

Enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants

P. Schillings

Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants

Liège, rencontre du 7 novembre 2018

**Nous ne voyions jamais les choses telles qu'elles sont,
nous les voyons telles que nous sommes.**

Anais Nin

Paradoxes

- Maitres de stage (Rey & Khan, 2001) estiment que les stages, le « terrain », sont indispensables dans la formation d'un enseignant, mais paradoxalement, une grande partie d'entre eux semblent avoir développé le sentiment que le stagiaire est « fait ou pas fait pour le métier » comme si finalement il n'était déjà plus en apprentissage.

« Donc, quand je vois des stagiaires, je leur dis : je veux bien vous prendre à condition que la leçon soit correcte, c'est-à-dire que l'objectif soit atteint [en termes d'apprentissage pour les élèves] et si je vois que c'est pas atteint, je signale à l'Ecole Normale que le stage est tout à fait insuffisant et c'est terminé : soit le stagiaire retourne à l'Ecole Normale, soit il reste au fond de la classe ».

MS, régent physique chimie

Paradoxes

- Les accompagnateurs « *conseilleraient comme ils enseignent* » (Zeichner, 1993 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal, 2009) en puisant dans leur expertise propre.
- Caractère inconscient de ce fonctionnement lors de la supervision (Dugal (2009)).
- Le fait d'être enseignant chevronné pourrait ainsi apparaître contre-productif : « *à trop vouloir transmettre son expérience, le CP (conseiller pédagogique) ne permet pas au PS (professeur stagiaire) de construire la sienne* » (Dugal, 2009, p. 11).

Plan

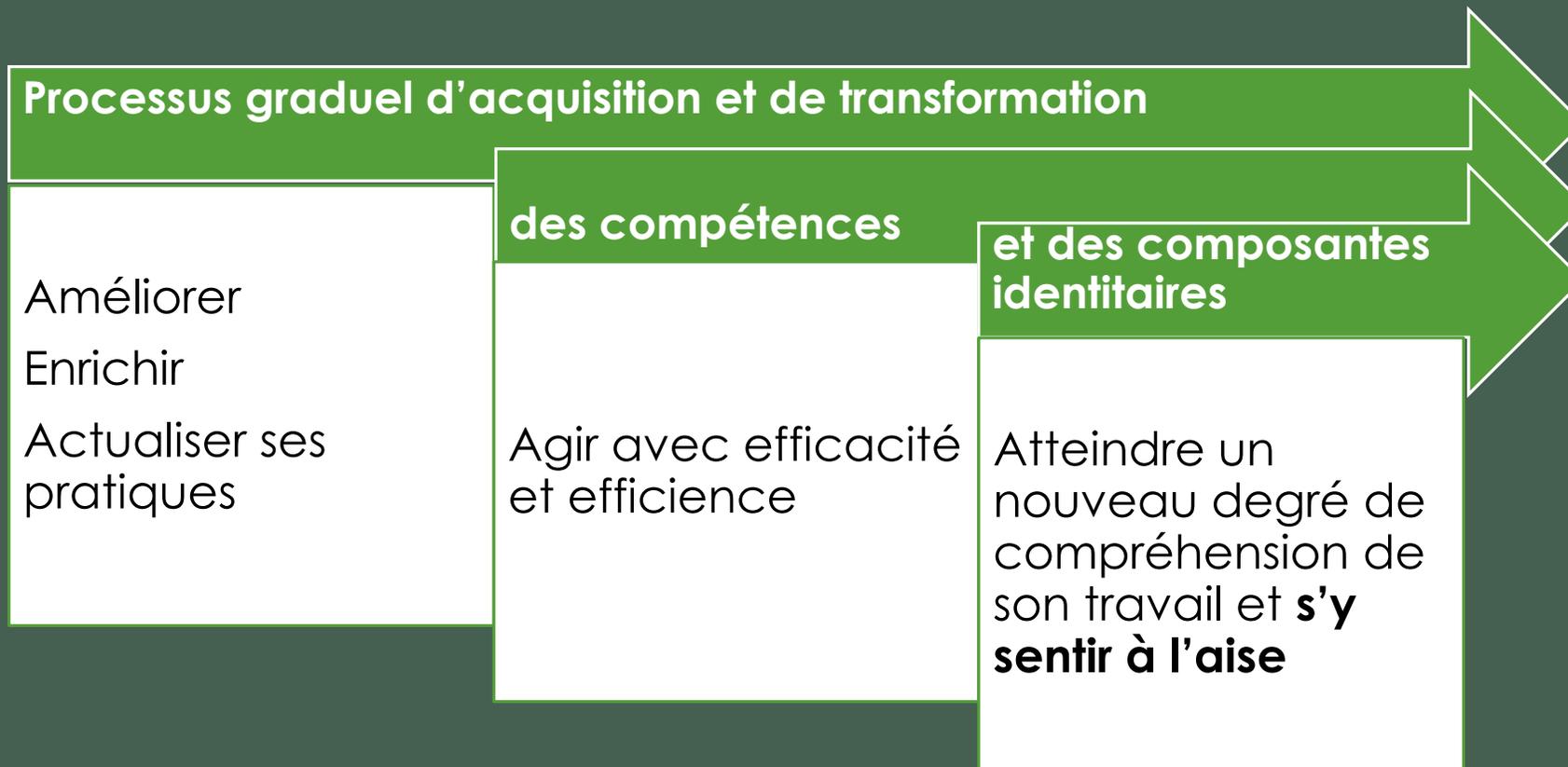
Partie 1 : Débriefing, pour quoi ?

