

Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International
Apprentissage et Développement professionnel
Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes

DU DEBRIEFING DANS LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PROFESSEUR DES ECOLES

En enseignement - apprentissage de la grammaire

Philippe CLAUZARD

Enseignant formateur, Docteur S.E. Qualifié

Inspection académique de Seine Saint-Denis, Bobigny, France

Associé au CAREF Université de Picardie Jules Vernes, Amiens

philippe.clauzard@free.fr

Résumé : Dans cette contribution, nous observons comment des outils issus du monde de l'ergonomie peuvent s'appliquer dans le champ des sciences de l'éducation avec des retombées pour la formation des enseignants. Nous caractérisons des possibles de formation d'enseignant entre pairs (MAT, IMF, CPC) en prise directe avec les situations réelles des classes d'enseignement. Au travers d'une recherche sur le débriefing d'après séance de classe de grammaire, nous nous sommes interrogés sur les leviers de formation dont l'enseignant formateur dispose de par l'utilisation de cette procédure. S'appuyant sur la théorie de la conceptualisation dans l'action et la didactique professionnelle qui postule que le praticien apprend plus de l'analyse de son activité après coup lors de débriefings accompagnés par des tuteurs, nous avons analysé nos entretiens pour en saisir une intelligibilité et discuté de cette formation collaborative entre pairs par un savoir analyser les situations de travail et cerner les ajustements possibles aux évolutions de co-activité en classe.

Mots-clés : formation enseignante, débriefing, didactique professionnelle, psychologie du travail, jugement pragmatique, problématisation.

Introduction

À la suite d'une communication en 2011 au colloque OUFOPRE sur l'expérimentation de situations simulées dans le champ éducatif, nous poursuivons nos expérimentations d'outils ergonomiques dans le champ de l'enseignement – apprentissage. Nous tentons d'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. Nous nous appuyons sur les théories de la Didactique professionnelle et de la Psychologie du travail pour mener à bien notre expérimentation. Nous relatons dans cet article l'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 que nous avons réaménagé dans une optique de recherche auprès des nouveaux enseignants en école élémentaire. Notre intervention s'est déroulée en tant que conseiller de circonscription de l'éducation nationale, hors du parcours habituel de suivi des néo-titulaires. Il s'agissait autant que faire se peut de se défaire de sa casquette de conseiller pour emprunter celle de chercheur soucieux de respecter un cadre opérateur précis et systématisé pour comprendre comment l'outil du débriefing d'origine ergonomique, fort employé dans les milieux techniques et industriels,

peut être un levier de développement de compétences professionnelles suite à l'observation d'une séance d'enseignement-apprentissage en classe. Notre but est d'amener l'enseignant à se décentrer de sa pratique afin qu'il mobilise des ressources développementales à la faveur de quelques questions ou inducteurs standards de décentration appliqués aux trois enseignants avec lesquels fut testé ce dispositif. Les enseignants répondent en toute liberté à ces inducteurs. Nous nous autorisons seulement des interrogations pour gagner en précisions ou des synthèses pour relancer la discussion et la réflexion. Précisons avant d'avancer notre problématique que « débriefings » signifie, en termes courants dans les dictionnaires, une réunion lors de laquelle est effectué le point, le bilan d'une opération, d'un projet. Cette définition mentionne la notion de rendre compte, engager un point d'arrêt sur « image » sur ce qui a été fait de manière à envisager l'avenir. Le « Larousse » évoque aussi l'action de faire parler quelqu'un, de l'aider à formuler de vive voix ce qu'il ressent après un événement traumatisant, dans une perspective de soutien psychologique. La définition ergonomique parle d'analyse des situations de travail. Et la didactique professionnelle ajoute : en vue de former, développer des compétences nouvelles.

Problématique et cadre théorique

Nous faisons l'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. Nous tentons de démontrer cette hypothèse par la mise à l'épreuve d'un format de débriefing où un même questionnement, de mêmes inducteurs confrontent les enseignants à leurs pratiques. Nous comparons leurs réactions, déterminons 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. Ce qui met à jour leurs stratégies personnelles, des constructions identitaires des sujets en situation de réflexion sur leur pratique. In fine, notre objectif est de suivre le cheminement réflexif de ces enseignants et d'en observer les tours et les détours afin de saisir des leviers, des ancrages, des faiblesses dont tenir compte pour conduire de manière générale des débriefings dans une perspective de professionnalisation entre pairs (et/ou formateurs). Pour conclure, nous discutons la problématisation de l'activité d'enseignement observée comme moyen de développement professionnel.

Notre cadre théorique s'appuie essentiellement sur une double articulation entre les apports de la didactique professionnelle et ceux de la psychologie du travail. La didactique professionnelle postule que le praticien apprend plus de l'analyse de son activité après coup lors de débriefings accompagnés par des tuteurs. Elle s'inspire de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) qui signifie l'existence d'une activité qui a pour finalité la production de concepts permettant au sujet de mieux s'adapter au réel, de mieux adapter le réel à lui-même, mais aussi de mieux connaître le réel. Cette réduction de la distance entre le moi du sujet et le réel d'une situation offre une faculté adaptative. Même s'il existe d'autres solutions au monde vivant pour s'adapter, la conceptualisation demeure cependant une ressource adaptative éminente pour l'individu. Elle procède par abstraction en construisant des concepts retenant qu'une propriété estimée comme remarquable. Cette généralité ordonne d'une certaine manière les situations professionnelles avec des structures conceptuelles qui sont des organisateurs de l'activité : les concepts organisateurs permettent de prendre des indices sur le fonctionnement de la situation et de mieux l'ajuster aux variables qui

