



Martin, D. (2017). Converser pour former et se former. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*, 55-66. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2017.229>

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



© Daniel Martin, 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

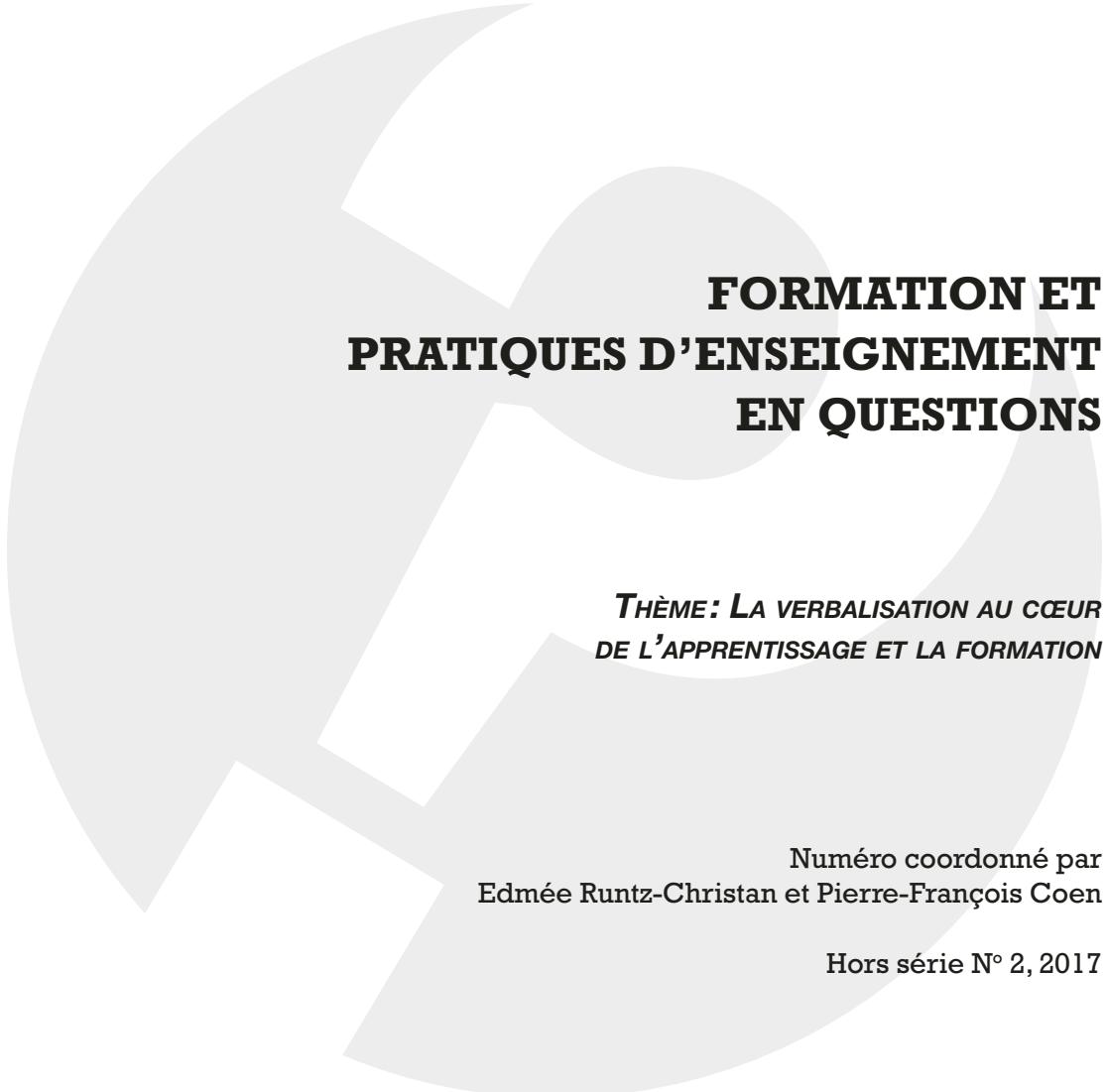
Recevoir

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



Converser pour former et se former

Daniel MARTIN¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Mots-clés: Conversation professionnelle à visée formative, expertises routinière et adaptative, démarche clinique, approche en profondeur de l'apprentissage, praticien.ne formateur/trice

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux ont étudiés les activités discursives, les verbalisations, les conversations professionnelles ayant cours aussi bien en formation initiale que continue des enseignants (pour une synthèse, on pourra se référer à Earl et Timperley, 2009 ; Tillema, van der Westhuizen et Smith, 2015).

Plus spécifiquement, les conversations professionnelles à visée formative (CPVF), menées durant les stages, entre les étudiants à l'enseignement et leurs praticien.ne.s formateur.trice.s jouent un rôle essentiel dans l'appropriation de connaissances professionnelles par les stagiaires et dans le développement de leurs compétences à enseigner (Timperley, 2001, Earl et Timperley, 2009, Tillema, van der Westhuizen et Smith, 2015).

