



# La problématisation en formation d'enseignant

Un scénario de formation pour mieux lire l'activité d'apprentissage des élèves.

## RÉSUMÉ

Dans le cadre théorique de la problématisation, cet article examine la contribution d'un scénario de formation d'enseignant débutant destiné à améliorer la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Le dispositif de formation met en observation la reconstruction du problème d'implication des élèves dans un apprentissage. L'article revient sur le processus de problématisation et sa contribution à la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Il expose le dispositif de formation qui alterne entre, séances du professeur, analyse vidéo et entretiens controversés. L'analyse des données recueillies, telle que les interactions langagières, l'impact et le contenu des vidéos de séance, permettent de représenter en partie le cheminement du stagiaire dans la résolution du problème professionnel. Les résultats montrent la construction, par le stagiaire, d'un cadre de lecture de l'activité d'apprentissage des élèves favorisée par la problématisation. Ils sont également l'occasion d'évaluer l'intérêt du scénario didactique dans la formation des enseignants et d'envisager des prolongements de recherche systémique autour des différentes dimensions du parcours de formation des professeurs.

Vanessa **ORNH-CLARO**  
Master MEEF  
Mention PIF  
Parcours Enseignement  
Expertise et Apprentissage  
Inspé Académie de Nantes

## MOTS CLÉS :

Problématisation, formation, enseignant, éducation physique et sportive; controverse technique

## INTRODUCTION

Le Bas (2005), Ouitre (2009), Lebouvier (2016), Magendie (2019), ont montré que les enseignants débutants éprouvent des difficultés à lire l'activité d'apprentissage des élèves. Un des enjeux en formation est d'aider les enseignants débutants à interpréter et analyser leurs gestes professionnels pour mieux faire apprendre les élèves. Certains chercheurs et formateurs (Prevel, 2017) s'appuient sur la théorie des apprentissages par problématisation pour penser les dispositifs de formation. En effet, enseigner est une tâche complexe où l'expertise nécessite d'identifier les tenants et les aboutissants des interventions, plus que de retenir comme immuables et magiques les solutions construites. Nous avons mené une étude qui met en observation un scénario de formation, destiné à faire problématiser un enseignant d'EPS stagiaire, autour du problème suivant « Comment impliquer les élèves dans les apprentissages ». Ce problème fait référence aux travaux d'Alain Le Bas (2005) sur la mise en œuvre d'une problématique d'implication et d'une problématique de transformation de l'activité corporelle. Nous chercherons à définir dans quelles mesures un scénario de formation destiné à faire problématiser un enseignant débutant sur l'implication des élèves dans un apprentissage, contribue à améliorer sa capacité à lire cette activité d'apprentissage. Mais que signifie précisément lire l'activité d'apprentissage des élèves dans une démarche de problématisation ? Comment la problématisation à partir de pratiques enseignantes, peut améliorer cette activité de lecture ? Et, enfin, comment le scénario de formation engage dans un processus de problématisation ?

Pour répondre à ces questions, nous examinerons en quoi la mise à l'étude de ce problème professionnel dans le cadre de la problématisation participe d'une meilleure lecture de l'activité d'apprentissage des élèves.

Nous définirons le dispositif de formation du professeur EPS stagiaire. Nous décrirons à travers un exemple d'analyse de corpus, ce qui se joue et se construit dans les entretiens en matière de problématisation et de lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Enfin, notre discussion s'attachera à montrer que la capacité à mieux lire l'activité d'apprentissage des élèves consiste à construire des données significatives, mise en relation avec des interventions directes en classe.

## UN PROBLÈME D'IMPLICATION DE L'ÉLÈVE DANS LES APPRENTISSAGES

Les travaux de Le Bas (2002) envisagent le système didactique « sous l'angle de la construction et du maintien du sens » des apprentissages scolaires. Dans cette perspective le professeur doit articuler trois logiques, celle de l'élève, celle de la société et celle des savoirs scolaires, chacune placée au sommet d'un tétraèdre dont l'enseignant constitue le quatrième pôle (A. Le Bas 2005). Entre chacun des pôles, l'enseignant essaie de faire naître des projets visant à permettre une implication des élèves dans les apprentissages scolaires (A. Le Bas 2002). Entre la logique de l'apprenant et celle de la société, le problème du professionnel sera de gérer la tension entre le fonctionnement collectif et individuel de son groupe. Entre la logique de l'apprenant et celle des savoirs, le professeur accompagne des projets d'apprentissages afin que l'élève progresse et se transforme. Ici, l'enseignant régule la tension entre produit et processus d'apprentissage. Enfin entre la logique sociale et celle du savoir, le professeur construit des projets d'enseignement révélant une transposition didactique. Le professeur gère alors la tension entre savoirs formels et fonctionnels. Impliquer un élève dans un apprentissage c'est donc l'aider à construire le sens des apprentissages scolaires