apparaissent nécessairement. Ces organisateurs se définissent en classe d'école en fonction des apprentissages et des disciplines convoqués. Ils sont redéfinis par les opérateurs ou enseignants qui se les approprient selon leur expérience, en fonction de leur modèle opératif qui n'en retient que ce qui est le plus opérationnel pour lui (avec plus ou moins de fidélité avec la structure conceptuelle). Les enseignants appartiennent cela dit à un corps professionnel ou des pratiques d'enseignements se transmettent sous la forme d'héritage formant un genre professionnel de pratique (que l'on retrouve souvent largement véhiculé en salle des maîtres et matérialisé dans des manuels scolaires ou de guides pédagogiques). S'il existe des manières communes d'enseigner, une forme d'héritage sur l'art d'enseigner, un genre commun, chacun développe cependant son « style » (Clot, 2002) qui est en quelque sorte la signature du sujet pour reprendre les termes de Pastré, une appropriation personnelle de ce qui est partagé par une communauté d'acteurs. Pastré (2011) affine son analyse du travail avec les « jugements pragmatiques » qui n'occultent plus la part de différences interindividuelles dans l'organisation de l'activité des acteurs. Les jugements pragmatiques sont des critères pour reconnaître les différentes stratégies mobilisées par chacun des acteurs en relation avec une même situation. Ces jugements peuvent émerger lors des débriefings ou faire l'objet d'un traitement inférentiel en cas de jugement pragmatique implicite et enfoui dans les propos du sujet. On peut observer une méta-règle d'actions suffisamment universelle dans le discours de l'acteur permettant la description d'une stratégie enseignante.

Éléments de méthodologie

Nous nous sommes attachés à une relecture des débriefings engagés avec de jeunes professeurs des écoles, enregistrés en tant que conseiller pédagogique de circonscription. Ces entretiens réflexifs ont pour objectifs d'induire chez l'enseignant une réflexivité sur sa pratique, de « faire parler » sa pratique. Leur durée n'excède pas une trentaine de minutes. Nos questions sont des « inducteurs » que nous considérons comme des facilitateurs à une problématisation de la pratique enseignante « après-coup ». Ces inducteurs comprennent des formulations ouvertes pour lancer une piste de réflexion, des reprises écho afin de relancer les propos, des reprises focalisatrices pour approfondir un point. Cela étant le discours des enseignants est libre, l'entretien est semi-directif, souple.

Nous avons en tête les techniques d'entretien d'explicitation définies par Vermesch qui sollicitent la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche est réalisée : la verbalisation de l'action mentale comme pratique est visée. Lorsque nous agissons, nombre de savoirs sont utilisés de façon tacite ou implicite : ils sont développés par l'expérience et font qu'un professionnel est particulièrement performant ou en difficultés ou limitations du fait d'ajustements délicats à la situation. De ce fait, nous y ajoutons une ouverture réflexive, une induction à la réflexion sur ces actions mises en mots, clef d'un perfectionnement.

Lors des débriefings, nous cherchons à éviter tout jugement surplombant, toutes suggestions prescriptives, toutes remarques susceptibles d'un empêchement de l'enseignant à penser, à se confronter personnellement à sa pratique. Nous souhaitons nous présenter comme un miroir où l'enseignant peut s'y réfléchir dans son activité professionnelle afin d'obtenir la bonne distance critique sur sa pratique enseignante.

<i>Grille des inducteurs de débriefings</i>	
Classes d'inducteurs	Formulations des questions
Analyse de séance	Quelle analyse faites-vous de votre séance ?
Degré de satisfaction	Êtes-vous satisfait de votre séance ? S'est-elle déroulée comme vous l'imaginiez au départ ?
Mesure de l'écart	Quel écart entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé avez-vous observé ?
Observation des activités des élèves, formes d'étayage	Qu'avez-vous retenu des échanges entre élèves ? Avez-vous repéré des indices d'apprentissages ? de compréhension ? Quels conseils avez-vous donnés aux élèves en passant de groupe en groupe ?
Suite didactique pressentie	Quelle suite donneriez-vous à cette séance ?
Projection vers sur une re – planification	Si cette séquence était à refaire, comment vous y prendriez-vous ?

La difficulté qui émerge dans le développement de notre recherche est le risque d'une dérive par trop subjective, l'attribution trop facile d'une étiquette sur des collègues enseignants. Aussi, pour éviter cet écueil, il nous apparaît très important d'effectuer une lecture des protocoles au moyen d'une analyse de contenus suffisamment cadrée et rigoureuse. C'est pourquoi nous avons fait appel à la théorie des jugements pragmatiques de Pierre Pastré. Cette théorie est une entrée méthodologique mise à l'épreuve par Pierre Pastré (2011, page 191-192) qui la développe à partir des conceptions de Vergnaud (1985) sur les invariants opératoires. Ce jugement s'effectue dans l'action, en situation, il est essentiellement pragmatique. Un jugement affirme ou nie quelque chose même de façon implicite contrairement à un concept dont la validité est affirmée à l'épreuve de la situation. Un concept n'est pas une chose négociable par l'individu dans la mesure où il doit résister à l'épreuve des choses, des objections d'une communauté professionnelle et/ou scientifique. Un jugement s'appuie sur des faits, une contingence, des événements : il énonce une position qui a pour but de produire une poursuite de l'action dans les meilleures conditions. Un jugement est fonctionnel. Tandis qu'un concept qu'il soit pragmatisé ou théorisé correspond davantage à une formalisation, un cadre généralisateur et/ou intégrateur pour expliciter le monde. Le jugement explicite quant à lui la réactivité de l'acteur aux prises avec la mouvance de la situation. Il appartient à la subjectivité de l'acteur, quand le concept tend à rendre objectif des phénomènes. « Un jugement peut correspondre à un énoncé de circonstance, à un énoncé factuel. Mais il peut aussi correspondre à un énoncé général qui fonde et justifie les énoncés de circonstances et les énoncés factuels (...) de même un jugement pragmatique représente un énoncé tenu pour vrai qui permet de subsumer en les justifiant toute une série d'énoncés de circonstance » (Pastré, 2011). Le jugement pragmatique révèle la stratégie des acteurs, leurs modèles opératifs engagés dans leur professionnalité. La difficulté de cette entrée méthodologique est de retrouver ces jugements dans les propos de débriefings des enseignants. Ils sont rarement clairement explicites, le chercheur doit les inférer à partir des occurrences, des démonstrations, des éléments de langue qui font parler l'activité de l'enseignant.