Sur la base de cette littérature ainsi que sur notre pratique de formateur d'enseignants, cet article vise à identifier quelques dimensions-clés d'une conversation professionnelle à visée formative² en formation initiale qui soit réellement un espace formatif et non pas «un champ de bataille, un lieu de rapports de force puissants» entre formateur et formé où l'«on ne pense pas» au point qu'«aucun problème [ne soit] réellement l'objet de la discussion», ne soit véritablement posé, examiné afin d'en étudier les sources possibles et d'imaginer des pistes pour le résoudre (Jeanmart, ce volume, p.33). Il s'agit donc de présenter une conception de ces conversations en pointant sur les dimensions qui favorisent le développement professionnel des futurs enseignants mesuré à l'aune de leur impact sur les apprentissages réalisés par les élèves dans la classe (Timperley, 2012).

Cet objectif s'inscrit dans une visée plus large de recherche et de formation. En effet, un groupe de recherche sur le *développement professionnel des pratiques de formation et d'enseignement* existe au sein de la HEP Vaud qui étudie, entre autres, les caractéristiques de ces conversations professionnelles à visée formative. A cette dimension de recherche, s'ajoute la prise en charge d'un module de formation des praticien.ne.s formateur.trice.s portant notamment sur la façon de mener

1. Contact: daniel.martin@hepl.ch

2. Dans la suite de cet article, par souci d'économie, nous emploierons de manière indifférenciée les expressions *conversations professionnelles à visée formative* et *verbalisations* tout en sachant bien que la seconde peut être considérée comme une partie constitutive de la première.



ces conversations. Ce contexte de formation offre également un terrain pour mener des recherches sur les caractéristiques de cette formation et sur son impact sur le développement professionnel des pratiques des praticien.ne.s formateur.trice.s ainsi que sur celles des futur.e.s enseignant.e.s que sont leurs stagiaires. Ce texte a donc une visée essentiellement programmatique. Il devrait pouvoir contribuer à la fois à poser les bases d'un programme de recherches sur le *développement professionnel des pratiques de formation et d'enseignement* mais également à orienter la conception de la formation des futur.e.s praticien.ne.s formateurs.trices.

Après avoir brièvement présenté ce qu'est une conversation professionnelle à visée formative, plusieurs questions seront posées à leur propos afin de dégager quelques unes de leurs caractéristiques favorisant le développement professionnel des futurs enseignants : *Quelle conception de la formation privilégier via les conversations professionnelles à visée formative ? Quelle conception de la profession enseignante promouvoir à travers ces conversations ?* Ces deux premières questions vont permettre de poser le contexte dans lequel se déroulent ces conversations professionnelles à visée formative. Les questions suivantes portent plus spécifiquement sur certaines des caractéristiques de ces conversations. *Quelles finalités viser dans les CPVF ? Quels objets traiter dans les CPVF ? Quels rôles pour le/la praticien.ne.s formateur.trice.s dans une CPVF ?* Enfin, un modèle de CPVF sera brièvement esquissé.

Les conversations professionnelles à visée formative

Ces conversations (*Professional learning conversation* selon Earl & Timperley, 2009) font référence au dialogue entre des formateurs ou des formatrices et des étudiant.e.s à l'enseignement. Dans le contexte de cet article, nous nous focaliserons sur les conversations qui ont lieu entre des praticien.ne.s formateur.trice.s qui, pour l'essentiel de leur temps de travail, enseignent dans une classe et des étudiant.e.s à l'enseignement en stage dans la classe de ces mêmes formateurs ou formatrices. Plus spécifiquement encore, notre regard portera sur les entretiens qui se déroulent après une leçon donnée par le/la stagiaire. Ce choix s'explique par le fait que cette pratique est très fréquente en formation. Ces dialogues ont une visée formative dans la mesure où il s'agit d'analyser de manière critique la leçon donnée en s'appuyant sur des cadres théoriques étudiés en cours, de comprendre les raisons des gestes qui ont été posés par le/la stagiaire, de définir des objectifs d'apprentissage pour le/la stagiaire et d'explorer des pistes d'action pour améliorer sa pratique professionnelle. Ils ont lieu tout au long du parcours des étudiant.e.s en formation initiale. Ces échanges discursifs sont considérés comme essentiel dans le développement des compétences professionnelles des futur.e.s enseignant.e.s.

Quelle conception de la formation privilégier via les conversations professionnelles à visée formative ?

