

**2e COLLOQUE INTERNATIONAL
"APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT
PERSONNEL", 7 et 8 juin, Nantes.**

*DU DÉBRIEFING DANS LE
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES DU PROFESSEUR DES
ÉCOLES (EN ENSEIGNEMENT -
APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE)*

PHILIPPE CLAUZARD

CONTEXTE

- Expérimentation d'outils ergonomiques dans le champ de l'enseignement – apprentissage
- En comprendre la pertinence et l'efficacité en termes de développement des compétences professionnelles des enseignants et les dynamiques en jeu dans leur utilisation au regard des leviers et faiblesses que de tels dispositifs peuvent apporter pour la formation enseignante.
- Théories de la Didactique professionnelle et de la Psychologie du travail; conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996)
- Expérimentation de l'outil du débriefing dans l'après-coup, dans l'après-classe (en séquence de grammaire), dans le cadre du « conseil » en pédagogie
- Intervention qui s'est déroulée en tant que conseiller de circonscription de l'éducation nationale, hors du parcours habituel de suivi des néo-titulaires, réaménagé dans une optique de recherche...

PROBLÉMATIQUE

- Hypothèse que le dispositif d'analyse de l'activité du praticien mis en place par le chercheur, juste dans l'après-coup, c'est-à-dire dans l'après faire la classe (présentement de grammaire), au travers d'une procédure de débriefing contribue à la formation du professionnel.
- Démontrer cette hypothèse par la mise à l'épreuve d'un format de débriefing ou un même questionnement, de mêmes inducteurs confrontent les enseignants à leurs pratiques.
- Comparer leurs réactions, déterminer leur singularité avec le repérage de formes de jugements pragmatiques des enseignants qui prennent une décision ou une autre selon le cours des actions et leur expérience professionnelle.
- Mise à jour leurs stratégies personnelles, des constructions identitaires des sujets en situation de réflexion sur leur pratique.

RÉSULTATS

- Une réelle problématisation autour des 3 débriefings (Fabre, 2011) la question de la conception de la séquence d'apprentissage :
- mobilisant des hypothèses d'apprentissage sur les élèves que seul l'enseignant connaît suffisamment pour mesurer leur potentiel ou zone de proche développement,
- mobilisant une connaissance des difficultés didactiques référées à l'objet d'enseignement,
- mobilisant la compétence à concevoir une tâche suffisamment complexe, attrayante et résistante pour construire un milieu d'apprentissage pertinent au sens de Brousseau et des conditions de secondarisation suffisantes,
- mobilisant in fine la rédaction d'une consigne qui « cadre » tout l'ensemble.
- En termes de jugements pragmatiques (Pastré 2011) qui orientent l'action des collègues observés, considérons (de manière vraisemblablement partielle) quelques éléments de leurs stratégies, d'une identité en acte, comme suit, très schématiquement: G = l'impatience et incertitude, A = accompagnement, certitude; C = adaptation et réflexion

DISCUSSION

- Plus de matériaux à analyser qu'un simple débriefing; analyse didactique et épistémologique de la séance pourrait étayer bien davantage les conclusions,
- Mise en problématisation de ce qui s'est déroulé, référé à des éléments théoriques de la pratique didactique : analyse de la séance formant un récit critique de son déroulement, des objectifs d'apprentissage de la séance et de la formulation de la consigne de la tâche scolaire qui porte ce que l'apprentissage doit développer. Reconstruction de l'intrigue de la séance, repérage des phases essentielles, ruptures et avancées, logiques internes qui complexifient ou simplifient la situation d'enseignement – apprentissage, moments où il s'est produit un changement critique
- Prises de décisions, une réactivité et une réflexion face à la situation de réception cognitive des élèves; formulation des critiques par l'observation décalée, pas de côté de l'analyse réflexive au moyen d'un discours d'explicitation à la Vermesch conduit ainsi les enseignants au récit de l'intrigue avec ses phases heureuses et chaotiques qui ont fait problème sur lesquels naturellement ils focalisent leur attention et raisonnement puisque chacun sait que c'est souvent par l'erreur que l'on apprend.

CONCLUSION

- Mise en relief par le dispositif du débriefing du développement humain comme construction d'un soi aux côtés de constructions de ressources et instruments pour agir. L'agir humain mêle ce qu'est le sujet construit par son histoire, et ce qu'il opère comme adaptation de l'action aux contingences de la situation.
- Le débriefing comme un détour pour saisir enjeux identitaires et opératoires. La question identitaire n'apparaît pas d'évidence à la lecture des verbatim. Une longue analyse peut vraisemblablement permettre d'en esquisser un profil.
- Faire parler la pratique de l'enseignant dans une perspective de développement des compétences est une tâche relativement ardue: résistances relatives à une distanciation critique sur l'activité d'enseignement : une difficulté à savoir changer de focale pour se regarder avoir fait, la tentation d'une focalisation sur l'activité de l'élève (comme une échappatoire) au lieu d'observation de la co activité enseignant-élèves, la difficulté de problématiser après-coup une pratique d'enseignement en fonction de deux axes fondamentaux que sont le savoir enseigner et le savoir à enseigner.

CONCLUSION

- Une solution : problématiser au sens de Fabre (2011) les points saillants, les éléments critiques qui émergent. Les jugements pragmatiques inférés sont alors des outils pour le chercheur/formateur afin d'étayer une problématisation, ils forment un point d'ancrage à partir duquel problématiser l'activité de l'enseignant.
- Elaborer une « genèse idéale ». Partir de ce que l'enseignant a fait vers ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a été empêché de faire. Le cheminement problématisé aboutit à la conclusion de ce qu'on ferait si cela était à refaire. Qu'a-t-on oublié de planifier ? Que n'a-t-on pas su réajuster en séance ? Quels indicateurs n'a-t-on pas vus ?
- Prise de conscience de ce qui aurait été à faire conduit à la révélation d'un « impensé » ou d'un « inconscient cognitif », d'un geste professionnel mal maîtrisé qui devient du coup une leçon à tirer pour l'enseignant.