Éléments d'analyse

Reprenons avec ces éclairages théoriques et méthodologiques nos protocoles. Au fil de nos analyses, ils nous semblent éclairants pour en développer une nouvelle intelligibilité. Il apparaît clairement que G. émet des jugements pragmatiques sur son activité. Dès ses premiers mots d'analyse de ses 45 minutes de classe, elle concentre son attention sur la réaction de ses élèves à la suite d'une de ses décisions prises dans le feu de l'action : « J'ai donné cette nouvelle consigne avant de ramasser les premières réponses entre guillemets libres. Et du coup, ceux qui étaient en train d'écrire ont laissé tomber les premières pour passer directement aux réponses avec le « qui « obligé ». Elle considère de manière négative ce que nous pourrions qualifier d'une forme d'empressement à faire avancer la tâche des élèves : « Du coup, ça a créé une perturbation ». Elle rajoute d'elle-même sans autre question de la part du chercheur, avec un sens aigu de la prise de distance, nous semble-t-il : « J'aurais dû vraiment attendre de rassembler d'abord ce qui correspondait à la première consigne et puis ensuite seulement relancer une autre, une 2e consigne. » Plus loin, de la même manière, sans induction particulière du chercheur, elle semble regretter sa pratique enseignante en ces termes : « C'est du transmissif déguisé (...) Pour le moins inductif. Mais bon, je ne sais pas, je... » Ces derniers mots montrent une praticienne sévère vis-à-vis d'elle-même qui s'interroge, qui réfléchit et revoit bien le film de son activité d'enseignante juste à chaud. Ses jugements pragmatiques sont sévères ou rudes. A. présente une attitude de débriefing opposée, elle pense avant tout à l'activité des élèves et non vraiment à la sienne lorsqu'il s'agit d'analyser la séance : « « Je pense que c'est un bon retour et que c'est intéressant de les voir se poser des questions. » L'enseignante observe avec attention le travail de ses élèves. Elle explique ainsi se situer volontairement en position de retrait afin de les laisser résoudre seuls ou en petits groupes leurs tâches scolaires. Le couplage enseignement – apprentissage semble manquer à son raisonnement professionnel. Elle formule un raisonnement quasi identique suite à la question sur son degré de satisfaction, elle semble absente de la co-activité qui fonde toutes pédagogies de l'apprentissage : « Je suis assez satisfaite parce que dans l'ensemble de ce que je voulais qu'il émerge à émergé. (...) Ce qui est intéressant, c'est qu'avec l'échange, ils arrivent à se dire, ben finalement c'est peut-être pas ça. » En revanche, G. demeure fixée sur ce qu'elle considère comme un jugement erroné de sa part. « Oui et non » signifie le degré de satisfaction de G. Elle s'explique ainsi : « parce que je n'étais pas assez calée au niveau pratique. J'ai une gestion du tableau qui n'est pas du tout optimum. J'aurais plein de choses au niveau pratique que je n'avais pas suffisamment anticipé en réalité. Et sur le moment ça crée des petites perturbations. » Elle réfléchit à d'autres solutions : « Peut-être j'aurais dû, c'est là que mon tableau, j'aurais dû enlever mon emploi du temps, les questions à gauche, un rectangle devant pour montrer ce que j'allais faire. Et puis écrire mieux une phrase. » Jeune enseignante, elle considère ne pas assez anticiper tout ce qui relève de la gestion pratique de la classe, du tableau à la gestion du temps. Les critères spatio-temporels de Bucheton ne sont pas absents de son analyse de pratique. Elle conclut : « On n'anticipe jamais assez en fait. » Rapidement, G. entrevoit le nécessaire travail d'anticipation, avec des hypothèses d'apprentissages des élèves à effectuer. G. observe à juste titre que les élèves n'ont pas répondu aux enjeux attendus de la tâche, car la consigne n'était pas assez précisément « encadrante ». La consigne trop libre n'était pas un moteur pour que les élèves mobilisent toutes leurs ressources cognitives pour la résoudre. Or la tâche pilote la classe d'apprentissage et permet une éventuelle secondarisation à condition qu'elle soit suffisamment résistante, mobilisatrice, et dénuée de quelconques échappatoires, car des contraintes sont posées comme une règle du jeu impose des contraintes pour que le jeu

