



Problématisation et entretien de formation

Problématiser la pratique pour accéder aux conceptions des enseignants :
Etudes de cas en jeux collectifs à l'école maternelle.

RÉSUMÉ

Il s'agit dans cet article de montrer comment des entretiens de formation, inscrits dans le cadre de la problématisation technique, permettent de mettre à jour les conceptions que mobilisent des enseignants pour appréhender l'activité d'apprentissage des élèves. Ces conceptions sont en jeu, non seulement du point de vue du savoir à enseigner mais également du point de vue de l'école et de l'apprentissage. Nous ciblons notre étude sur l'enseignement des sports collectifs à l'école maternelle. Deux enseignantes, dans le cadre d'entretiens de formation, sont amenées à commenter la solution technique de guidage des apprentissages qu'elles ont produite en situation d'enseignement dans le but de faire construire des savoirs en sports collectifs aux élèves. En comparant les deux cas, nous voulons montrer, à l'aide d'une stratégie d'entretien qui met en discussion des éléments de solution, comment les processus de problématisation révèlent les conceptions que les enseignantes mobilisent. Les résultats montrent que certaines actions concrètes sur la situation telles que le recours à une maquette sont plus interrogées que d'autres.

Sandrine **PREVEL**

CREN

DSDEN de la Manche

Marine **VÉJUX**

CREN

DSDEN de Maine et Loire

MOTS CLÉS :

entretien de formation, problématisation technique, sports collectifs, école maternelle, conceptions des enseignants, grille de lecture

La formation des enseignants fait souvent appel à l'entretien professionnel. Il existe plusieurs formats poursuivant des finalités diverses. Dans notre approche, la dimension didactique de l'activité de l'enseignant oriente les interventions du formateur. Mais qu'en est-il du formé ? En fonction de quelle grille de lecture perçoit-il l'activité d'apprentissage des élèves ?

A la suite de Fabre (2006), nous envisageons la pratique enseignante comme la solution à un problème vers lequel l'entretien de formation, et l'activité de problématisation qui lui est associée, permet de remonter. Ces solutions se présentent comme des choix concrets, dont les raisons restent souvent implicites, pour concevoir et faire vivre la situation d'apprentissage. Ici, il s'agit de solutions construites en référence à un problème professionnel de guidage des apprentissages. Comment aider l'élève à apprendre sans faire à sa place ? L'entretien a pour fonction d'engager l'enseignant dans un processus réflexif afin de mettre à jour ce qui fonde ces choix dans une perspective d'exploration des possibles.

Le projet de cet article est d'interroger comment un format d'entretien visant la problématisation de la pratique, fait apparaître les conceptions sur lesquelles s'appuient deux enseignantes expérimentées de l'école maternelle, pour faire progresser leurs élèves en jeux collectifs dans le « direct » de la classe. Malgré leur expérience professionnelle, elles ont peu l'habitude d'explicitier leurs choix. Notre propos s'organise autour d'une question centrale : quel est l'impact d'une stratégie de formation centrée sur les solutions proposées en situation d'enseignement pour mettre à jour les conceptions des enseignantes ?

Notre étude porte sur des situations de formation dans lesquelles la problématisation des élèves sert de cadre pour organiser les tentatives de guidage des apprentissages.

DES CADRES THÉORIQUES ARTICULÉS

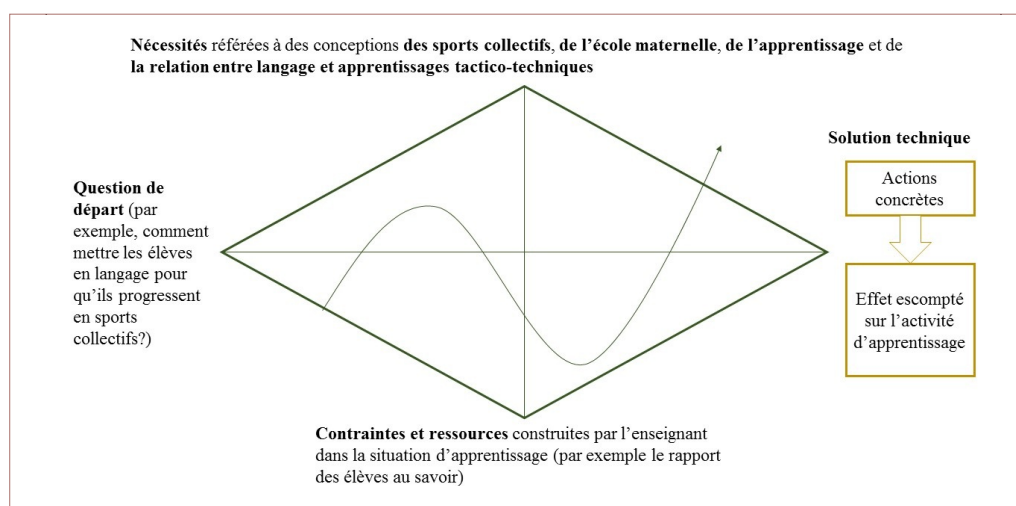
Problématisation et formation des enseignants

