gestion de la classe vers les apprentissages des élèves et l'impact de l'enseignement sur ces apprentissages. Avec Schneuwly (2012), nous pensons qu'un « praticien réflexif » devrait être capable de réfléchir sur les contenus de son enseignement et d'analyser les effets de cet enseignement sur les potentialités ou difficultés des élèves à s'approprier ces contenus. Or, la réduction de la verbalisation de l'expérience à l'expression libre de l'étudiant ne semble pas suffisante pour favoriser le déplacement de son attention vers ces dimensions. Au contraire, elle risque de l'encourager à se considérer comme la référence unique de la relation enseignement-apprentissage.

La plupart des dispositifs de formation qui font une place importante à la verbalisation de l'expérience ont comme focale prioritaire les dimensions identitaires du développement professionnel, quand celui-ci n'est pas confondu avec le développement personnel. Dans ces approches, il y a une absence de mobilisation des savoirs enseignés et les situations relatées sont le plus souvent des situations où les apprentissages jouent un rôle secondaire. « L'attention est avant tout portée sur la réflexion en soi, sur le fait qu'il y ait réflexion indépendamment de l'objet et des outils de réflexion » (Schneuwly, 2012, p. 83-84). Or, le contenu de cette réflexion et la nature de la centration du discours sont des indicateurs du développement professionnel des enseignants (Daguson, 2009 ; Goigoux, 2007). Nous ne récusons pas la nécessité de travailler sur le développement identitaire du futur enseignant, mais avec Riopel (2006), nous relevons que cette construction identitaire est liée à la façon dont l'étudiant intègre les différents apports de la formation. Ceci ne peut en aucun cas le limiter à la seule opinion de l'étudiant. Pour cette auteure, la conscience de ses processus de formation est un facteur essentiel de l'investissement de cette identité professionnelle. Or, nous avons pu relever (Clerc, 2013) que cette capacité à « se voir se former » apparaissait chez les étudiants qui pouvaient centrer leur attention sur les apprentissages des élèves et qu'elle était étroitement liée à leurs compétences littéraciées et à la profondeur de leur appropriation de savoirs théoriques durant leur formation.

Ainsi, il nous semble qu'il y a des enjeux importants à discuter en lien avec la question de la verbalisation, surtout quand elle se limite à la verbalisation de l'expérience. Il est temps de questionner et de remettre en question un certain nombre



de dispositifs qui sont souvent considérés comme formateurs par essence (analyse des pratiques professionnelles, récits de pratique, récits de formation, etc.). Il ne suffit pas de demander aux étudiants de décrire ou d'écrire leur pratique ou leurs processus de formation pour qu'ils se forment. Il faut impérativement les guider dans cette explicitation et dans leur capacité à centrer leur attention sur les différentes dimensions de l'enseignement ainsi que leur permettre de s'approprier les savoirs nécessaires au dépassement de la verbalisation spontanée.

Le rôle des savoirs comme outils d'une verbalisation médiatisée

Si la formation des enseignants vise prioritairement le développement de leurs compétences à permettre à tous les élèves d'apprendre et de progresser, cette formation devrait les conduire à développer leur capacité à prendre en compte les effets de leur enseignement sur les apprentissages des élèves. Dans cette perspective, le récit de pratique ou de formation est une porte d'entrée possible, mais il n'est pas auto-porteur de développement professionnel. Pour favoriser le déplacement de l'attention du novice dans cette direction, il semble nécessaire de lui proposer des outils pour lui permettre de développer cette attention et prendre les informations nécessaires à la régulation de son enseignement, de outils pour analyser, conceptualiser, questionner la pertinence et le contenu des informations qu'il recueille.

L'absence de liens explicites entre verbalisation de l'expérience et processus d'enseignement-apprentissage est souvent génératrice de confusions : « La réflexivité est devenue un outil autorégulateur des subjectivités : le sujet a de moins en moins besoin de lois exogènes pour dicter son comportement puisqu'il sait et veut se policer lui-même, en accord avec les discours de vérité moderne » (Schwimmer, 2015, p.215). L'étudiant est invité à s'exprimer en se prenant comme seule référence. Or, développer une capacité réflexive critique nécessite l'usage de savoirs théoriques qui favorise la prise de distance d'avec la situation et le développement d'une pensée abstraite, au sens où elle s'émancipe de la situation pour en tirer des éléments de généralité.