Partie 2 : Débriefing, comment ?

Partie 1 : Débriefing, pour quoi ?

Débriefer pour quoi ?

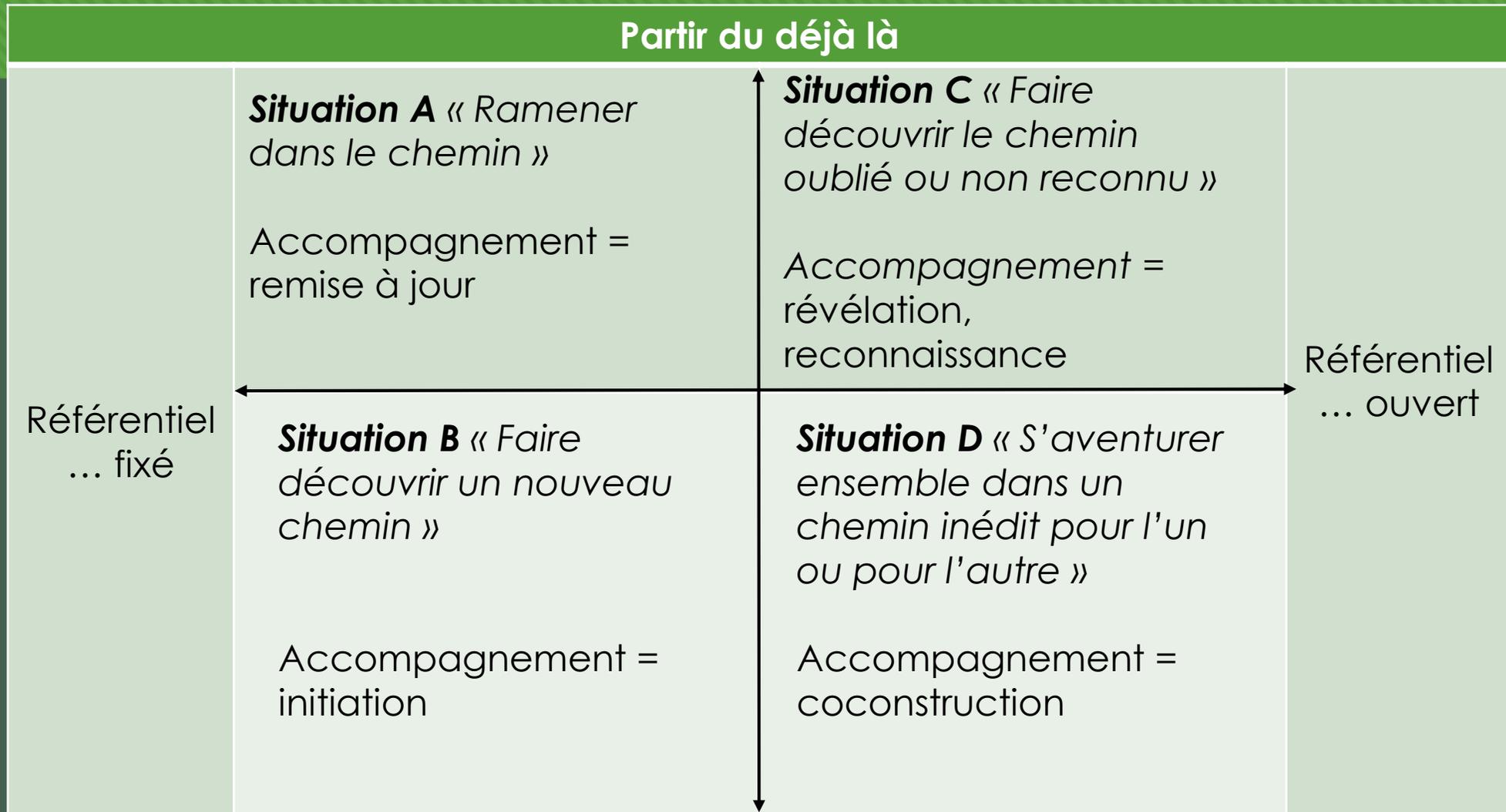
1. Susciter du développement professionnel