Nous nous centrons sur l'activité de l'enseignant dans le guidage de situations d'enseignement mettant en jeu un savoir à construire par les élèves. La problématisation nous dote d'un cadre fonctionnel pour penser cette activité comme une solution possible à un problème professionnel. Nous envisageons l'activité de l'enseignant dans sa double dimension technique et didactique. Enseigner c'est agencer des actions concrètes, de manière originale, dans le but de produire un effet sur les apprentissages des élèves (dimension technique). Ces actions concrètes renvoient à des choix en termes de mode de regroupement des élèves, de lieu, de temps, de supports utilisés (des maquettes), d'objets des échanges et de formes d'intervention de l'enseignant. Elles sont plus ou moins anticipées et restent contextualisées. Enseigner c'est aussi faire apprendre à des élèves singuliers un savoir identifié en ayant un regard constant sur le processus d'apprentissage (dimension didactique). L'activité de l'enseignant croise des savoirs disciplinaires et des savoirs professionnels. Orange (2005) signale que la problématisation est une construction intellectuelle qui ne se contente pas de mettre en relation un problème perçu et une solution. Ce processus convoque les connaissances de chacun pour sélectionner les indices pertinents, qui prennent alors le statut de données, les articuler à des nécessités et explorer des possibles prenant en compte les unes et les autres. Définissons données et nécessités. « Les données sont à construire par le sujet à partir des éléments de contraintes présents dans la situation ». (Lebouvier, 2015). Ici, elles se réfèrent à l'activité des élèves et sont construites par l'enseignant. Les nécessités constituent le cahier des charges qui organise l'action de l'enseignant. Elles relèvent de principes répondant à des normes

(psychologiques, pédagogiques et didactiques) que s'impose le professionnel (Fabre, 2006). Dans notre étude, les nécessités font référence aux conceptions des sports collectifs, de l'école maternelle, de l'apprentissage et de la relation entre le langage et les apprentissages tactico-techniques. Nous proposons la formalisation ci-dessous inspirée du losange de la problématisation (Fabre, 2009). Dans une perspective heuristique, cette formalisation nous aide à lire

l'activité enseignante à l'aune de la problématisation en croisant un axe pragmatique qui relie le problème à la solution et un axe épistémique qui articule données et nécessités. La flèche symbolise tous les détours qu'impose la problématisation entre une question de départ et une solution et qui se traduisent par des phénomènes d'articulation entre des données et des nécessités, déployés dans le temps. Nous contextualisons cette formalisation à notre étude.

FIGURE N°1
Modèle heuristique de la problématisation technique de l'activité enseignante d'après le losange de la problématisation (Fabre, 2009)



Les nécessités orientent le regard de l'enseignant et pilotent la construction des données.

De plus, la dimension technique de l'activité enseignante induit, chez le professionnel, une grande attractivité des dimensions pragmatiques de la solution. Dans sa pratique au quotidien, l'enseignant recherche des solutions efficaces sans forcément en construire les raisons. Par ailleurs, Fabre (2006)

attire notre attention sur le fait que l'enseignant ne perçoit pas sa pratique comme une solution à un problème. Le rôle de l'entretien est ainsi d'accompagner l'enseignant dans la problématisation de son activité. Selon nous, la problématisation de la

pratique après coup permet d'interpréter ces conceptions.

Construction de savoirs tactico-techniques en sports collectifs à l'école maternelle

Précisons maintenant quels savoirs problématisés font l'objet du guidage des enseignantes dans notre étude.

En sports collectifs, ce guidage est orienté vers la construction de savoirs tactico-techniques. Ces derniers visent le dépassement de la motricité usuelle des élèves pour aller vers une motricité « extraordinaire » (Le Bas, 2011), c'est à dire efficace dans le cadre contraignant de l'activité physique support. Ces savoirs tactico-techniques s'expriment à travers l'activité des joueurs qui vont,

La dimension technique de l'activité enseignante induit une grande attractivité de la solution.

par exemple, s'écarter et exploiter la périphérie du terrain afin d'agrandir l'espace de jeu et créer des espaces libres au sein de la défense adverse.

Nous nous inscrivons dans une perspective problématisante de l'activité humaine et nous envisageons la nécessité d'une situation résistante posant un problème afin de favoriser la construction de savoirs. Cela se traduit en sports collectifs par la confrontation des élèves à une situation d'opposition, dans le respect de la logique interne de l'activité. Pour Mérand (1990), les sports collectifs se caractérisent par la notion de rapport de forces née des relations dialectiques qu'entretiennent l'attaque et la défense. Deleplace (1979) et Bouthier (1988) insistent sur l'élaboration par les joueurs d'une même équipe, au fil des expériences rencontrées, d'« un référentiel commun d'orientation de l'action facilitant la coordination des actions individuelles » (Brau-Antony, 2001). L'activité collective résulte

Le problème à résoudre consiste à atteindre la cible malgré la présence des adversaires.

donc d'un système de prises de décisions propre à chaque joueur partageant un code commun et un même objectif : battre l'équipe adverse.