La perspective retenue est celle de la mise en œuvre d'une démarche clinique de formation (Chaliès et al., 2009 ; Clerc-Georgy et al., 2016 ; Timperley, 2011) où il s'agit 1) de partir d'un problème, d'une question (par exemple, certains élèves ont de grosses difficultés à comprendre certains concepts ou le/la stagiaire ne pose pas de questions métacognitives aux élèves) ; 2) de recueillir des données



en lien avec le problème de départ (descriptif de la séquence d'enseignement et des tâches proposées aux élèves pour les aider à s'approprier le concept qui fait problème, recueil de productions d'élèves, etc. ou recueil des interventions du/ de la stagiaire auprès des élèves) ; 3) d'analyser les données recueillies en s'appuyant sur des cadres théoriques afin de faire des hypothèses sur les raisons des difficultés des élèves ; 4) d'élaborer un plan d'action pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés (élaboration d'une nouvelle séquence d'enseignement, choix de nouvelles tâches, modifications des interventions de l'enseignant, etc. ou élaboration d'interventions métacognitives intégrées dans la préparation des prochaines leçons) ; 5) de mettre en œuvre le plan d'action et d'en mesurer l'impact sur les apprentissages des élèves et, si le problème n'est pas résolu à ce moment-là, redémarrer un nouveau cycle. La figure 1 ci-dessous développé par Timperley (2008) est une illustration de ce type de démarche.

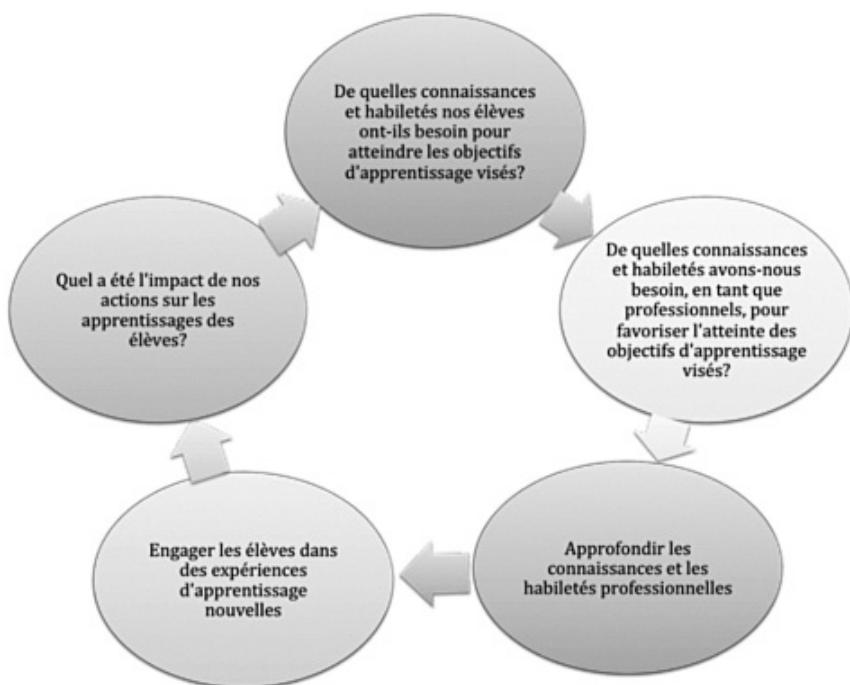


Figure 1 : Enquête de l'étudiant.e à l'enseignement et cycle de construction des connaissances pour promouvoir les apprentissages visés chez les élèves, d'après Timperley (2008)

Quelle conception de la profession enseignante promouvoir à travers les conversations professionnelles à visée formative ?

Retenant les travaux de Schwartz, Bransford et Sears (2005), Chessex, Clerc et Martin (2010) considèrent que l'expertise professionnelle comprend deux dimensions : L'efficience et l'innovation. La première correspond à la capacité à résoudre des tâches sans avoir besoin d'y consacrer beaucoup de ressources alors que la seconde concerne la capacité à questionner ses idées, sa pratique ainsi que ses valeurs dans le but de transformer ses manières de faire. Sur cette base, Hatano et Inagaki (1986) ou encore Bransford et al. (2005) définissent deux formes d'expertise : l'expertise « routinière » et l'expertise « adaptative » (cf. figure 1 page suivante). La première est



caractérisée par la résolution rapide, automatisée et correcte de problèmes familiers, mais également par une faible capacité à résoudre des problèmes inédits. La seconde repose sur la capacité à construire un modèle de compréhension des problèmes ainsi que des raisons qui font que les démarches utilisées pour les résoudre sont efficaces. Ce type d'expertise est également caractérisé par le fait de pouvoir modifier de manière flexible ces démarches ainsi que d'en inventer de nouvelles lorsqu'aucune des démarches figurant dans le répertoire du sujet ne fonctionne.

La perspective développée ci-dessus apporte un double éclairage : d'une part, sur les attentes de la plupart des étudiant.e.s à l'enseignement et, d'autre part, sur celles de bon nombre de formateur.trice.s d'enseignants. En effet, les étudiant.e.s demandent souvent qu'on leur fournit des recettes, des trucs pour enseigner, des tâches prêtes à l'emploi. Leur préoccupation première est d'acquérir des routines leur permettant de faire face aux situations ordinaires qu'ils rencontrent lors de leur stage. Leur souci est d'être efficient dans leurs actions au quotidien.