Débriefer pour quoi ?

2. Remédier, initier, révéler ou créer

Les logiques de l'accompagnement professionnel

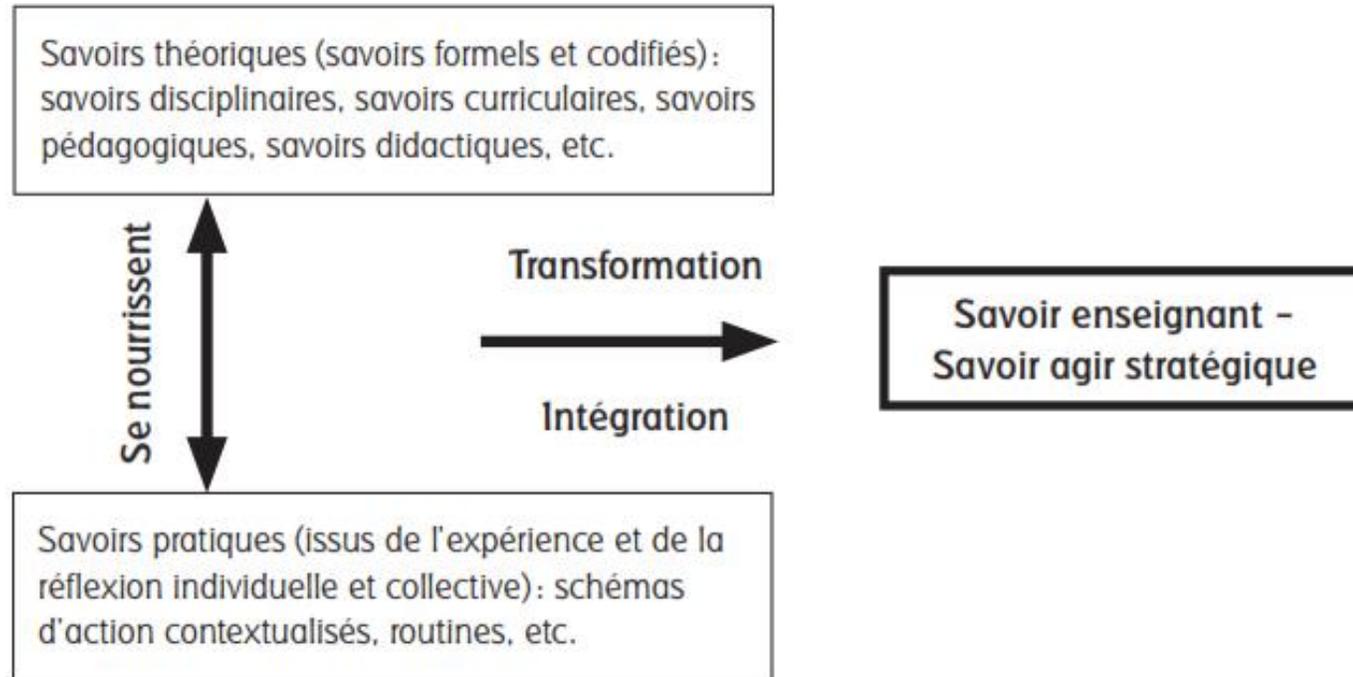


Débriefer pour quoi ?