Dès lors, le problème général à résoudre consiste à atteindre la cible malgré la présence des adversaires. En maternelle, les joueurs doivent choisir en situation entre foncer (en courant dans le couloir d'accès à la cible) ou éviter selon l'évolution du rapport de forces.

Pour accompagner les élèves dans la résolution du problème lié à l'atteinte de la cible, il convient, pour l'enseignant, de maîtriser les principes structurants de l'activité physique support. Ceux-ci renvoient aux principes d'action de l'activité, aux savoirs de l'expert et, si nous les transposons à l'activité de problématisation, ils font référence aux nécessités. Ainsi, le tableau 1 présente les principes d'action qui sont, a priori, construits par l'enseignant afin de guider l'activité d'apprentissage des élèves en sports collectifs.

TABLEAU N°1
Identification des principes structurants des sports collectifs

Problème général des sports collectifs	Principes structurants
Comment atteindre la cible ? En maternelle, foncer ou contourner ?	<i>Envisager la dynamique des oppositions dans un rapport de forces. Coder l'espace et les actions des joueurs pour communiquer. Conserver et pousser les alternatives. Agrandir les espaces de jeu. Anticiper, varier et fluidifier les déplacements et les trajectoires.</i>

Ces principes structurants constituent les savoirs tactico-techniques en jeu dans l'enseignement des sports collectifs. Selon nous, c'est autour d'eux qu'est centrée l'activité de guidage des enseignants et que gravitent les discussions qui prennent vie lors des séances en classe. En effet, le langage occupe une place certaine aux côtés des situations de jeu.

Précisons l'importance que nous accordons au langage en EPS. D'inspiration socio-constructiviste, les situa-

tions de jeux collectifs utilisées dans notre étude proposent la mise en œuvre de débats pour accompagner les phases de mise en situation de jeu. Nos situations s'inscrivent dans une conception de la relation langage / apprentissages tactico-techniques bien spécifiques. Si l'action demeure primordiale et prioritaire, des moments de prise de recul sont proposés par l'intermédiaire du langage pour favoriser le développement de connaissances partagées (G. Ker-

marrec & C. Roure, 2016, p. 69-70)
Ces débats s'inscrivent donc dans une logique de partage, de confrontation de points de vue et d'argumentation afin d'amener les élèves à résoudre collectivement les problèmes d'ordre tactico-technique auxquels ils se confrontent.

LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE : DEUX ENTRETIENS DE FORMATION QUI S'APPUIENT SUR DES ACTIVITÉS DE GUIDAGE DES APPRENTISSAGES À L'AIDE DE MAQUETTE

Dans les deux cas, les situations de jeu ont été travaillées avec les enseignantes et il leur a été demandé de mettre en place des activités langagières pour faire progresser les élèves en sports collectifs.

Cas 1

L'enseignante est engagée dans un processus de formation autour de la relation langage/apprentissages tactico-techniques. Le problème professionnel de guidage des apprentissages posé se traduit par : « comment mobiliser le langage pour faire apprendre en jeux collectifs ? ». L'entretien de formation concerne une phase d'échanges quelques jours après une séance de « jeu du loup » en petite section. Un groupe d'élèves est invité à trouver des solutions alternatives pour permettre à un joueur (Pierre) de marquer des points. La séance a lieu dans une salle de classe autour d'une maquette¹ porteuse de repères spatiaux (les camps) et de figurines mobiles représentant les joueurs. C'est sur le visionnage de cette phase, permettant de revenir sur l'activité de régulation de l'enseignante, que l'entretien de formation va porter.

Cas 2

L'enseignante a pris part à un processus de formation sur une séquence composée de sept séances. Le problème posé est : « comment permettre aux élèves de GS de construire une performance problématisée ? ». La situation de référence est un jeu

à effectif réduit qui oppose quatre attaquants (« les moutons ») à trois défenseurs (« les loups »). A l'issue des phases de jeu, l'enseignante a proposé aux élèves attaquants des débats technico-tactiques permettant d'échanger pour construire et résoudre le problème lié à l'atteinte de la cible. Afin de revenir sur les configurations de jeu lors des débats, une maquette représentant la situation de jeu et des personnages type « play-mobils » sont mis à disposition de l'enseignant et du groupe de 4 élèves. L'entretien de formation s'appuie sur le visionnage d'un extrait de la séance 6 où les élèves sont en situation de jeu puis en débat avec l'enseignante afin de revenir sur l'activité de régulation de cette dernière.