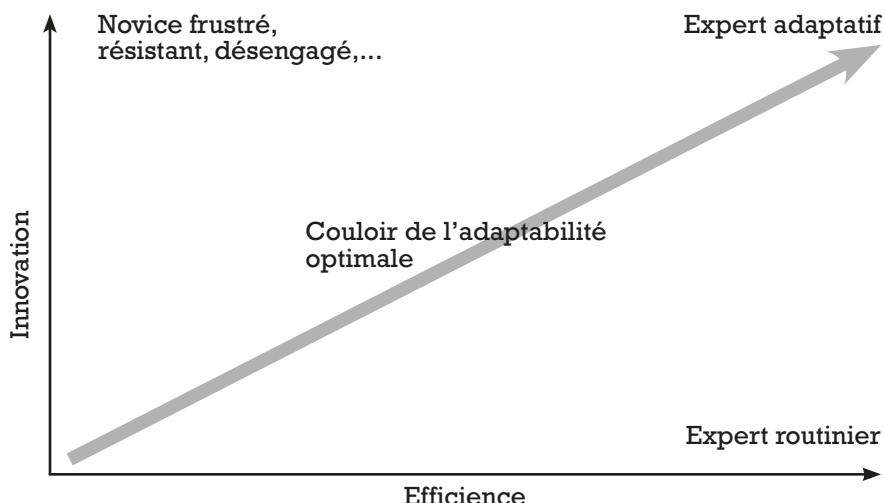


Figure 2 : Les dimensions de l'expertise adaptative (Bransford et al., 2005)

Du côté des formateur.trice.s, on peut observer que les tâches qu'ils proposent à leurs étudiant.e.s sont régulièrement 1) de produire, d'inventer des séquences d'enseignement, 2) d'en justifier la cohérence, 3) d'en analyser le déroulement ainsi que les effets et 4) de les modifier ou d'en inventer de nouvelles de meilleure qualité. Leur objectif central est d'amener leurs étudiant.e.s à faire preuve d'innovation pour traiter des situations inédites. Comme on le voit, ces observations semblent indiquer un décalage important entre étudiant.e.s et formateur.trice.s. En fonction du modèle de l'expertise adaptative présenté ci-dessus, les positions des uns et des autres ne semblent pas inconciliables. Il s'agit plutôt de construire des programmes de formation qui se situe dans le couloir de l'adaptabilité optimale (cf. schéma 1 ci-dessus) en conjuguant d'une part, l'acquisition de routines permettant de traiter des situations qui se répètent régulièrement dans une classe et, d'autre part, le développement d'habiletés permettant de modifier à bon escient les routines à disposition et d'inventer de nouvelles démarches pour résoudre des problèmes inédits.



Ainsi, la marche vers l'expertise adaptative passe nécessairement par l'acquisition de routines. Une des questions fondamentales qui se posent dès lors est donc de savoir comment les programmes de formation des enseignants peuvent tenir compte de cette condition sans pour autant tomber dans un apprentissage de gestes stéréotypés. Une solution réside probablement dans le degré de variabilité des situations de formation auxquels sont confrontés les étudiants (Marton, 2006 ; Marton, 2015 ; Marton & Tsui, 2004). Dans cette perspective, il ne s'agit ni d'amener les étudiants à répéter et reproduire les mêmes séquences et les mêmes gestes dans des contextes semblables, ni de les enjoindre à constamment innover. Il faut essayer de dépasser cette opposition en conciliant efficience et innovation. Cela passe par une confrontation des étudiants à des situations contrastées, en maintenant constants certains paramètres et en faisant varier d'autres, avant d'analyser avec eux les effets de ces variations tant du côté du développement de leurs compétences professionnelles que de celui des apprentissages des élèves. Par exemple, travailler plusieurs fois (dans la même classe ou dans des classes différentes) le même objectif d'apprentissage en variant les tâches proposées aux élèves.

Dans la perspective développée ci-dessus, il s'agit de voir comment les conversations professionnelles à visée formative peuvent contribuer au développement progressif de cette double expertise chez les stagiaires tout au long de leur parcours en formation initiale.

Quelles finalités viser dans les conversations professionnelles à visée formative ?

De notre point de vue, au moins trois finalités des CPVF peuvent être dégagées. Tout d'abord, il s'agit de considérer que les verbalisations émergeant dans les CPVF portent un regard didactique sur les démarches et les gestes mises en œuvre par les stagiaires dans la classe pour permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés pour les élèves.