puisse se développer. Elle s'en est rendue compte en cours de route, du coup, elle explique : « J'ai pensé à les contraindre, mais je n'ai pas anticipé sur ma fiche de préparation par exemple. C'est des petits trucs. Je ne crois pas que je l'avais anticipé, je crois qu'à aucun moment je n'ai imaginé qu'ils pouvaient ne pas apparaître (les pronoms relatifs attendus). » Les élèves ne pouvaient mobiliser ou reconstruire leurs schèmes, les réponses libres n'offrent pas une opportunité constructive de développement de ressources cognitives nouvelles. Des élèves ne vont pas spontanément en l'occurrence utiliser des pronoms relatifs dans des écrits libres s'ils n'y sont pas contraints par une procédure didactique. L'emploi du relatif est une compétence épilinguistique non consciente et délibérée en bien des cas, mais pas nécessairement chez des élèves de CM, parce que cela suppose la manipulation courante de la phrase complexe qui n'est pas un allant de soi. On observe une problématique quasi identique avec le protocole de C. débordé par l'intrusion de synonymes alors que les élèves doivent s'exercer à la pronominalisation. C. explicite son écart : « L'écart, c'était (que) je visais précisément le pronom, l'utilisation du pronom (...) les groupes qui ont cherché dans les synonymes, ce n'est pas ce que j'attendais, j'ai essayé de leur faire expliciter pourquoi... » C. note une consigne mal installée et un manque de clarté : « Donc après, oui, la consigne, je pense que j'étais assez clair sur l'objectif. Pourquoi on le faisait. Mais après, je ne sais pas si eux, ils ont vraiment... Parce qu'en repassant, la consigne n'a pas été tout de suite comprise, il a fallu que je repasse dans les groupes, à l'intérieur même encore quand après ils étaient en travail de groupe, il a fallu à nouveau redire, mais est-ce qu'on est bien d'accord sur ce qu'on fait ? Parce que j'avais l'impression que je n'avais pas bien pris le temps de l'installer ». Des aspects contraignants, des éléments qui empêchent toutes dérives dans la résolution de la tâche n'ont pas été donnés dans la consigne, n'ont pas été construits au sein de la procédure didactique. Ainsi que G. le souligne : « J'avais vu qu'aucun d'eux n'avait écrit encore de relative et du coup, je les ai forcés à utiliser, d'enchaîner avec le « qui ». Après, j'avais envisagé de les laisser intervenir, aller eux-mêmes faire le classement. Mais ça m'a paru... J'ai freiné du coup. C'est moi qui ai tout fait ». Du coup, la situation d'apprentissage mal définie peut entraîner des effets contraires où l'enseignant « fait » à la place des élèves. Chacun observe à sa façon les élèves et en tire ses conclusions. Chacun exprime ses procédures de régulation au regard de l'avancée du travail des élèves. A. n'a pas vraiment rencontré de difficultés : « Il y en a qui savent que ce n'est pas le COD, ce n'est pas le sujet. Ils se posent vraiment des questions. Il y en a qui sont capables vraiment d'aller plus loin, même dans des catégories, même s'ils ne mettent pas de mots dessus. » Elle apprécie le travail des élèves et leur aptitude à des formes de raisonnement grammatical qui peuvent même se passer de toutes terminologies. Tout comme leur entrée dans la tâche : « Une fois que la tâche est bien comprise, généralement, ils arrivent à se mettre au travail tout seul ». Elle note cependant une nécessité d'enrôler les enfants dans la tâche sous quelques conditions : « Une fois qu'on a réglé, qu'on a rassuré tout le monde et que tout le monde sait ce qu'il a à faire, ils se mettent assez facilement au travail. Cela, ce n'est pas un problème et puis les situations de recherche, c'est quand même quelque chose qu'ils sont habitués à faire. » La stratégie de l'enseignante n'est pas inductrice, elle se place volontairement en retrait et observation des élèves en situation de recherche : « Moi je passe, mais je préfère les laisser un peu se dépatouiller et puis si vraiment je vois qu'ils bloquent, je vais aller les aider. (...) Mais c'est vrai que je préfère regarder une vue d'ensemble pour, et puis quand je vois qu'il n'y a plus rien et qu'ils ont pressé le citron jusqu'au bout, je... » Toutefois, elle demeure une ressource pour aider les élèves à dépasser un blocage. G. revient lors du questionnement sur la régulation sur des compromis (ou compromission ?) qu'elle s'est obligée à effectuer : « Je ne voulais pas mettre d'exemple au tableau pour ne pas être trop inducteur. Mais en