LE RECUEIL DES DONNÉES

Cas 1

Deux semaines après la séance, l'enseignante est confrontée à sa pratique par le biais d'un extrait vidéo de deux minutes choisi par le formateur selon des critères du nombre d'interactions et de la visibilité des choix concrets mobilisés dans la situation d'enseignement. Ces choix sont mis en discussion. Une transcription de cet entretien est ensuite envoyée à l'enseignante pour qu'elle y apporte les commentaires qu'elle souhaite.

Cas 2

3 semaines après la mise en œuvre avec les élèves, le formateur a proposé un court extrait vidéo (1 minute 50) présentant un groupe d'élèves en situation de jeu puis en débat. Cet extrait a permis de confronter l'enseignante à sa pratique. L'entretien qui a suivi a été filmé et retranscrit.

LA MÉTHODE D'ANALYSE

Les entretiens sont découpés en séquences. Les éléments constitutifs de la problématisation (données, nécessités, solution) sont repérés au moyen de la loi de passage de Toul-

1. Cette enseignante appelle la maquette « un référentiel ».

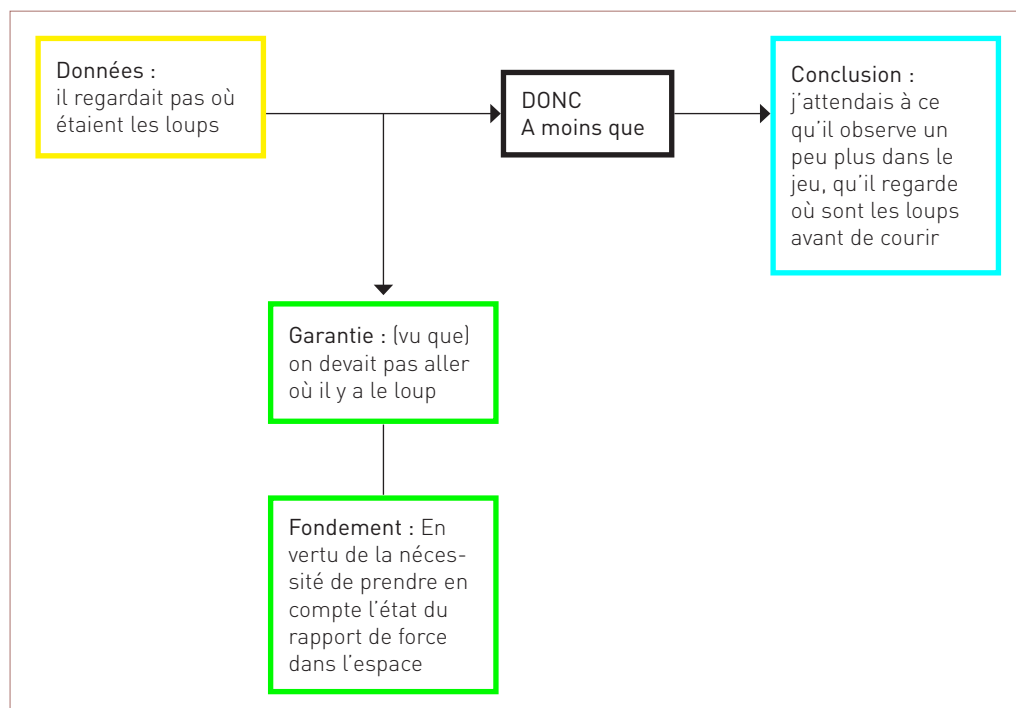
min (1993). Cet outil d'analyse de l'argumentation donne accès aux raisons mobilisées de manière explicite ou non et aux conceptions qui animent le formé dans le cadre d'un entretien pour problématiser. Toulmin identifie comment l'on passe d'une donnée à une conclusion, c'est la loi de passage. Dans notre étude, les faits ou les informations qui prendront le statut de données concernent les contraintes et les ressources liées au problème et construites par l'enseignant. La conclusion est une affirmation qui porte sur les éléments de

solutions que sont les choix concrets. La mise en relation des données et des conclusions peut générer des processus argumentatifs conduisant à la mobilisation de garanties explicites et de fondements implicites. Nous considérons que ces garanties et fondements constituent des nécessités.

Prenons un exemple à partir du cas n°1. Il s'agit de la séance 2 au cours de laquelle est examiné le rôle de l'attaquant.

Cas 1 : moi j'attendais à ce que Pierre... Quand il faisait le jeu, il courait. Il regardait pas où étaient les loups, et puis il se faisait la plupart du temps attraper. Et je me disais qu'en discutant avec cette situation de langage, après il a vu qu'il y avait plusieurs chemins. Qu'on devait pas aller où il y a le loup. Ça pouvait être en haut ou en bas. J'attendais à ce qu'il observe un peu plus dans le jeu. Qu'il regarde où sont les loups avant de courir.