dans toute leur épaisseur (J.P Astolfi, 2007). L'enjeu est de dépasser le simple engagement de l'élève dans une activité spontanée, pour l'amener vers une implication dans un apprentissage porteur de transformation. Mais y parvenir pour l'enseignant nécessite de construire des compétences professionnelles opérationnelles dans la gestion des différentes tensions énoncées. Nous faisons l'hypothèse que le scénario de formation proposé, aidera l'enseignant débutant à prendre en charge le problème spécifique de l'implication des élèves dans les apprentissages, par une activité de problématisation. Mais comment passer d'un problème professionnel à un processus de problématisation ?

**L'enjeu est l'amener vers une implication dans un apprentissage porteur de transformation.**

## DU PROBLÈME À LA PROBLÉMATISATION

La problématisation ne se limite pas d'assimiler la construction des savoirs à la solution des problèmes dont ils sont porteurs. Elle associe les apprentissages à l'étude et à la construction des problèmes. L'apprentissage par problématisation passe par une structuration du savoir. Nous devons ce cadre théorique à C. Orange (2005) et M. Fabre (2006). Dans cette approche par problématisation, le savoir au rang duquel figurent dans cette étude les gestes d'intervention en classe, réside davantage dans la compréhension des raisons qui conduisent aux solutions que dans leur production. Fabre et Orange parlent d'un savoir raisonné et non de simples conceptions plus évoluées (Orange, C. 2005).

A la différence des savoirs scientifiques étudiés par C. Orange, les savoirs professionnels sont pour nous des savoirs d'ordre « technique ». D'une part, le professeur cherche par un certain nombre d'actions et de gestes professionnels, à produire des effets, pour qu'ils aient un impact sur l'activité d'apprentissages des élèves.

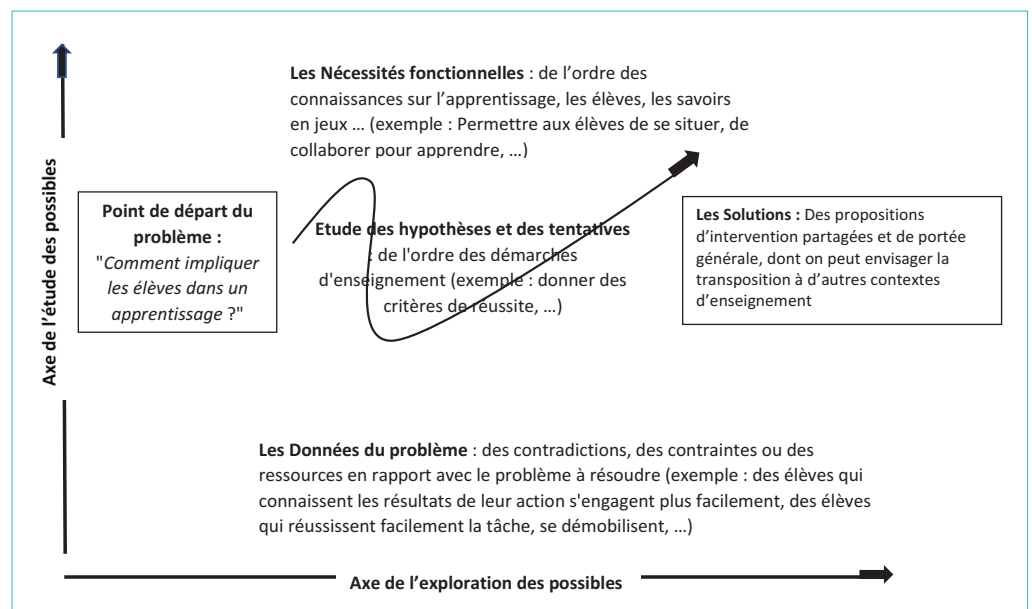
D'autre part ces « techniques » cherchent à être reconnues comme efficaces et relativement partagées dans une culture professionnelle.