Le récit de la pratique est une étape possible vers la prise de conscience des constituants de cette pratique. Ceci a été relevé par Vygotski (1934/19335) : « Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue conscientement. » (p. 14). Cependant, si le récit favorise cette prise de conscience, il est nécessairement reconstruction. Faire le récit d'une expérience, c'est réorganiser sa pensée "Ainsi, le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie (Vygotski, 1934/1985, p. 430-431). Cette faculté de mettre en récit une expérience est étroitement liée aux outils dont dispose celui qui s'exprime. Dans cette perspective, nous considérons les cadres théoriques proposés en formation comme des offres de signification. L'intériorisation par l'étudiant de ces savoirs théoriques, considérés comme des médiateurs de son développement professionnel, permet potentiellement aux étudiants d'élaborer de nouvelles significations (Brossard, 2002) et d'accéder à une compréhension approfondie et à une attention plus consciente et volontaire aux phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage (Clerc, 2013). Cette appropriation permet une restructuration des concepts



préalablement construits spontanément au gré des expériences de l'étudiant et vise ainsi le développement du sujet (Bulea, Bota & Bronckart, 2006). Dans cette perspective, c'est l'appropriation de savoirs théoriques, médiateurs de la pensée de l'étudiant du point de vue de l'enseignement-apprentissage, qui pourra potentiellement favoriser la transformation de ses conceptions spontanées et sa capacité à focaliser son attention sur l'apprentissage des élèves et sur les effets de ses interventions. Nous avons montré que la centration de l'attention ne se modifie pas souvent chez les étudiantes durant leur formation (Clerc, 2013). Dans les cas où elle se déplace en direction des apprentissages des élèves, c'est au moment où l'étudiant donne des indices d'appropriation de savoirs théoriques. C'est au même moment qu'elle commence à questionner, problématiser ou secondariser des situations de la pratique.

La formation des enseignants a réduit le riche héritage de la pensée réflexive à la seule vision de Schön et ce modèle concours progressivement à déclasser les connaissances théoriques et critiques nécessaires à cette pensée (Tardif, 2012). De plus, les dispositifs construits dans cette perspective ont évacué les savoirs et les apprentissages des préoccupations de l'enseignement (Schneuwly, 2012 ; Vanhulle, 2009) au profit d'une centration sur l'étudiant et son développement identitaire considéré ici comme résultant de l'explication spontanée de ses expériences et d'une analyse dont il est souvent la seule référence. Ce modèle ne viserait pas le développement d'une capacité de réflexion médiatisée par des outils théoriques, prenant de la distance d'avec l'expérience et orientée vers les apprentissages des élèves, mais le développement «naturel» d'une réflexivité pour elle-même. Or, «toute réflexion ou presque doit être articulée à cette question fondamentale de l'activité enseignante : mettre l'objet et les outils d'enseignement au cœur de la réflexion du praticien réflexif» (Schneuwly, 2012, p. 88).

Parler de médiation implique nécessairement la présence d'un expert qui guide et accompagne l'étudiant dans l'appropriation de ces outils (des savoirs et de leur usage) qu'il ne maîtrise pas encore du point de vue de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, c'est dans une confrontation guidée entre expérience et savoirs théoriques que s'enracine le développement professionnel (Bronckart & Bulea, 2010). Dans cette perspective, les dispositifs qui favorisent la verbalisation ou l'analyse de la pratique devraient être en priorité des lieux où le futur enseignant développe sa capacité intellectuelle à faire face aux difficultés qu'il rencontre. Et, c'est bien l'usage de savoirs théoriques, de cadres de référence qui vont lui permettre de sortir d'une introspection systématique et fragilisante pour porter un regard médiatisé sur les situations qu'il rencontre, un regard «au travers» des outils théoriques. La profondeur de leur appropriation de ces savoirs est fondatrice de leur capacité à en faire usage pour prendre de la distance, comprendre, analyser ou conceptualiser des dimensions de la pratique (Clerc & Martin, 2012, 2014 ; Clerc-Georgy & Ducrey, 2015) et de leur capacité à porter leur attention sur les liens entre l'enseignement et les apprentissages des élèves (Clerc, 2013).

Après avoir posé la nécessité de proposer des outils pour médiatiser la verbalisation et l'analyse de l'expérience des futurs-enseignants, nous allons aborder ici quelques limites ou risques liés à la systématisation d'une verbalisation peu encadrée.