SCHÉMA N°1 Loi de passage de Toulmin

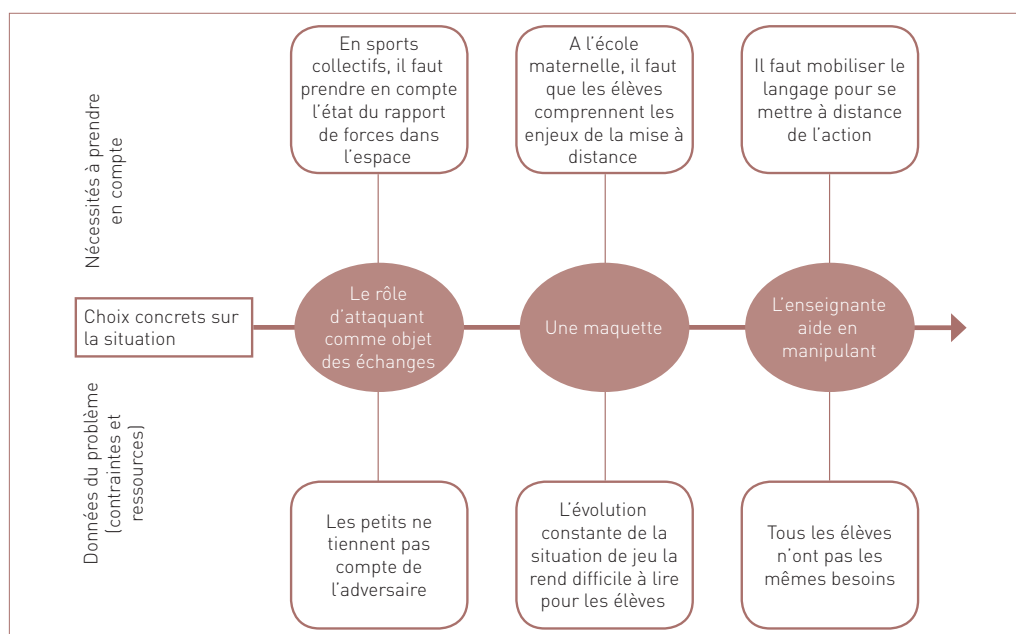


La conclusion concerne ici l'effet escompté par l'agencement des choix concrets. La donnée constitue une contrainte que nous reformulons (l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi). La garantie renvoie à un fondement que nous rapprochons d'une nécessité référée à la conception des sports collectifs que mobilise l'enseignante. Cette nécessité demeure implicite.

Nous cherchons à mettre en évidence les conceptions qui animent les enseignantes dans les techniques de

guidage des apprentissages qu'elles mettent en œuvre et qui vont se révéler dans les nécessités convoquées. Afin de rendre apparent l'impact du format d'entretien, nous procédons à une mise en chronologie de l'entretien (Lebouvier et al., à paraître) qui déploie les articulations entre des éléments de solutions, des données et des nécessités et reconstitue les dynamiques de problématisation produites. Cette mise en chronologie se lit de gauche à droite (figure 2).

FIGURE N°2
Exemple de mise en chronologie qui reconstitue les dynamiques de problématisation au cours d'un entretien



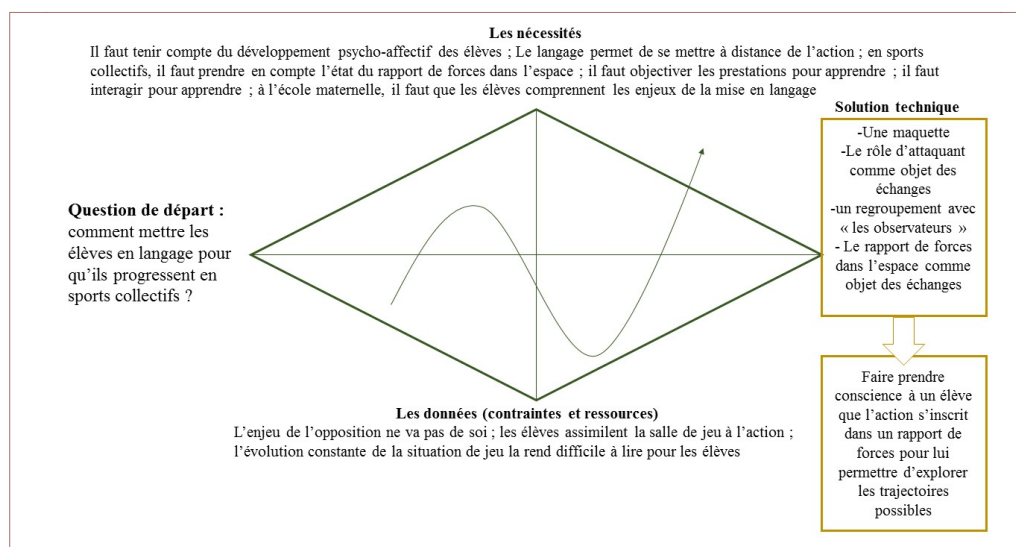
DES RÉSULTATS CONVERGENTS

Nous allons désormais décoder sur quoi s'appuient les enseignantes pour lire l'activité d'apprentissage des élèves.