3. Construire des savoirs d'action en lien avec des savoirs théoriques

FIGURE 2

Construction du savoir enseignant



Construction du savoir enseignant (Uwamariya et Mukamurera, 2014)

En formation hors contexte de travail			
Savoirs d'action	B. Grille d'analyse - Études de cas multiples - Ateliers de pratiques professionnelles	A. Concepts - Cartes conceptuelles - Confrontations de cadres théoriques	Savoirs théoriques
	- Entretiens d'accompagnement - Travail d'écriture (ex: portfolio) D. Organiseurs de l'activité mis à jour	- <i>Réflexion en cours d'action</i> C. Organiseurs de l'activité (moins spontanés plus experts)	
En stage ou au travail			

Professionalisation en formation et en milieu de travail (adapté de De Ketele, 2018)

Débriefer pour quoi ?

4. Distinguer fonctionnement et développement

Fonctionnement ou développement ?



Activité productive

Quand un stagiaire est face à une situation, il fait généralement appel à ses propres ressources pour y répondre efficacement sans devoir en créer de nouvelles ;

configuration de « fonctionnement ».

Activité constructive

Quand un sujet est face à une situation qui lui pose problème car son modèle opératif, en l'appliquant à la lettre, ne lui permet pas de répondre efficacement à cette nouvelle situation. Dans ce cas, il doit créer de la ressource;

configuration de « développement ».

P. Rabardel, 1995

Développement de compétences

Construction
de nouvelles
ressources

Déséquilibre

Le sujet se retrouve « bloqué » vis-à-vis d'une nouvelle situation.

Abstraction
réfléchissante

Le sujet agrandit son modèle opératif en reprenant les nouvelles caractéristiques de la situation.

Reprise en « je »

Le sujet s'approprie ce nouveau modèle en le mettant en place sur le terrain.

Changement identitaire

Pastré, 2005

Changement
identitaire

Rupture



Rupture assumée

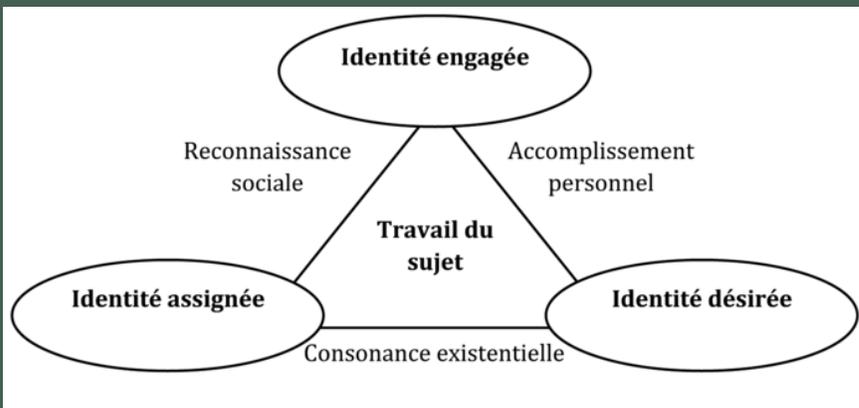


Ouverture vers
d'autres possibles

Le sujet éprouve une tension au sens défini par Bajoit. Il est émotionnellement impliqué.

Le sujet s'engage dans des actes qui marquent une recherche d'alternatives à l'action.

Le sujet affirme son « style » et marque un changement dans sa façon de voir les choses.



La gestion relationnelle de soi, Bajoit, 2003

Laure

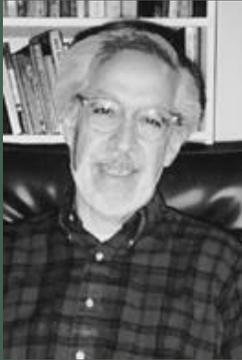
« Puis, on se sent agressé(e) quand les élèves sont speeds et parasitent ce que tu veux faire. On est humain, on le ressent comme une agression personnelle. On ne devrait pas mais cela se passe comme ça. Il va falloir que je trouve ma place. »

« J'aimerais bien être drôle, très détendue (ça, je ne sais pas si je vais y arriver), une autorité sans crier. Je suis sûre d'y arriver car cette prof-là, elle dort, je la sens, mais elle n'arrive pas à s'exprimer. »

« J'ai réussi à mettre en place des choses qui me tenaient à cœur. En faisant l'autocritique de tout ce que j'avais mis en place, je me suis dit, si t'as su faire cela, c'est que t'es pas nulle mais inexpérimentée, voilà ! »

Débriefer pour quoi ?