La problématisation « technique » (Lebouvier, 2015), suppose d'articuler trois registres : des données, des conditions et des hypothèses ou tentatives. Les données du problème sont des faits construits à partir d'observations faites en situation. Concernant les problèmes d'implication, ces données portent en grande partie sur l'activité d'apprentissage des élèves. Elles prennent le statut de « données du problème », une fois devenues significatives par rapport au problème. Elles ont un statut de contraintes ou de ressources selon qu'elles entravent ou favorisent la résolution du problème. Par exemple, faire le constat que des élèves qui connaissent les résultats de leur action s'engagent plus facilement dans un projet de transformation, est une donnée « ressource ». En revanche, s'apercevoir que les élèves qui réussissent trop facilement la tâche se démobilisent, peut être construit comme une contrainte au regard du problème. Le deuxième registre est représenté par les conditions. Elles organisent les hypothèses et permettent aux tentatives de s'effectuer de la manière la plus efficace possible. Les conditions ont un caractère de généralité et de nécessités fonctionnelles. Nous utiliserons le terme de « Nécessités fonctionnelles » pour définir ces conditions, dans notre figure.1, elles répondent à la question pourquoi faire ainsi et non « autrement » (Lebouvier et al, 2016). Elles sont de l'ordre des conceptions sur l'apprentissage, les élèves, les savoirs en jeu, les programmes et/ou les valeurs à transmettre. Problématiser la technique va consister à examiner, structurer et mettre en relation les données et les nécessités fonctionnelles. Trois dynamiques y contribuent : l'exploration des possibles, la mise en relation des données et des nécessités et l'examen de ces conditions. Le troisième registre

concerne les hypothèses et tentatives. Cette catégorie est spécifique au modèle de la problématisation « technique » défini par Lebouvier (2015). Ce sont des actions concrètement envisagées en vue de résoudre le problème. Dans notre modèle de formation pratique, elles sont de l'ordre des procédés d'enseignement, des interventions enseignantes sur la situation, des choix et des mises en œuvre de l'enseignant. Ainsi différentes dynamiques activent le processus de problématisation parmi lesquelles l'exploration des possibles. Concrètement, la raison qui sous-tend l'hypothèse d'action de donner des critères de réussite aux élèves, se fonde sur le fait qu'il est indispensable de permettre aux élèves de se situer pour qu'ils puissent s'engager dans un apprentissage. L'ensemble du processus se déroule le long de deux axes. L'un vertical, celui

de l'étude des possibles. Celui-ci voit s'articuler les conditions (Nécessités fonctionnelles) et les données. L'autre axe, horizontal est celui de l'exploration des possibles, il permet l'avancée vers la résolution « momentanée » du problème, par la formulation d'hypothèses ou l'élaboration de tentatives. L'ensemble suit un cheminement davantage spiralaire que linéaire. La figure 1, ci-dessous représente une modélisation a priori de l'espace de problématisation lié au problème d'implication des élèves dans les apprentissages. Cette modélisation figure les trois registres : celui des données, le registre pragmatique des actions sur la situation et le registre des nécessités fonctionnelles. Sur ces différents registres l'analyse a priori amène à anticiper des catégories qui spécifient les types de fonctionnement des acteurs qui sont de « l'ordre de » ces catégories dans la

**FIGURE N°1**  
Espace de problématisation a priori traitant du problème d'implication des élèves dans les apprentissages



prise en charge du problème. Cet espace de problématisation qu'on appelle aussi « espace de contraintes » (Lebouvier), sert de cadre d'analyse a priori, il a une fonction heuristique permettant de

reconstruire à posteriori le cheminement du professeur stagiaire dans la résolution du problème. Nous espérons répondre à la question de recherche suivante : « Quelles dynamiques de problématisation » va

produire un enseignant stagiaire, confronté à des controverses techniques, dans le traitement d'un problème d'implication des élèves dans les apprentissages ? Un des objectifs de cette problématisation en formation, est de construire des propositions d'interventions partagées et de portée générale, dont on peut envisager la transposition à d'autres contextes d'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que le contenu et la forme des entretiens post-séance, du scénario de formation, favorisent le processus de problématisation. Cette hypothèse sera un des éléments de réponse à une partie de notre problématique qui cherche à définir dans quelles mesures un scénario de formation destiné à faire problématiser un enseignant débutant contribue à améliorer la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Intéressons-nous maintenant au contexte de notre étude.

## PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS

Le dispositif de formation a pour objectif de provoquer une activité de problématisation chez un enseignant d'EPS stagiaire (PS), autour de l'implication des élèves dans les apprentissages. Trois acteurs sont engagés : un enseignant stagiaire EPS, une conseillère pédagogique et une étudiante en master recherche, assumant les rôles de formatrices.

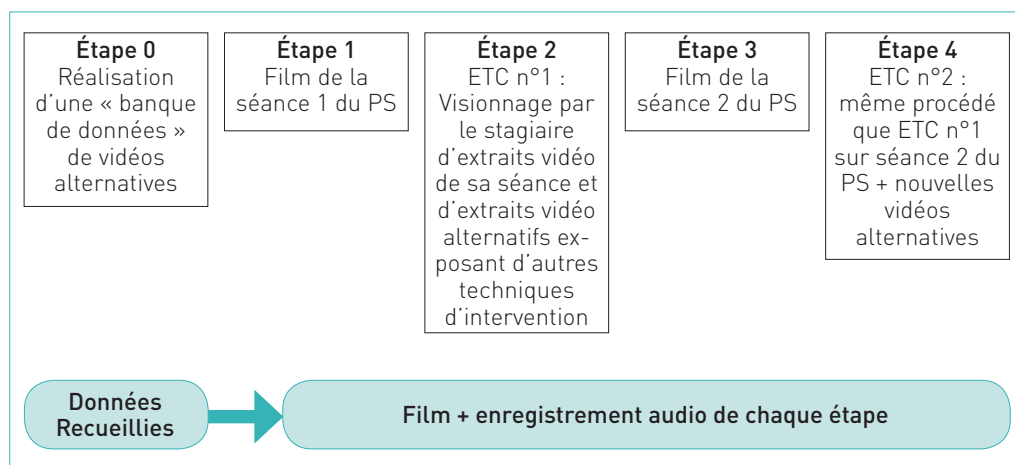
La démarche de formation utilisée repose sur le principe d'alternance d'action et de mise à distance de l'action, par le sujet, au cours d'entretien technique controversé (ETC) s'appuyant sur des vidéos (S. Prevel 2017). Ces entretiens d'une heure se déroulent pendant un temps d'échange post séance, mené quelques jours après la visite d'observation. Le scénario de formation consiste à confronter l'enseignant débutant à la vidéo de son activité puis à la vidéo d'une

intervention d'un enseignant utilisant des démarches différentes de celle qu'il a utilisée pour traiter un problème d'implication. En soumettant au regard de l'enseignant débutant deux façons de faire différentes pour le même problème, l'objectif est de susciter une controverse technique pour faire naître des explicitations, des argumentations, la construction de données ou de nécessités.

Afin de préparer ce dispositif de développement professionnel, et avant de réaliser les entretiens techniques controversés, le formateur utilise l'espace problème a priori, pour guider les échanges lors des entretiens post-séance. Ce sera aussi un outil d'analyse des données. Il recueille également des vidéos alternatives pertinentes, à soumettre au professeur débutant (étape 0). L'étape suivante (étape 1) consiste à filmer une séance d'EPS du professeur stagiaire (PS). Celle-ci est suivie d'un entretien post-séance conçu pour faire problématiser le PS, appelé Entretien Technique Controversé (Prével 2017) (ETC) (étape 2). Puis une seconde séance du PS est filmée. Dans cette seconde séance, l'enseignant débutant met en œuvre des hypothèses professionnelles qui ont émergé des débats du premier ETC (étape 3). Enfin ce scénario finit par un deuxième entretien portant sur la nouvelle séance filmée (étape 4). Les ETC sont filmés afin d'étudier les interactions langagières entre le PS et les formatrices, mais aussi de pouvoir identifier ce qui sur la vidéo visionnée, génère des mouvements de problématisation. L'ensemble du travail de recherche participe à faire avancer notre propre connaissance sur ce problème professionnel. La figure suivante, résume ces étapes.