Ensuite, ces mêmes verbalisations doivent également porter un regard cognitif et métacognitif sur les processus de pensée mis en œuvre tant par les stagiaires que par les élèves dans les différentes tâches de formation ou d'apprentissage auxquels chacun de ces groupes est confronté.

Enfin, ces verbalisations ont pour but de permettre aux stagiaires d'effectuer des apprentissages en profondeur au sens développé par plusieurs auteurs (par exemple : Entwistle, 2009 ; Marton, Quifang & Nagle, 1996). Ceux-ci ont analysé comment des étudiants de niveau tertiaire se positionnent vis-à-vis des apprentissages à réaliser dans leur cursus. Ils distinguent deux approches de l'apprentissage qui se situent sur un continuum et qu'ils relient à six conceptions possibles de l'apprentissage :

1. Quand un.e étudiant.e adopte l'approche en surface de l'apprentissage, sa visée consiste essentiellement à faire face aux exigences de la tâche à réaliser. Les étudiant.e.s qui adoptent cette approche s'investissent peu et se limitent au strict nécessaire. Marton, Quifang & Nagle (1996) relie cette approche à trois conceptions de l'apprentissage :



- a. augmenter ses connaissances («J'ai appris ce qu'est un contrat didactique, la définition de la zone proximale de développement»),
- b. mémoriser et reproduire («J'ai mémorisé un certain nombre de règles pour tenir une classe et je peux les restituer par cœur»),
- c. appliquer («J'applique ces règles lorsque j'enseigne dans ma classe de stage»).

Dans cette perspective, les étudiant.e.s «utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances, ont un intérêt instrumental pour la connaissance, posent peu d'actions métacognitives, sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent» (Larue et Hrimech, 2009, p. 5). Enfin, les connaissances ne sont pas ou peu articulées entre elles.

2. Quand un.e étudiant.e endosse l'approche en profondeur de l'apprentissage, son intention est globalement de construire du sens et de comprendre le monde. De manière plus spécifique, il s'agit de comprendre les objectifs visés par une tâche, les objets étudiés (concepts, logique sous-jacente à la pratique,...), comment organiser et articuler des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures, comment faire pour apprendre ce qui est à comprendre mais aussi de développer sa capacité à mener une analyse critique (notamment de sa pratique pour un.e stagiaire) et de transformer son regard sur le monde et se transformer en tant que personne. Marton, Quifang & Nagle (1996) relie cette approche à trois conceptions de l'apprentissage :

- a. comprendre («J'ai compris l'importance d'un lexique propre à chaque discipline et de son appropriation par les élèves de ma classe de stage»),
- b. voir quelque chose d'une autre façon («Dans ce dernier stage, je suis étonnée de voir remises en cause les pratiques que j'ai pu observer lors de mon stage précédent»),
- c. changer en tant que personne («Désormais, je vais souvent me remettre en question»).

Dans ce cadre, les étudiant.e.s «élaborent et organisent leurs connaissances, éprouvent le besoin de faire du sens avec des informations, ont une forte implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre» (Larue et Hrimech, 2009, p. 5).

Quels objets traiter dans les conversations professionnelles à visée formative ?

Dans la perspective de développer, chez les stagiaires, la double expertise (routinière et adaptative) évoquée plus haut et ainsi l'efficacité de leurs pratiques, dans le sens de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés, les conversations professionnelles se focalisent notamment sur les aspects suivants : les pratiques d'enseignement (les interactions langagières ayant cours en classe, notamment les interactions portant sur les contenus disciplinaires à apprendre mais également sur les processus cognitifs et métacognitifs des élèves) et leur impact sur les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves mais aussi sur les produits de ces processus, en particulier leurs erreurs ; les rétroactions



données par le/la stagiaire aux élèves ; les raisons qui président à ces pratiques et les réflexions métacognitives du/de la stagiaire sur son propre fonctionnement d'enseignant.e en devenir permettant de construire un modèle de compréhension de la situation et des raisons qui font que les démarches de résolution de problèmes utilisées marchent ou non (expertise adaptative) ; l'articulation et la cohérence entre objectifs d'apprentissage, pratiques d'enseignement mises en œuvre et évaluation effectuées (alignement curriculaire) ; la résolution rapide, automatisée et correcte de problèmes familiers (expertise routinière) ; la construction et la modification des démarches d'enseignement lorsque cela s'avère nécessaire et l'invention de nouvelles démarches lorsque aucune de celles connues n'est efficace (expertise adaptative) ; etc. Les éléments évoqués ci-dessus fournissent à la fois les bases d'une grille d'analyse des verbalisations présentes dans les conversations professionnelles à visée formative et des axes de formation des futur.e.s praticien.ne.s formateur.trice.s.

Quels rôles pour le/la praticien.ne formateur/trice dans une conversation professionnelle à visée formative ?