Cas 1 : une grille de lecture organisée par la mise en activité

La figure 3 formalise la technique de mise en langage telle que la propose l'enseignante 1 en référence au losange de problématisation de Fabre et Musquer.

FIGURE N°3
Schématisation de la problématisation liée à la technique mise en œuvre par le cas 1

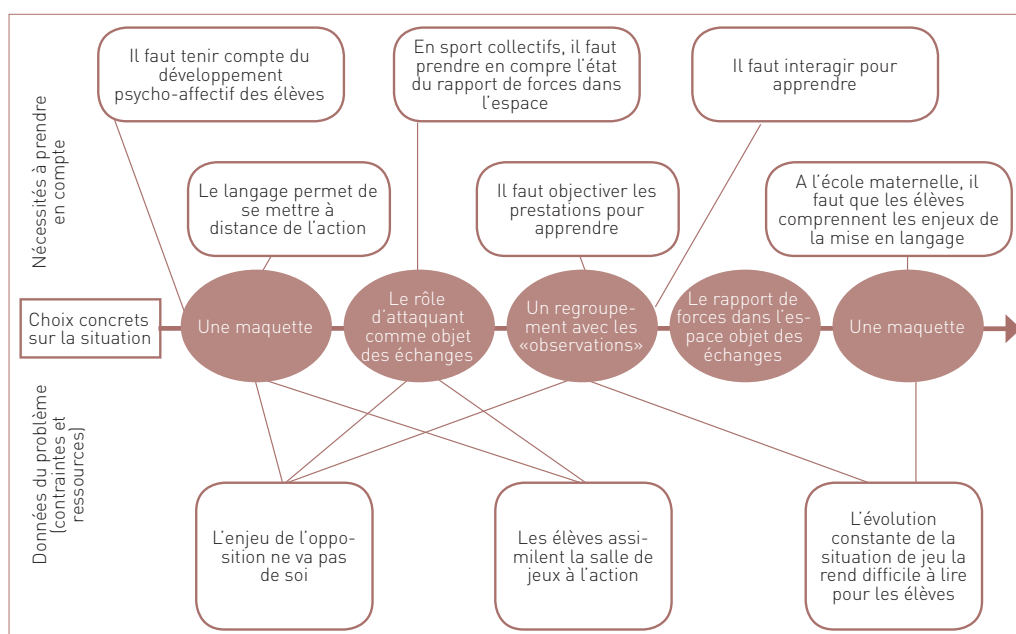


La figure 3 montre comment, l'enseignant problématise la solution technique mise en œuvre et les conceptions sont jacentes. De nombreuses nécessités sont mises au travail. Elles renvoient à des conceptions du savoir disciplinaire mais aussi à des conceptions de savoirs professionnels telle que la nécessité de tenir compte du développement psycho-af-

fectif des élèves à l'école maternelle. Les données du problème de guidage sont peu nombreuses mais largement construites au regard du sens de l'activité (un rapport d'opposition en évolution constante).

Entrons, avec la figure 4, dans la chronologie de l'entretien.

FIGURE N°4
Mise en chronologie des dynamiques de problématisation au cours de l'entretien cas 1



L'examen de la maquette dans la situation de guidage amène l'enseignante à préciser l'effet escompté. Il s'agit de permettre à un élève (Pierre) de réfléchir sur son rôle d'attaquant en prenant en compte la forte attractivité de l'action lorsque les élèves sont dans la salle d'EPS. Cette attractivité constitue une donnée du problème (les élèves assimilent la salle de jeux à l'action) qui s'articule

avec la nécessité, à l'école maternelle de prendre en compte le développement psycho-affectif des élèves. La mobilisation de la maquette prend en charge cette nécessité en permettant une délocalisation de l'échange langagier par rapport à l'action et de meilleures conditions pour se mettre à distance.

Un extrait de l'entretien précise encore l'analyse.

TABLEAU N°2

Extrait entretien cas 1 séquence le référentiel (maquette)

	Entretien	Commentaire distancié
15	Cas 1 : et puis ils sont dans le jeu. Il y a l'affectif qui rentre en compte. Et du coup pour parler, c'était pas forcément l'idéal.	L'intervention du référentiel et des élèves observateurs étaient des moyens selon moi pour faire réfléchir Pierre sur son rôle d'attaquant. La situation de langage m'a permis d'isoler un moment précis du jeu et d'éliminer les difficultés affectives, matérielles... liées à la situation de jeu.