même temps, ils sont partis complètement à fond, certains ont récrit les questions. (...) Enfin, cela dit, il y avait 1 groupe sur 4 qui avait vraiment du mal à comprendre où on voulait en venir au départ. » Du coup, le récit de sa régulation renvoie à ce qu'elle qualifie de situation trop transmissive. Pour conclure le questionnement, la demande de se projeter dans une re-planification comme « si c'était à refaire » conduit C. à penser plus en termes de prolongement : « maintenant, on nomme, on va faire une synthèse écrite sous forme d'affichage (...). Il faudra continuer, je pense (...) qu'on revienne toujours sur ça, qu'on continue à et peut-être pas la suite à, aussi avoir d'autres formes de jeux justement. » Quelque peu surpris et ennuyé d'un détournement de la consigne de pronominalisation au profit d'une recherche de synonyme (qui n'est absolument pas un critère de manipulation grammaticale pour faire parler le fonctionnement de la langue), C. envisage de renouveler cette manipulation : « L'idée serait de refaire après, pour revenir sur vous avez remplacé par ça, alors maintenant quelle est la fonction de ça pour rentrer vraiment dans de l'analyse grammaticale, dans des termes grammaticaux. On va justement étiqueter petit à petit en reprenant ce qui a été fait. » A. finit en fin de débriefing par prendre une distance sur son enseignement considérant peut-être que le problème grammatical proposé était peut-être trop simple : « Mais c'est vrai que j'aurais peut-être pu complexifier un petit peu et aller plus loin justement dans le groupe nominal avec, en rajoutant un adjectif. » Elle admet (presque) que le groupe nominal manquait d'élément pour rendre l'analyse de la phrase plus résistante. Elle finit par un peu douter tout en se rassurant au final : « Euh, ben, euh. Non. Je pense que la phrase était suffisamment complexe et puis en fonction des nouvelles notions, mais euh, non, je pense que là... » G. repense sa séquence en termes de conception : « Je pense que ce n'était pas favorable dans une seule séance. Peut-être que du coup, j'aurais dû faire 2 séances et dire : voilà ce qu'on a trouvé. » Elle regrette sa prise de décision à nouveau : « je suis restée dans mon format de séance, j'ai senti que ça ne passerait pas, que ça allait partir (...) J'ai senti tout de suite qu'il fallait, qu'ils étaient paumés alors qu'ils n'avaient pas tous écrit. C'était une vraie... c'était mal mentionné, je n'ai pas attendu de finir la première. C'est toujours un peu le problème avec des groupes parce que j'ai toujours peur de perdre le fil de la séance. » Il apparaît ici une forme d'« anxiété pédagogique ». Son jugement pragmatique n'était pas le bon affirme-telle : « j'aurais dû garder les propositions et repartir dans une nouvelle séance en disant : voilà ce qu'on a fait l'autre fois, qu'est-ce qu'on remarque, qu'est-ce que vous avez remarqué ? » Elle dessine ainsi à chaud un nouveau scénario didactique : « Leur redistribuer des étiquettes et peut-être voir cela dans une durée que juste « et hop on a vu la relative » ! » (...) Travailler dans un sens et puis après refaire le chemin dans l'autre sens ». Ses doutes persistent cependant : « C'était trop de tâches, je ne sais pas. » Elle achève ainsi son auto-critique : « (J'aurais dû) laisser encore plus agir, aller jusqu'au bout et avoir aussi une meilleure anticipation du temps, de ce qu'ils peuvent faire, de... Il ne s'agit pas de tout faire d'un coup, mais de se donner un peu de temps, qu'ils restent plus en prise jusqu'à la fin. J'ai un peu tendance... Oui, voilà, le travail de groupe, c'est toujours un petit peu. » Elle aborde in fine une question de plasticité que l'enseignant doit posséder lorsqu'il enseigne : on ne peut pas toujours appliquer à la lettre ce qui fut prévu la veille dans une fiche de préparation. Enseigner est toujours une frustration, car l'atteinte exacte des objectifs et de la procédure choisie nous semble bien souvent incomplète. Elle ne devrait pas être une finalité en soi, car comme l'explique G. : « On a un but en tête et on essaye d'y arriver un peu y coûte que coûte parfois même au détriment de ce qu'on devrait faire » On rejoint ici la définition même de l'acte d'enseigner, de la procédure du faire apprendre des élèves en les amenant à mobiliser leurs ressources pour réadapter leurs schèmes ou en construire des nouveaux plus pertinents. Car c'est bien l'élève qui travaille, élabore, réélabore au sens piagétien sa connaissance. Et

vraisemblablement, c'est de lui que part le scénario didactique. C. va dans le même sens : « Mais je pense que c'est lié au fait que dans ma tête, voilà, c'était une séance, il y avait un objectif à atteindre à la fin, précis. Et l'impression qu'il y a, peut-être, un décalage entre ce qu'on souhaite obtenir et ce qui se passe vraiment. » Il ajoute des regrets : « J'ai l'impression en même temps de n'avoir été suffisamment attentif justement pour vraiment saisir une phrase précise, pour saisir de quoi exactement ils sont en train de parler à ce moment-là. Est-ce qu'ils sont en train de raisonner sur ? Et là, je me rends compte de cela, ce serait peut-être le point à retravailler, à repenser fortement parce que du coup, j'ai circulé, j'ai relancé, mais c'est vrai, à vif, je n'ai pas une phrase ou un moment d'un point de discussion qu'ils ont eu entre eux. De débat. Est-ce qu'on choisit ça, est-ce qu'on choisit ça ? » Il pense un manque d'étayage de sa part circulant entre les groupes de réflexion. Il remarque lui aussi un souci quant au choix de la phrase mise à l'étude : « Notamment lorsqu'après, ils me posaient certaines questions pendant le cours de la séance sur le sens notamment. (...). Alors est-ce que c'est parce que la phrase était trop longue. C'est peut être particulier, mais une question de sens de la phrase qui est proposée. Déjà si on avait eu ce sens de comprendre la situation peut être on se serait moins éparpillé sur des synonymes, etc. on aurait peut être mieux cerné. » À noter G. semble critique, embarrassée par des suggestions de pratiques pédagogiques comme le tri qu'elle exprime en ces termes : « Trouver un tri, c'est que (...) en fait, on leur demande d'appliquer ce qu'ils doivent apprendre, entre guillemets. En gros. (...) c'est déjà difficile pour eux de le sentir le tri, alors a fortiori quand il n'y a pas de tri fait. (...) Pour eux c'est énorme parce qu'ils vont s'intéresser à des tas d'autres critères que nous ne percevons peut-être pas ; et qui du coup les entraînent dans 1000 voies possibles. » Il apparaît bien ici la notion de construction d'un milieu d'apprentissage et des leviers pour faire agir la cognition des élèves, l'idée de ce que représente le fait d'apprendre et de faire apprendre.