La verbalisation comme obstacle potentiel à la formation

La verbalisation de l'expérience, orale ou écrite, est souvent considérée comme « naturellement » formatrice. Au pire, elle permettrait à l'étudiant de décharger ses émotions et de se sentir mieux par la suite. Nos travaux (Clerc, 2013) ont montré au contraire qu'elle peut se révéler constructrice d'obstacles à la formation. En effet, pour une part importante des étudiants, le simple fait d'avoir posé par écrit leurs « opinions », leurs conceptions spontanées, confèrent à ces dernières le statut de savoirs qu'ils estiment de même nature que les savoirs académiques proposés en formation. Ces conceptions ne se modifient que rarement au cours de la formation, au contraire, elles semblent faire obstacle à de nouvelles façons d'envisager l'enseignement et l'apprentissage. Et ceci est renforcé chez les étudiants qui ne disposent pas des compétences littéraciées requises par la formation, c'est-à-dire dans notre contexte la plupart des étudiants. En effet, seuls les étudiants qui sont en mesure de s'approprier les savoirs en questions et de les subjectiver par l'écriture bénéficient de cette activité de verbalisation de leur expérience et de leurs processus de formation. En effet, ce sont les seuls capables d'articuler expérience et théorie, de construire des textes polyphoniques (Bautier & Rochex, 2001) dans lesquels ils font usage de savoirs théoriques pour questionner, discuter, comprendre ou analyser des éléments issus de leurs expériences pratiques. Les autres étudiants semblent avoir renforcé leurs conceptions spontanées, au point de détourner les propos des auteurs qu'ils lisent ou des professeurs qu'ils entendent. Ainsi, nous questionnons l'usage d'une verbalisation qui ne fait pas l'objet d'une analyse guidée, étayée et médiatisée par des savoirs théoriques dont il serait fait usage comme outils de la pensée, comme offres de significations des dimensions professionnelles propices aux apprentissages des élèves, une verbalisation qui nécessiterait d'être reprise, retravaillée, re-énoncée à la lumière de ces nouvelles possibilités.

De plus, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les dispositifs qui invitent les étudiants à « raconter » leur expérience et à l'analyser à l'aune de leur seule référence dévalorisent de fait les savoirs proposés en formation. Or, comme ce sont les étudiants qui s'approprient les savoirs théoriques en profondeur qui centrent progressivement leur attention sur les apprentissages des élèves et investissent leur formation (Clerc, 2013) et que ceci semble être une condition à la problématisation, la conceptualisation et l'analyse argumentée de situations d'enseignement-apprentissage (Clerc-Georgy et Martin, 2012, 2014), le risque est réel d'inviter les étudiants les plus fragiles à considérer les savoirs théoriques proposés en formation comme autant d'opinions dont on se saisit ou pas selon ses propres conceptions.

Pour ne pas clore la discussion...

Partant d'un consensus peu discuté, peu questionné, la formation des enseignants propose souvent aux étudiants de verbaliser, oralement ou par écrit, leur expérience. Ceci est probablement renforcé par l'absence, dans notre contexte, de liens entre la formation en institution et la formation sur le terrain. Le récit de pratique est un moyen « facile » d'obtenir des informations de ce qui se passe dans la pratique. Cependant, cet allant-de-soi de la formation n'est que très peu remis en question, malgré les travaux récents qui en montrent non seulement les limites, mais aussi leur absence de lien avec les dimensions professionnelles du développement



de l'étudiant. Verbaliser son expérience est certes un point de départ qui peut favoriser la construction de sens, mais en aucun cas une modalité autoporteuse de développement professionnel. Les conditions d'un développement professionnel passent par la médiation d'outils de la pensée, de savoirs théoriques qui favorisent tout d'abord une centration de l'attention de l'étudiant sur les dimensions importantes de sa profession et ensuite une capacité à prendre de la distance par rapport à cette expérience pour la problématiser, la conceptualiser, l'analyser. Le formateur, le guide, devrait non seulement pouvoir accompagner l'étudiant dans l'usage de ces outils mais aussi être témoin de ces expériences relatées pour aider le futur enseignant à prendre conscience de l'éventuel écart entre ce qu'il a perçu, ce qu'il relate et ce qui s'est passé pour les élèves. Ainsi, la verbalisation comme moyen de formation nécessite qu'on y réfléchisse, qu'on analyse mieux sa portée réelle et qu'on lui attribue les seuls objectifs qu'elle peut poursuivre, ceux de favoriser la reconstruction de l'expérience à la lumière des significations incorporées.



Références

- Barioni, R. (2014). Formation initiale à l'enseignement: étude de séances de mathématiques et d'histoire à l'école primaire. Dans F. Leutenegger, *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*. Université de Franche-Comté : PUFC.
- Barioni, R., & Puozzo, I. (2014a). Formation initiale à l'enseignement de l'histoire : la place du savoir en situation de stage. *Education et socialisation*, 35. En ligne <http://edso.revues.org/742>
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et en Sciences économiques et sociales. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales* (pp. 133-154). Paris : Anthropos.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.
- Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif? *Education Canada*, 49(4), 50-54.
- Bulea, E., Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Education permanente*, 168, 31-57.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S. Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité d'un tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* (Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève).
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel? *Forum lecture*, 1, mis en ligne le 4 mars 2014, consulté le 4 mars 2014. URL : http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- Clerc-Georgy, A. (2015). L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage : l'exemple des premiers degrés de la scolarité. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 19, 89-97.
- Clerc, A., & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié, & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp. 281-292). Bordeaux : PUB.
- Clerc, A., & Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 53-72.
- Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. Dans Ph. Losego (dir.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières* (pp. 319-333). Lausanne : HEP-Vaud. <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön*, Bruxelles, De Boeck, p. 73-91.
- (Eds.). *Sciences sociales et théoriques critiques dans la formation des enseignants* (pp. 105-124). Québec : PUL.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je : cheminement réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne / Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.