De ce point de vue, Hennissen et al. (2008) et Crasborn et al. (2011) ont élaboré un modèle pour analyser les différents rôles endossés par les praticien.ne.s formateur.trice.s. Ce modèle combine deux axes :

1. le premier axe est celui de la directivité comprenant deux pôles. Pour le premier, le/la praticien.ne formateur/trice adopte une posture directive dans la mesure où il/elle instruit le/la stagiaire sur ce qu'il/elle doit faire et comment le faire en se basant sur sa propre expérience et il/elle évalue la pratique du/de la stagiaire. Concernant le second pôle, le/la praticien.ne formateur.trice adopte une posture non-directive dans la mesure où il/elle pose des questions, synthétise ce que dit le stagiaire mais ne l'instruit pas. Cette dimension indique à quel degré le/la praticien.ne formateur.trice mène le dialogue.
2. Le second axe prend en compte l'apport du/ de la praticien.ne formateur.trice quant aux thèmes traités durant les conversations également selon deux pôles. Pour le premier, le/la praticien.ne formateur.trice adopte une posture active dans la mesure où c'est lui/elle qui introduit les objets, les thématiques traitées dans le dialogue avec le/la stagiaire. Concernant le second pôle, le/la formateur.trice adopte une posture réactive dans la mesure où ce n'est pas lui/elle mais le/la stagiaire qui introduit les objets à discuter.

Selon Hennissen et al. (2008), ces deux axes sont indépendants l'un de l'autre et leur combinaison permet de distinguer quatre rôles possibles pour le/la praticien.ne formateur.trice. Tout d'abord le rôle «*d'empereur*» (ou de «*commandeur*») où il/elle choisit et introduit les objets dont on va parler durant le dialogue et met en œuvre des interventions directives. Ensuite, le/la praticien.ne formateur.trice peut adopter le rôle «*d'initiateur*» où il/elle choisit et introduit les objets dont on va parler durant le dialogue et met en œuvre des interventions non directives, par exemple, en encourageant le/la stagiaire à penser et à réfléchir de lui-même ou d'elle-même à l'objet dont il est question. Par ailleurs, le/la praticien.ne formateur.trice peut adopter le rôle de «*conseilleur*» où il/elle réagit aux objets choisis et introduit par le/la stagiaire dans le dialogue et donne à ce dernier des conseils,



mettant ainsi en œuvre des interventions relativement directives. Enfin, le/la praticien.ne formateur/trice peut adopter le rôle « d'encourageur » (ou « d'accoucheur ») où il/elle réagit aux objets choisis et introduit par le/la stagiaire dans le dialogue et met en œuvre des interventions non directives induisant le/la stagiaire à réfléchir par lui-même ou par elle-même sur sa pratique, à l'analyser et, le cas échéant, à élaborer les moyens permettant de l'améliorer.

Selon Hennissen et al. (2008), la nature des verbalisations ainsi que leur quantité peut varier en fonction du rôle adopté par le/la praticien.ne formateur.trice. Par exemple, si le rôle adopté est celui « d'empereur », les verbalisations du/de la praticien.ne formateur.trice seront plus nombreuses que celles du/de la stagiaire. Ces verbalisations seront essentiellement des jugements et des prescriptions. Par contre, si le rôle adopté est celui « d'encourageur », les verbalisations du/de la praticien.ne formateur.trice seront moins nombreuses que celles du/de la stagiaire. Ces verbalisations seront fréquemment des questions, souvent métacognitives, demandant au/à la stagiaire d'analyser de manière critique sa pratique et d'imaginer comment la transformer pour la rendre plus efficace.

Des travaux plus récents de cette équipe de recherche montrent que les praticien.ne.s formateurs.trices ont une forte tendance à adopter le même rôle quelles que soient les circonstances (Crasborn et al., 2011 ; Crasborn, Hennissen, Korthagen et Brouwer, 2015). Or, ces auteurs estiment que les praticien.ne.s formateurs.trices devraient pouvoir endosser avec une certaine flexibilité tout ou partie de ces quatre rôles en fonction des circonstances, notamment le niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires, aussi bien d'une conversation à l'autre que durant une même conversation. Ces considérations soulèvent un certain nombre de questions en particulier sur les modalités de formation à mettre en œuvre afin que les praticien.ne.s formateur.trice.s développent cette capacité à changer de casquette en fonction de la situation. Ici aussi, cette typologie propose une grille d'analyse intéressante pour étudier les conversations professionnelles à visée formative.

Vers un modèle de conversation professionnelle à visée formative

Au terme de ce travail, nous souhaitons proposer de manière synthétique quelques principes pour mener une CPVF et quelques critères pour juger de la qualité d'une CPVF se déroulant après une leçon donnée par un.e stagiaire. En fonction des éléments présentés plus haut et des réflexions élaborées par Timperley (2001), nous retenons cinq principes et six critères d'une CPVF de qualité.