Ici, l'activité d'apprentissage des élèves est lue au filtre d'une conception de l'école maternelle qui confronte les élèves à des savoirs en sports collectifs et favorise la réflexivité tout en prenant en compte la spécificité et les besoins de jeunes élèves. Si l'enjeu de savoir est présent, c'est la capacité des élèves à se mettre à distance qui prime.

Plus tard dans l'entretien, la mise au travail de l'objet des échanges « le rôle de l'attaquant » amène l'enseignante à revenir sur l'effet escompté

en l'éclairant du point de vue du savoir en jeu. Pierre ne prend en compte ni la position des défenseurs, ni même l'antagonisme des buts entre adversaires. La donnée « l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi » se construit, pilotée par la nécessité, en sports collectifs, de prendre en compte le rapport de forces dans l'espace qui se réfère à une conception des sports collectifs fondée sur une opposition entre deux équipes comme le montre l'extrait d'entretien qui suit.

TABLEAU N°3

Extrait entretien cas 1 séquence objet des échanges

	Entretien	Commentaire distancié
17	Cas 1 : moi j'attendais à ce que Pierre... Quand il faisait le jeu, il courait. Il regardait pas où étaient les loups, et puis il se faisait la plupart du temps attraper. Et je me disais qu'en discutant avec cette situation de langage, après il a vu qu'il y avait plusieurs chemins. Qu'on devait pas aller où il y a le loup. Ça pouvait être en haut ou en bas. J'attendais à ce qu'il observe un peu plus dans le jeu. Qu'il regarde où sont les loups avant de courir.	J'attendais à ce que Pierre adopte un rôle d'attaquant dans le jeu. Pour y parvenir il devait prendre en compte le rôle des loups?

2. Les loups sont associés aux défenseurs.

Finalement, l'enseignante lit l'activité d'apprentissage de cet élève en mobilisant le filtre de l'engagement des élèves dans l'activité sports collectifs. Comprendre le sens de l'activité, c'est comprendre que tous les joueurs n'ont pas les mêmes intérêts sur le terrain. Néanmoins, elle est attentive aux comportements des élèves dans la situation en focalisant son observation sur des éléments à prendre en

compte pour l'attaquant qui se repositionne à la position du défenseur. A ce moment de l'entretien, le savoir disciplinaire prime.

Comparaison des deux cas

Le cas 2 (en annexe) a subi le même traitement. Le tableau qui suit nous invite à une comparaison synthétique des résultats des deux cas.

TABLEAU N°4
Présentation synthétique des résultats

	Cas 1	Cas 2
Problème initial	Comment mettre les élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS?	Comment permettre aux élèves de GS de progresser et de construire des savoirs en sports collectifs.
Place des données du problème de guidage	Peu présentes.	Données nombreuses.
Place des nécessités	Nombreuses, croisant des conceptions du savoir à enseigner et d'autres renvoyant à des savoirs professionnels.	Nombreuses et renvoyant à des conceptions du savoir à enseigner. Néanmoins, elles restent souvent implicites.
Dynamiques de problématisation	Complètes et incomplètes.	Complètes et incomplètes.
La maquette	Révèle et une conception de l'école maternelle fondée sur la mise en activité des élèves.	Laisse entrevoir une conception sociale de l'apprentissage en sports collectifs fondée sur les échanges langagiers.

Dans les deux cas, la maquette et l'objet des échanges constituent des éléments de la solution technique de guidage générant plusieurs dynamiques de problématisation complètes, c'est-à-dire une articulation à la fois de données et de nécessités. D'autres choix concrets dans la situation de guidage n'engagent qu'un processus partiel (en annexe, le choix de l'enseignante dans le cas 2). Toutefois, ces choix concrets conduisent à la construction de données pilotées par des nécessités différentes. Là où le cas 1 se centre sur un élève et sur son entrée dans l'activité, le cas 2 fait valoir des dimensions collectives de

Ces choix concrets conduisent à la construction de données pilotées par des nécessités différentes.

construction du savoir pour lire l'activité des élèves. Ces conceptions différentes inter-enseignantes laissent entrevoir une maîtrise inégale des principes structurants des sports collectifs. Le niveau de maîtrise des savoirs « experts » vient colorer la lecture que les enseignantes font de l'activité des élèves et oriente le guidage des apprentissages.

DISCUSSION

Revenons sur l'impact de la stratégie d'entretien de formation pour mettre à jour les conceptions que mobilisent deux enseignantes de l'école maternelle pour apprécier l'activité d'ap-

prentissage de leurs élèves en sports collectifs. Elle est ici centrée sur la mise en relation de la solution produite par le biais d'un examen des choix concrets et la construction de données et de nécessités. Ainsi, si les deux enseignantes accordent un rôle important à la médiation d'une maquette, seule la seconde revient sur sa propre activité et sur les choix de guidage effectués ce qui nous conduit à considérer que la première fait totalement confiance au dispositif mis en place pour faire apprendre les élèves. Par ailleurs, si l'entretien de formation pensé dans le cadre de la problématisation technique se donne pour projet la construction de nécessités articulées à des données, il parvient rarement à rendre ces éléments totalement explicites.