Éléments de problématisation

Une réelle problématisation autour des 3 débriefings nous apparaît avec 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.

Les lacunes observées nous ramènent à d'anciennes constatations effectuées dans notre recherche doctorale où pour une même tâche une enseignante avait omis de placer un « filet de sécurité » alors que son collègue y avait pensé. Il s'agissait de demander aux élèves d'inventer des phrases et de retrouver le sujet. Si l'un des enseignants avait contraint les élèves à ne pas utiliser la formule « il y a », l'autre enseignante n'avait effectué aucune spécification. Du coup, il apparut nombre de phrases avec cette expression. Il se posa alors la question de la multiplicité du sujet qui brouilla quelque peu l'apprentissage : le sujet peut être un sujet du discours (« il y a »), un sujet sémantique (« le sujet de l'action ») ou un sujet grammatical, c'est-à-dire le sujet du verbe dans une relation sujet/verbe. (Philippe Clauzard, Thèse de doctorat, 2008, page 83). Cette observation montre toute l'importance de penser la tâche scolaire afin de viser la clarté didactique et cognitive. Du coup, les notions brousseauistes de construction du milieu didactique nous apparaissent des outils pour penser des situations d'apprentissages qui doivent éviter de devenir « dérivantes » ou « illusoires ».

Nous pensons aux dérives de la régulation par effet Jourdain ou effet Topaze. Rappelons que l'effet « Topaze » s'exprime lorsque l'enseignant suggère la réponse sous une forme plus ou moins dissimulée. Avec l'effet « Jourdain » : l'enseignant délivre la réelle réponse attendue à partir d'une réponse banale ou approximative d'élève. C'est l'ambiguïté du contrat didactique qui génère ces effets. Cela révèle un décalage entre les attendus et la réalité de classe : les élèves effectuent autre chose que l'attendu. Le contrat didactique s'en trouve modifié. Ce point nous semble un levier essentiel pour former des enseignants qui pilotent un contrat didactique caractérisé par le fait que le savoir ne peut pas être transmis, ni imposé. Il faut que les élèves considèrent comme leur un problème à résoudre qui leur est extérieur au départ. L'élève part en effet d'une question posée sur un monde inconnu pour créer des apprentissages. Cette dévolution donne une responsabilité, mais non une culpabilité en cas d'échec. À la suite de Sensevy (2007), nous pensons que l'action de l'enseignant s'organise en lien avec le contrat didactique au travers des concepts de chronogenèse (contrôle du temps didactique), de mésogenèse (contrôle de l'aménagement d'un milieu pour apprendre avec des dimensions fixées aux premiers instants de la leçon, l'espace didactique), de topogenèse (contrôle de la place réservée à chacun, partage des tâches et responsabilités de chacun des transactants vis-à-vis du savoir enseigné). Une importance doit être accordée à la situation dans la construction des connaissances. Il existe une nécessité à provoquer une genèse artificielle des connaissances chez l'apprenant face à des savoirs millénaires. La théorie des situations conduit à une problématisation épistémologique, sociale et psychologique de l'apprentissage, à une problématisation des situations didactiques avec un milieu dont les exigences convoquent des réponses d'élèves, des mobilisations de ressources ou constructions de nouveaux schèmes. La complexité de la situation didactique, les enjeux de la planification avec un travail sur les hypothèses d'apprentissage des élèves selon leur zone de proche développement et un itinéraire des difficultés d'apprentissage de l'objet de savoir sont des éléments essentiels à problématiser.

En termes de jugements pragmatiques qui orientent l'action de nos collègues observés, nous pourrions considérer (de manière vraisemblablement partielle) quelques éléments de leurs stratégies et d'une identité en acte, comme suit.

G.	Son action et son jugement pragmatique sont impactés par l'impatience à effectuer complètement ce qu'elle a prévu sur sa fiche de préparation au risque de multiplier des tâches, provoquer de la confusion et finir par donner les réponses attendues aux élèves. On note une grande difficulté à s'ajuster aux imprévus. Assez inductrice, sa stratégie serait-elle impatiente ? C'est une personne qui doute, en incertitude pédagogique, très autocritique, avec une estime professionnelle de soi plutôt réservée. Nous soulignons une certaine sévérité de ses propos sur sa pratique.
A.	Son action et son jugement pragmatique sont liés à la situation cognitive des élèves, à ce qu'ils font et demandent comme aide. Elle est peu investie dans la co-activité dialogique ; plutôt en retrait, elle favorise une activité individuelle et intellectuelle des élèves. Son rôle, sa propre activité ne transparaissent guère dans ses propos, sinon uniquement pour regretter un manque de complexité des phrases proposées à l'analyse. Sa stratégie serait-elle accompagnante ? Elle paraît une praticienne confiante, positive, avec certitude et enthousiasme. Nous notons beaucoup de difficultés à prendre de la distance critique sur action à chaud, dans l'après-coup.
C.	Son action et son jugement pragmatique dépendent de la configuration de la réponse cognitive des élèves. Il répond à une dérive ou un raccourci des élèves qui ne travaillent pas dans la bonne direction en les amenant à se poser de nouvelles questions, en tentant de

leur faire prendre une distance métacognitive sur leur activité. Sa stratégie serait-elle opportuniste, adaptative ? Par ailleurs, il est un sujet en recherche d'amélioration constante de sa pratique, en questionnement perpétuel, très apte à l'analyse réflexive.
--

Discussion

À la réflexion, essayer de cerner les jugements pragmatiques des enseignants qui orientent leurs actions en classe, éléments de leurs stratégies d'enseignement, exige plus de matériaux à analyser qu'un simple débriefing. Une analyse didactique et épistémologique de la séance pourrait étayer bien davantage nos conclusions, nous semble-t-il.