Les CPVF sont menées selon les principes de la démarche clinique. Pour ce faire, il s'agit - de fonder la conversation sur des bases observables ; - d'identifier conjointement les forces et les faiblesses de la pratique en devenir du/de la stagiaire ; - de discuter des raisons (théoriques mais également tirées de savoirs d'expérience) qui font que certaines tâches, certaines démarches, certaines manières de faire et d'interagir avec les élèves sont pertinentes ou posent problèmes ; élaborer conjointement des hypothèses sous-jacentes à la pratique du/de la stagiaire ; - donner des conseils fondés par des raisons théoriques mais également tirées de savoirs d'expérience ; - enquêter sur les effets, les conséquences de chaque conseil



aussi bien sur la pratique du/de la stagiaire que sur les apprentissages des élèves (Clerc et al., 2016 ; Timperley, 2001, 2008, 2012, 2015).

Le développement d'une double expertise professionnelle, routinière et adaptative, est au cœur des CPVF. La part dévolue, durant les CPVF, au développement de l'expertise routinière sera généralement plus grande en début de formation alors que celle consacrée au développement de l'expertise adaptative va prendre de plus en plus de place au fur et à mesure du déroulement de la formation et du développement des compétences du/de la stagiaire.

Les CPVF visent à permettre aux stagiaires d'effectuer des apprentissages en profondeur nécessaires au développement de compétences professionnelles de haut niveau. Dans ce but, les CPVF apportent une contribution essentielle à 1) l'appropriation de gestes professionnels, y compris savoir en faire usage à bon escient, par les stagiaires, 2) l'appropriation d'outils théoriques pour analyser ces gestes ainsi que les démarches et les moyens d'enseignement utilisés pour enseigner et 3) l'intégration de différentes théories de la pratique : d'une part, les théories «quotidiennes» construites par les stagiaires au gré de leur expérience d'élève et de stagiaire et, d'autre part, les théories scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage étudiées dans leurs cours (Timperley, 2013). La conjugaison de ces trois dimensions est, en quelque sorte, le fondement des apprentissages en profondeur requis pour devenir enseignant.e. En effet, ces trois axes favorisent une meilleure compréhension des liens entre enseignement et apprentissage, amènent les futur.e.s enseignant.e.s à voir différemment les phénomènes ayant cours dans une classe et parfois même transforment non seulement l'identité professionnelle des stagiaires mais également leur identité tout court.

Les objets traités durant les CPVF tournent tous autour de la même focal : comprendre la nature des liens entre l'enseignement délivré par le/la stagiaire et les apprentissages effectués par les élèves. Pour ce faire, cinq questions peuvent servir de fil rouge pour mener ces conversations : Est-ce que les élèves apprennent ? Qu'est-ce qu'ils apprennent ? Pourquoi ils apprennent ? Comment ils apprennent ? En quoi, en tant que stagiaire, je joue un rôle actif dans la nature des réponses apportées aux quatre premières questions et comment puis-je modifier ma pratique enseignante afin d'améliorer les apprentissages de tous les élèves ?

Le rôle adopté par le praticien.nne formateur.trice peut varier en fonction du moment de la formation et du niveau de développement professionnel du/ de la stagiaire, de la qualité de la leçon donnée ainsi que de la manière dont la conversation se déroule (Crasborn et al., 2011 ; Crasborn, Hennissen, Korthagen et Brouwer, 2015). Ainsi à titre d'hypothèse, le/la praticien.nne formateur/trice pourrait endosser plus facilement le double rôle «d'empereur» et «d'initiateur» au début de la formation et celui de «conseiller» et «d'encourageur» plutôt en fin de formation.

Les six critères pour juger de la qualité d'une CPVF sont les suivants :

1. Le/la praticien.nne formateur.trice identifie clairement les problèmes en début d'entretien et demande au/à la stagiaire ce qu'il/elle en pense. En procédant ainsi, cela permet de contrer un phénomène récurrent dans ce type de conversation : l'adoption d'une posture essentiellement soutenante, voire compassionnelle, et l'évitement de ce qui est problématique.