CONCLUSION

Le cadre de la problématisation dans l'analyse des entretiens examinés ici permet de remonter et d'interpréter, compte tenu de leur caractère souvent implicite, les conceptions sous-jacentes des enseignantes. Ainsi, dans cette étude, l'entrée par les solutions du problème professionnel traité laisse entrevoir les conceptions que les deux enseignantes mobilisent non seulement en ce qui concerne le savoir en jeu et l'école maternelle mais aussi l'articulation entre le langage et les apprentissages en EPS. Cette étude de cas s'est centrée sur la mise à jour des grilles de lecture enseignantes à partir d'un format d'entretien centré sur la mise en discussion des solutions. Elle nous a ainsi permis de remonter aux conceptions des enseignantes. La question qui se pose maintenant est celle de la transformation de ces conceptions dans une perspective formative ■

BIBLIOGRAPHIE

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin, Fercé : Bibliothèque des textes philosophiques.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête, *Staps*, 56, 93-108.

Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions collectives*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V.

Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Editions Revue EPS.

Fabre, M. (2006). Analyse de pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, 51, 133-145.

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation : comment aider les élèves à problématiser ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 111-129

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes. *Spirale (43)* Documents officiels et travail enseignant. p. 45-68

Gréhaigne J-F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Partis : Editions Actio.

Kermarrec, G. et Roure, C. (2016, janvier). L'entraînement et l'enseignement de la prise de décision tactique dans les sports collectifs - L'usage des situations de jeux réduits à l'épreuve de modèles théoriques et de résultats de la recherche en sciences du sport. *eJRIEPS*, 37, 58-79.

Le Bas A. (2011). Peut-on modéliser les activités physiques en éducation physique et sportive en termes de problématisation ? L'exemple de la course de haies. *Recherches en Éducation*, 11, 164-177.

Lebouvier, B. (2015, décembre). Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais. *Carrefours de l'éducation n°40*. Université de Picardie : Armand Colin, 31-49.

Lebouvier, B., Briaud, P., Prevel, S., Ouitre, F. (à paraître) Le guidage du processus de problématisation dans la conception de leçons chez des enseignants débutants. Dans *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée*. Toulouse : PUM.

Marsenach, J (dir.) (1996). *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Lyon, INRP

Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.

Mérand, R. (1990). Basket-ball : lancer ou circuler ? *Rencontres pédagogiques*, 28. Paris : INRP.

Orange C. (2010, septembre). *Étude des situations « forcées » : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ?* Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

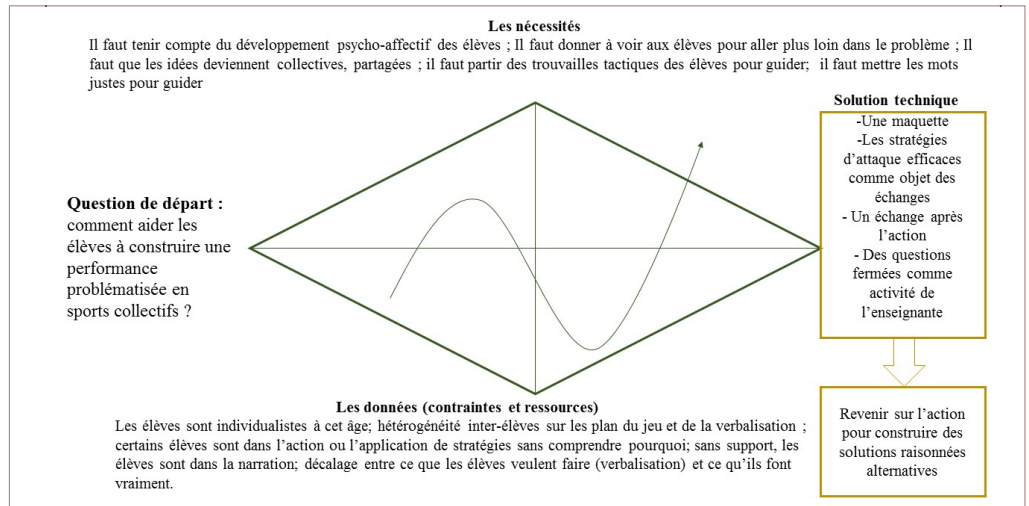
Toulmin S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. PUF.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Le cas 2

Figure 5 : Schématisation de la problématisation liée à la technique mise en œuvre par le cas 1



ANNEXE N°2

Le cas 2

Figure 6 : Mise en chronologie des dynamiques de problématisation au cours de l'entretien cas 2