Cela étant, il nous apparaît que la formation enseignante pourrait s'effectuer au travers de procédures de débriefing pour peu que s'établisse une mise en problématisation de ce qui s'est déroulé, référé à des éléments théoriques de la pratique didactique. Nous pourrions donc partir d'une 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. A la manière de ce qu'en dit Ricoeur, les enseignants reconstruisent l'intrigue de la séance, ils en repèrent les phases essentielles, les ruptures et avancées, les logiques internes qui complexifient ou simplifient la situation d'enseignement – apprentissage, les moments où il s'est produit un changement critique. Il émerge l'histoire de moments critiques qu'ils viennent de vivre dans lesquels se manifestent des prises de décisions, une réactivité et une réflexion face à la situation de réception cognitive des élèves. Les enseignants formulent des critiques par l'observation décalée de leur pratique à chaud. Le 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. Du coup, le débriefing introduisant à la fois une dimension réflexive et de conceptualisation, les acteurs savent implicitement sans le formuler qu'ils sont en situation d'apprendre par eux-mêmes de leurs pratiques, voire de leur pratique chaotique. Être conduit à parler sur sa pratique tendrait à faire parler ce qui a dysfonctionné car l'on sait que c'est par là qu'il faut s'améliorer pour le bénéfice des élèves et sa satisfaction voire son éthique personnelle. Et que conceptualiser sa pratique revient à une forme d'apprentissage que l'on serait tenté d'appréhender comme un phénomène naturellement humain, car l'être humain a fondamentalement envie d'apprendre. Du coup la professionnalisation des personnels enseignants coulerait de source. Ce qui n'est malheureusement qu'une hypothèse très optimiste, mais fautive parce que les contre-exemples sont éloquentes. Ainsi, si avec deux enseignants, C et G, cette forme de désir d'apprendre, d'améliorer sa pratique, de dépasser les écueils et de savoir regarder tous les aspects de son action professionnelle y compris ce qui n'a pas fonctionné paraît évident ; cela n'est pas partagé par A. qui se contente d'une vision un peu « angélique » du déroulement de sa classe du fait de son manque de détour réflexif, d'une relative inaptitude au développement d'un regard critique sur sa pratique, d'un décentrage. Or, nous nous souvenons des épreuves du Cafipemf que nous avons passé. C'est bien davantage la capacité à se regarder et à critiquer de manière constructive ce qui a été fait qui compte pour l'obtention de cette certification comme maître formateur que la réussite de « sa » classe. Réussit-on toujours d'ailleurs un projet d'enseignement ? Peut-on être satisfait de sa mise en œuvre ? Rien n'est moins sûr. Du coup, notre petite étude (du fait d'un mince échantillon de praticiens) suggère qu'il existe au moins deux populations enseignantes : celle qui pratique une auto-critique de mesurée à

sévère et celle qui pratique une forme d'auto-satisfaction pour des raisons vraisemblablement intra-personnelles qui nous échappent et qu'il ne nous appartient pas vraisemblablement de juger.

Les débriefings relèvent d'une reconstruction de son action qui est donc une fonction cognitive qui s'apprend, afin de procéder à une description fine du déroulé de la situation dans l'optique de la problématisation de moments critiques repérables entre pairs. Quatre grandes étapes du débriefing sont envisageables : récit, critique, problématisation, reconstruction/reconfiguration. La procédure du débriefing rompt avec l'analyse de pratique selon un modèle applicationniste souvent fort prégnant dans les parcours de formation. Il ne s'agit plus de se contenter de l'acquisition d'un modèle d'enseignement en classe, mais de développer l'aptitude à analyser a posteriori les situations complexes et incertaines, de manière à les comprendre et se doter des moyens pour réajuster son activité et ses schèmes. Le formateur possède un rôle d'étayage fondamental afin que les pratiques soient des prises d'expériences dont il est possible de prendre une distance dans le cadre d'une co-élaboration. Toutefois, ces formateurs sont-ils les « compagnons » qui conseillent la bonne pratique, la bonne astuce ou bien sont-ils des experts qui aident à analyser les situations et pratiques professionnelles pour faciliter l'apprentissage par l'action, l'appropriation expérientielle ? On le voit, les objectifs visés ne sont pas les mêmes. Dans un premier cas de figure, l'enseignant expert fait reproduire des gestes professionnels comme un simple calque ignorant tout de la singularité de la situation, du professionnel, ignorant à la fois la dialectique schème/situation comme les enjeux identitaires de la personne qui n'est pas un terrain vierge de connaissance, d'histoires, de vécus, d'expériences. Dans le second, l'expert fait construire une compétence réflexive chez l'enseignant novice relative à un schème, une situation, un problème.