5. Susciter une réflexion sur l'action et dans l'action



D. Schön

— **Réflexion dans
l'action**

↳ Permet simultanément de penser et de s'ajuster pendant qu'on travaille.

— **Réflexion sur
l'action**

↳ Porte sur les expériences pratiques antérieurement vécues.

L'amélioration de la pratique, la maîtrise du travail enseignant et l'évolution impliquent pour l'enseignant un **examen critique** de sa pratique.



Plan de l'action qui mobilise des connaissances pas encore conscientisées (écart entre réussir et comprendre)

Vécu singulier inscrit dans l'action

Projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan, pas un simple transfert automatique mais une RECONSTRUCTION !

Plan des représentations, des images mentales, du langage intérieur.
Mise en mots pour soi

Vécu représenté, signifiants intériorisés, privés

Le passage par le langage permet l'accès à un nouveau stade de la prise de conscience. Travail de décontextualisation.

Plan des significations, du langage pour autrui, décentration par rapport à son point de vue, prise en compte de l'interlocuteur

Vécu verbalisé, habillage par les significations

Réfléchir sur le vécu mais l'objet de réflexion est le contenu de la représentation

Vécu comme objet de connaissance, construction de l'expérience

Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget

Source : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2011.chevallier_c&part=293875

Partie 2 : Débriefing, comment ?

Débriefer, comment ?

1. Privilégier certaines postures*

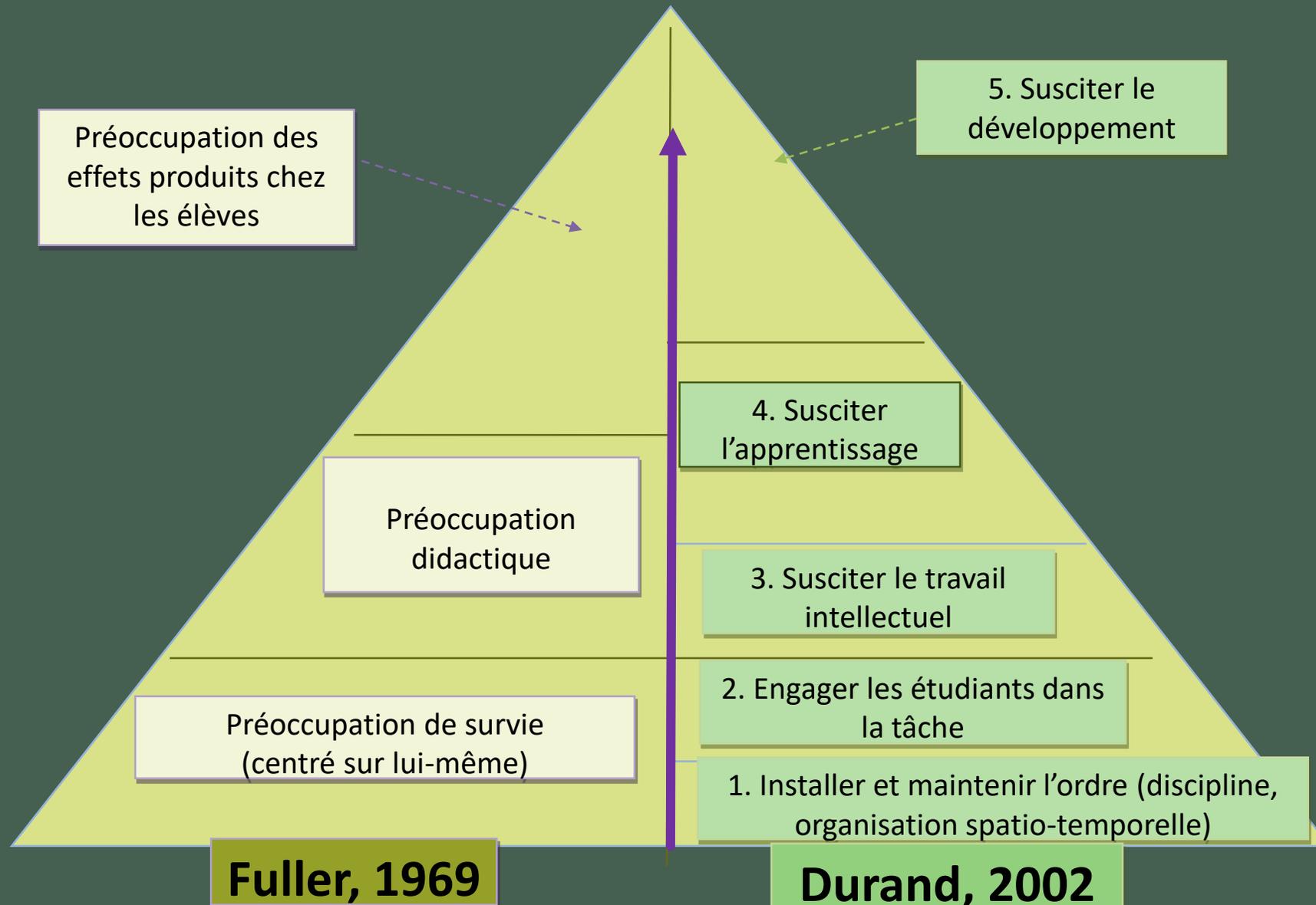
* Manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. [...] structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. (Bucheton et Soulé, 2009).