2. Le/la praticien.ne formateur.trice utilise des exemples pour illustrer, fonder ses jugements. Il s'agit ici de permettre d'articuler les jugements portés par le/la praticien.ne formateur.trice et les observations effectuées en classe ou les données récoltées par rapport à ce qui s'est passé en classe (par exemple, des productions d'élèves ou des plans de leçon). Le but étant à la fois d'étayer les jugements du/la praticien.ne formateur.trice mais aussi de construire une compréhension partagée de ce qui s'est passé.
3. Avant de donner un conseil ou de faire une suggestion, le/la praticien.ne formateur.trice vérifie que les problèmes identifiés sont partagés par le/la stagiaire. En cas de désaccord, les deux partenaires vont poursuivre leurs investigations, leur enquête (par exemple, faire appel à de nouvelles données, de nouvelles observations) pour surmonter cette difficulté et tenter de trouver un point de vue commun sur la situation.
4. Des pistes pour améliorer l'enseignement du/de la stagiaire sont proposées par le/la praticien.ne formateur.trice ou négociées entre les deux partenaires et leurs conséquences possibles sont non seulement identifiées et décrites mais également mises en relation avec des objectifs de formation du/de la stagiaire et des objectifs d'apprentissage des élèves.
5. Le/la praticien.ne formateur.trice discute avec le/la stagiaire des raisons qui président à son enseignement. Non pas sous la forme d'un bavardage convenu et sans intérêt, mais bien sous la forme d'une discussion rigoureuse visant à aider le/la stagiaire à développer sa propre conception de l'enseignement en mobilisant des cadres théoriques travaillés en formation pour expliciter sa pratique en lien avec le contexte (caractéristiques de la classe et des élèves, contenus de la leçon, etc.) dans lequel elle a pris forme. De plus, ce travail de mise au jour de la conception de l'enseignement du/de la stagiaire va faciliter la négociation d'une signification commune du problème rencontré par le/la stagiaire.
6. Sur la base du diagnostic partagé évoqué au point précédent, le/la praticien.ne formateur.trice et le/la stagiaire développent un plan d'action partagé en anticipant les obstacles potentiels auxquels sa mise en œuvre pourrait faire face (Timperley, 2001).

Quelques mots pour conclure

Nous avons tenté de montrer dans cet article que la conversation professionnelle à visée formative peut être un levier puissant pour former et se former pour autant qu'un certain nombre de principes et de critères soit respecté. Cela pourrait laisser croire qu'il est possible et souhaitable d'en maîtriser le déroulement et les effets. Loin de nous une telle naïveté car comme l'écrivait Gadamer :

The more genuine a conversation is, the less its conduct lies within the will of either partner. Thus a genuine conversation is never the one that we wanted to conduct. Rather, it is generally more correct to say that we fall into conversation, or even that we become involved in it. The way one word follows another, with the conversation taking its own twists and reaching its own conclusion, may well be conducted in some way, but the partners conversing are far less the leaders of it than the led. No one knows in advance what will come out of a conversation (Gadamer, 1990, cité par Clarke, Triggs et Nielsen, 2014, p. 188).



Références

- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. Dans L. Darling-Hammond, & J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Chessex, C., Clerc, A., & Martin, D. (2010). Le développement des compétences professionnelles, entre imitation et invention de pratiques. Dans L. Bélair, et al. (dir.), *Régulation et évaluation des compétences professionnelles : vers la professionnalisation* (pp. 11-24). Québec: PUQ.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- 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>
- Clerc-Georgy, A., Martin, D., Barioni, R., Breithaupt, S., Brina, M., Dechamboux, L., De Simone, S., Kappeler, G., & Pasquini, R. (2016). *Quelques éléments issus de recherches récentes sur la formation des enseignants pour penser les modalités de la formation en alternance*. Manuscrit non publié, Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER «Enseignement, apprentissage et évaluation».
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Korthagen, F., & Brouwer, N. (2015, avril). *Investigating mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills: a focus on cognition and behaviour*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Earl, L.M., & Timperley, H. (2009). *Professionnal Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. Dordrecht : Springer.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university. Deep approaches and distinctive ways of thinking*. New York : Palgrave Macmillan.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Gadamer, H. G. (1990). *Truth and method* (2nd ed.; J. Weinsheimer & D. Marshall, Trans.). New York, NY: Crossroad. (Original work published 1960).
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. Dans H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (dir.), *Child development and education in Japan* (pp. 262-272). New York : Freeman.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 169-186.
- Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2). Mis en ligne le 14 septembre 2009. Récupéré le 28 janvier 2010. URL: <http://ripes.revues.org/index221.html>
- Marton, F. (2006). Sameness and Difference in Transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 499-535.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York : Routledge.
- Marton, F., Quifang, W., & Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicología*, 12(2), 123-132.
- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (dir.). (2004). *Classroom discourse and the Space of Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, D., Bransford, J. , & Sears, D. (2005). Efficiency and Innovation in Transfer. Dans J. Mestre (dir.), *Transfer of Learning: Research and Perspectives* (pp. 1-52). Greenwich (CT): Information Age Publishing.



- Tillema, H., van der Westhuisen G.J., & Smith, K. (dir.). (2015). *Mentoring for Learning “Climbing the Mountain”*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Timperley, H. (2001). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Timperley, H. (2012). Developing teacher effectiveness through professional conversations. Dans O.S. Tan (dir.), *Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies* (pp. 189-208). Singapore: Cengage Learning Asia.
- Timperley, H. (2013). *Learning to Practise. A paper for discussion*. Auckland: The University of Auckland.
- Timperley, H. (2015). *Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and Student Outcomes*, prepared for the Australian Institute of Teaching and School Leadership. Melbourne: AITSL.