Pastré (2011) explique que les novices apprennent plus après l'action que pendant l'action. En effet, les professionnels se trouvent dans une posture d'analyse réflexive qui est rétrospective à leur propre activité. Ils peuvent ainsi formuler des hypothèses sur ce qui s'est passé lors de moments particulièrement critiques, ils peuvent regarder éventuellement des traces de leur activité, ils peuvent consulter calmement des observables de ce qu'ils ont fait. N'étant plus soumis à la pression des événements de la situation de travail, ni aux impératifs exigés par l'action, les praticiens peuvent effectuer un pas de côté, prendre du recul sur leur pratique afin de reconfigurer ce qui s'est passé et leur propre comportement par un mouvement de « rétroaction » (Veynes, 1978). Cet effet permet de comprendre l'enchaînement des choses, l'enchaînement d'un ensemble d'éléments contingents qui impactent le déroulement de l'action. Cette reconstruction de ce qui s'est passé permet une identification de la part de rationalité présente dans un événement singulier. Le professionnel se positionne dès lors en « historien » de son propre passé. Pastré (2011) constate qu'après des séances d'analyses réflexives que sont les débriefings les jeunes ingénieurs sont désormais capables de bien maîtriser dans la pratique des situations semblables à celles analysées.

Le dispositif du débriefing met particulièrement en relief le 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. Un enseignant enseigne ainsi en fonction de ce qu'il est, de son expérience, du sens qu'il a donné à son vécu pédagogique et didactique. Il enseigne aussi en fonction des ressources qu'il peut mobiliser pour tirer son épingle du jeu lorsque la situation est critique. Ces mêmes ressources épistémiques ou pragmatiques sont aussi orientées par le sens qu'il leur donne. Le débriefing est un détour pour saisir ces 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.

Conclusion

Faire parler la pratique de l'enseignant dans une perspective de développement des compétences est une tâche relativement ardue. Nous observons des 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. Nous pensons qu'en s'appuyant sur les jugements pragmatiques que nous pouvons inférer de nos protocoles et observations en débriefings, il conviendrait de 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. L'analyse de pratique par le débriefing élabore une « genèse idéale ». Nous partons 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 ? Le débriefing problématisé dans l'après-coup la séance et trouve des solutions, des genèses idéales de la planification et de la conduite de la classe. La 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. Parfois, l'enseignant s'est posé des faux-problèmes, n'a pas pensé une éventualité, a manqué d'un réflexe adaptatif ou bien n'a pas su trouver le dispositif d'apprentissage efficace ou la démarche didactique la mieux opérante. Des lacunes didactiques ou académiques peuvent aussi se révéler. La réflexivité du praticien est le gage d'un professionnel en développement. Un développement perpétuel, car le professionnel enseignant ne peut maîtriser toutes les situations dans son environnement dynamique d'activités interhumaines, ni posséder finement toutes les solutions relatives aux handicaps cognitifs que l'apprentissage d'un concept peut poser à certains élèves. Notons enfin qu'il peut exister des désaccords sur l'identification des problèmes et leurs résolutions. À ce titre, il appartient aux acteurs de veiller à s'affranchir de toute connivence qui s'impose malgré soi dans la co-analyse entre pairs. L'enjeu de la bonne distance entre le formateur et le formé est d'« être proche, mais pas trop ». Trop de proximité comme trop d'éloignement peuvent empêcher que le débriefing résolve la problématisation embrayée. Dans la confrontation entre le formateur et le novice se joue un étayage qui renvoie à une relation asymétrique dans laquelle « celui qui étaye sait ce que l'autre ne sait pas encore ». Il est utile pour celui qui dirige la séance de débriefing de respecter la double exigence éthique que définit Vannier (2011) en ces termes : « l'abandon de toute intention de formatage de la pensée de l'autre et la reconnaissance de la valeur intrinsèque de la parole de chacun ». Car le débriefing a pour fonction de rendre visible la partie invisible que le feu de l'action rend opaque à l'acteur, à conduire non à une imposition, mais à une conscientisation sur ce qui a échappé. À donner les moyens de reconstruire la sémantique d'une action, la chaîne des actes, le schéma narratif d'une séance de classe. Et d'en réaliser une problématisation « développementale » afin de trouver une réponse adaptée. Un tel retour réflexif arme le professionnel pour faire face aux variables et aux contraintes des situations de travail, pour déjouer l'empêchement.

Références bibliographiques :

- BROUSSEAU G.- (1998) - *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage.
- CLAUZARD, P. (2008), *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*, Thèse de Doctorat, CNAM.
- CLAUZARD, P., (2011) *Expérimentation d'un outil d'investigation ergonomique dans le champ de l'enseignement*, Actes du colloque « Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention ».
- CLOT Y.- (2002).- *La fonction psychologique du travail*.- Paris, PUF.
- FABRE M., MUSQUER A. (2011) Qu'est-ce que conseiller veut dire ? L'entretien conseil comme problématisation « après-coup » de la pratique. In ROBIN & VINATIER *Conseiller et accompagner*, Coll. Savoir & Action, L'Harmattan.
- PASTRE P., (2011) *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF.
- RICOEUR P.- (1983,1984, 1985).- *Temps et récit*.- 3 vol.- Paris, Seuil.
- ROBIN, J.Y.& VINATIER I., (2011) *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Coll. Action & Savoir, L'Harmattan.
- SENSEVY G. (2007) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR.
- VERGNAUD G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J-M. Barbier (Ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Presses Universitaires de France.
- VERMERSCH P.- (1994) - *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. ESF.
- VANNIER M.P., (2011) *Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative*, In ROBIN & VINATIER *Conseiller et accompagner*, Coll. Savoir & Action, L'Harmattan.
- VEYNE P.- (1971).- *Comment on écrit l'histoire*.- Paris, Seuil.