L'évaluation	Porter un jugement
L'interprétation	Révéler à l'autre ce qu'il n'a pas « vu »
Le soutien	Encourager, consoler
L'investigation	Questionner, en savoir davantage
La décision	Donner la solution au problème, prescrire
La compréhension	Écouter, reformuler, faciliter l'expression

Débriefer, comment ?

2. Identifier les préoccupations du stagiaire

Favoriser une entrée personaliste, ajustée au niveau de préoccupation du stagiaire



Un exemple

Engagement dans la tâche (niveau 2 de Durand)			
	Plutôt pour éviter le désordre (niveau 1)	Plutôt pour favoriser un travail cognitif de qualité (niveau 3 → niveau 4)	
		à un niveau général seulement (<u>efficacité</u>)	avec un souci <u>d'équité</u>
<p>En gestion collective</p> <p>* Travail sur les sollicitations des élèves par l'enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Il faut susciter l'intérêt des élèves, les accrocher pour garder le contrôle.</i> - <i>Ceux qui ne sont pas dans la tâche risquent de perturber l'ordre.</i> <p>Exiger que les élèves lèvent le doigt pour répondre plutôt que de laisser répondre à la cantonade.</p> <p>→ sollicitations directes de volontaires plutôt que sollicitations indirectes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le bruit ne permet pas la concentration.</i> - <i>Le désordre des réponses ne permet pas de corriger d'éventuelles erreurs.</i> - <i>Interroger les volontaires (c'est souvent ceux qui savent) permet d'avancer dans la matière et de préserver un bon rythme.</i> - <i>Pas de temps à perdre avec les démotivés.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Signifier à chacun qu'on souhaite qu'il progresse et qu'on l'en croit capable.</i> <p>Différencier les sollicitations.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Permettre à chacun de travailler dans sa zone de proche développement.</i> <p>Doser la difficulté des questions adressées à chacun.</p>

Interprétations du FE

Suggestions d'action des FE

Le travail en petits groupes d'élèves guidé par l'enseignant facilite le développement de préoccupations d'apprentissage.

Débriefer, comment ?

3. Déjouer les pièges (fuites vers les satellites de l'action)

4. Ramener le stagiaire vers l'analyse du déroulement effectif de la leçon

Le système des informations satellites de l'action vécue

En formation, on nous dit qu'il faut travailler l'autonomie. Du coup, c'est à eux de gérer.