**La démarche de formation repose sur l'alternance d'action et de mise à distance de l'action.**

**FIGURE N°2**  
**Les étapes du scénario de formation et les données recueillies**



### L'Entretien Technique Controversé : un format d'entretien post séance favorisant la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves

En utilisant la méthode de l'Entretien Technique Controversé (ETC) mis au point par Sandrine Prevel (2017) dans le scénario de formation observé, le but des entretiens est d'analyser et de mettre en débat les tentatives d'implication des élèves dans les apprentissages. L'introduction de solutions alternatives par un extrait vidéo d'un autre enseignant, vise à amener de la controverse et inscrire l'ETC dans un débat technique centré sur un problème. Nous cherchons à rendre signifiants certains éléments de la situation au regard du problème. L'enseignant est amené à analyser l'activité d'apprentissage des élèves pour évaluer l'impact des choix et des procédés d'enseignement opérés par un pair, sur l'activité des élèves. C'est ici qu'intervient la capacité à lire l'activité d'apprentissage des élèves. Car associer la construction de données et de nécessités fonctionnelles à la construction d'éléments signifiants, permet une explicitation plus appropriée de la situation d'enseignement au regard du problème d'implication des élèves dans un apprentissage. La démarche de problématisation engagée dans ce scénario à travers les ETC permet selon nous d'améliorer la capacité du débutant à lire l'acti-

té d'apprentissage des élèves. Après cette présentation des étapes de recherche nous abordons maintenant les données recueillies pour identifier comment le scénario de formation provoque une activité de problématisation.

### LES DONNÉES DE L'ÉTUDE EN LIEN AVEC LA LECTURE DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE

Pour agir dans la situation et prendre en charge le problème, l'enseignant va mobiliser ses connaissances. Simultanément il tiendra compte de l'activité des élèves. C'est tout ce système que nous appelons « Technique professionnelle », où savoirs pratiques et théoriques sont indissociables. C'est pourquoi, les enregistrements vidéo et audio des séances du stagiaire représentent une partie des données de recherche recueillies. Ces vidéos englobent des plans larges et rapprochés des acteurs et des dispositifs d'enseignement, ainsi que des enregistrements audios des interventions du professeur avec ses élèves (étapes 1 et 3, figure 2). Pour l'enseignant en formation, progresser passe par prendre en charge un problème professionnel technique et par la construction des tenants et des aboutissants de ses interventions relatives à l'implication des élèves.

Accéder aux raisons des choix didactiques par l'intermédiaire des discours argumentatif du sujet du professeur stagiaire.

Nous avons également tenté d'accéder aux raisons des choix didactiques par l'intermédiaire des discours argumentatif du sujet du professeur stagiaire. Ainsi les enregistrements des ETC, constituent une autre partie de nos données (étapes 2 et 4, figure 2). Mieux lire l'activité d'apprentissage des élèves c'est avant tout, faire évoluer l'ensemble du système.

### Méthodologie d'analyse et lecture de l'activité d'apprentissage des élèves ?

Le but de la méthodologie est de repérer et d'examiner les traces de problématisation présentes dans les verbatims. Pour se faire nous identifions les différents registres de l'espace problème (données, nécessités et tentatives/hypothèses) verbalisés par le sujet en formation. Puis nous reconstruisons leur chronologie d'apparition ainsi que les relations

qui s'y tissent. Nous avons analysé les échanges réalisés dans les ETC 1 et 2 (étapes 2 et 4, figure 2) pour identifier ce dont parlait les acteurs et référer si possible ces verbalisations aux catégories anticipées dans l'espace problème a priori (figure 1). Ce sont les objets de discours qui se construisent dans l'interaction sociale entre interlocuteurs qui sont étudiés. Dans les échanges, les protagonistes produisent des opérations de « schématisations » sur les objets de discours. Elles donnent à voir les évolutions de la signification que les acteurs apportent aux concepts qui sont mobilisés et les « réseaux de signification » qui se construisent entre les différents registres de l'espace problème. L'objectif est d'examiner comment avance la construction du savoir chez le PS mais aussi en quoi les vidéos soumises et les interventions des formatrices agissent sur ces avancées. La figure.3 résume ces étapes d'analyse.