- DÉCLARATIF**
- SAVOIRS THÉORIQUES
 - SAVOIRS PROCÉDURAUX FORMALISÉS : CONSIGNES
 - SAVOIRS RÉGLEMENTAIRES

De toute façon, c'est pas possible pour les élèves d'être attentif tout le temps

- CONTEXTES**
- CIRCONSTANCES
 - ENVIRONNEMENT

Je sais pas si je l'ai forcément remarqué et je pense que même si je l'avais remarqué, je ne sais pas si j'aurais vraiment pu faire quelque chose parce que c'est pas vraiment ma classe. C'est... Je suis en stage, je connais pas les élèves, en plus c'est vendredi après-midi donc...

- PROCÉDURAL**
- SAVOIRS PRATIQUES
 - DÉROULEMENT DES ACTIONS ÉLÉMENTAIRES
 - ACTIONS MENTALES, MATÉRIELLES, MATÉRIALISÉES

- INTENTIONNEL**
- BUTS ET SOUS-BUTS
 - FINALITÉS
 - INTENTIONS
 - MOTIFS

De toute façon, mon but aujourd'hui, c'est qu'ils connaissent la définition. Cet exercice là était un peu accessoire car on en fera au prochain cours

- JUGEMENTS**
- ÉVALUATIONS SUBJECTIVES
 - OPINIONS ET COMMENTAIRES
 - CROYANCES

Débriefer, comment ?

5. S'engager dans une supervision réflexive

S'engager dans une supervision réflexive (SR)

(Schön, 1988 ; Vermersch, 1994, 2004 ; Beckers , 2012)

1. Partir des préoccupations
2. Soumettre des données objectives d'observation (vidéos, productions d'élèves...)
3. Co-analyser (mobilisation de concepts théoriques)
4. Co-construire des pistes

Ensemble d'opérations et précautions pour mener un entretien réflexif (Rey & Khan, 2001)

- S'abstenir totalement de jugement sur la personne ; on n'évalue pas une personne, mais une ou plusieurs prestations.
- Ne pas émettre, dans un premier temps, de jugement sur la prestation du stagiaire.
- Lui demander de décrire ce qu'il a fait (sur le plan pédagogique et didactique), avec ses propres mots, ainsi que les difficultés qu'il a lui-même ressenties.
- Lui demander de rappeler ce qu'il voulait faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il estime avoir fait avec ce qu'il a voulu faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il a fait avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de sa matière, des contraintes institutionnelles.
- L'inviter à confronter ce qu'il a voulu faire avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de sa matière, des contraintes institutionnelles.
- Lui demander de formuler les valeurs (pédagogiques, éducatives, éthiques, épistémologiques) qui sont au fondement de ce qu'il a voulu faire.

Conclusion

Débriefer, accompagner c'est « se mettre à la portée de l'autre, s'ajuster à son rythme, trouver un tempo commun ou jouer avec l'alternance des durées ».

(Paul, 2009)

Bibliographie

- Bajoit, G. (2003). *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Balslev, C. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactique en pratique*, 2, 12-20
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, V. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.
- De Ketele, JM. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C., Van Nieuwenhoven, S., Colognesi, & S., Beusaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*, 2^e éd., Paris : PUF
- Dugal, J-P (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4.

Bibliographie

- Fuller, FF. (1969). Concerns of teachers' : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 2, pp24-52
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.). *Modèles du sujet pour la conception*. pp. 231-259. Toulouse : Octarès Éditions.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifiques*. Paris: L'Harmattan
- Rabardel, P. & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. In: P. Pastré, R. Samursay, D. Bouthier (Eds). *Le développement des compétences: analyse du travail et didactique professionnelle*. *Education permanente*, 123, 33-46
- Rey, B & Khan, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Rapport de recherche. ULB
- Schillings, P., Depluvrez, Y., & Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Présentation des fondements de l'approche et compte-rendu d'un atelier participatif. In C., Van Nieuwenhoven, S., Colognesi, & S., Beausaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.

Bibliographie

- Schön, DA (1988). Coaching Reflective Teaching. In : PP. Grmmet, GL. Erickson (Eds), *Reflexion in teacher education* (pp.19-29). Vancouver : Pacific éducationnal press ; University of British Columbia ; New-York ; London : Teacher College Press.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.doi:10.7202/012361ar
- Van Nieuwenhoven, C. & Labeeu, M. (2010) L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII (2), 39-59.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF

Merci pour votre attention !