FIGURE N°3

### Les étapes de l'analyse des données de la recherche et les résultats

Etapes de l'analyse		Ce à quoi on arrive à la fin de cette étape
Repérage des éléments des différents registres de l'espace problèmes, dans les verbatim lors des ETC1 et 2	1	Codage des éléments de problématisation selon trois catégories : Nécessité, Données, Hypothèse/tentative et Codage selon leur moment d'apparition
Codage et Repérage de l'affinement/précision des éléments de problématisation au regard des argumentations	2	Codage des éléments selon : leur catégorie (N, H/T, D), leur domaine d'appartenance, leur ordre d'apparition et leur affinement
Identification des mises en relation dans l'espace de contraintes et correspondance avec les interventions et/ou les visionnages des extraits vidéos	3.1	Mise en chronologie des éléments de problématisation codés, avec les mises en relation, et les interventions/visionnages
	3.2	Construction d'un espace de contrainte, à postériori, avec tous les éléments repérés
	3.3	Représentation de l'espace de contrainte à postériori figurant uniquement les éléments mis en relation dans les trois registres (N, D, T/H)

Nous allons maintenant détailler ces étapes d'analyse en illustrant avec des extraits de la recherche.

### Étape 1 : L'identification des éléments des différents registres de l'espace problème

Cette phase consiste, à étudier les verbatims pour y repérer des éléments qui renvoient aux trois re-

gistres de problématisation. Le but de cette étape est de regarder ce qui avance dans la construction du savoir professionnel mis en observation, en lien avec le processus de problématisation provoqué. A titre d'exemple, voici des extraits du tableau de repérage de ces éléments dans les interactions langagières des ETC.

**TABLEAU N°1**  
**Extraits du tableau de repérage des éléments dans les interactions langagières des ETC**

<b>PS1.12</b> (...). Donc c'est à ce moment-là que je décide d'intervenir par ce que j'identifie que les élèves rencontrent un problème (...)	<b>Tentative</b> : Etayer les élèves
<b>PS1.59</b> (...). Donc euh... je pense que euh... il y aurait quelque chose à fournir de supplémentaire pour ces élèves qui sont en att... en attente pour les engager dans le, dans le processus d'apprentissage et les impliquer davantage (...)	<b>Hypothèse d'action</b> : Il faut donner des critères d'observation aux élèves pour les impliquer
<b>PS1.12</b> (...). Donc ça c'est ma... ma régulation collective avec ces élèves, et lorsque je n'interviens plus, je... les élèves se remettent en place. Hum, j'observe Sérena qui se démarque de son, de son défenseur, donc euh... quelque part elle a compris un petit peu ma, ma régulation, puisqu'elle s'est démarquée. Egalement Zoé qui se met... qui se déplace d'une zone complètement, euf... pour se mettre au soleil. Et à partir de là ça a un petit peu débloqué la difficulté qu'ils avaient rencontrée	<b>Donnée</b> : Quand l'enseignant aide les élèves ils sont plus impliqués
<b>PS1.16</b> (...). Et pour moi un élève impliqué, c'est un élève qui... qui a un but précis à atteindre, (...) Mais pour moi un élève impliqué dans l'activité d'apprentissage, c'est un élève qui a un but, (...)	<b>Nécessité</b> : Avoir un but pour agir

### Étape 2 : Repérage de l'affinement/précision des éléments de problématisation et codage

Afin de construire une chronologie d'apparition des éléments et de suivre l'avancée du savoir, nous avons codé chaque élément en fonction : de sa catégorie (N : Nécessité, D : Donnée, H et T : Hypothèse et Tentatives), de son domaine d'appartenance dans l'espace problème a priori, de son ordre d'apparition dans le domaine et de son affinement (précision ou explicitation de l'élément du discours). L'affinement d'un élément est une précision apportée à l'élément qui peut l'enrichir ou le sous-diviser. Cela

nous permet de repérer des régularités, d'établir de nouvelles catégories de données, de nécessités et d'hypothèses pour repérer les évolutions de la prise en charge de l'implication des élèves. Mais aussi de constater les modifications d'interprétation et la validation de certains concepts, par le stagiaire. Nous n'entrerons pas, pour cet article, dans le détail du codage.

### Étape 3 : L'identification des mises en relation entre les éléments de problématisation

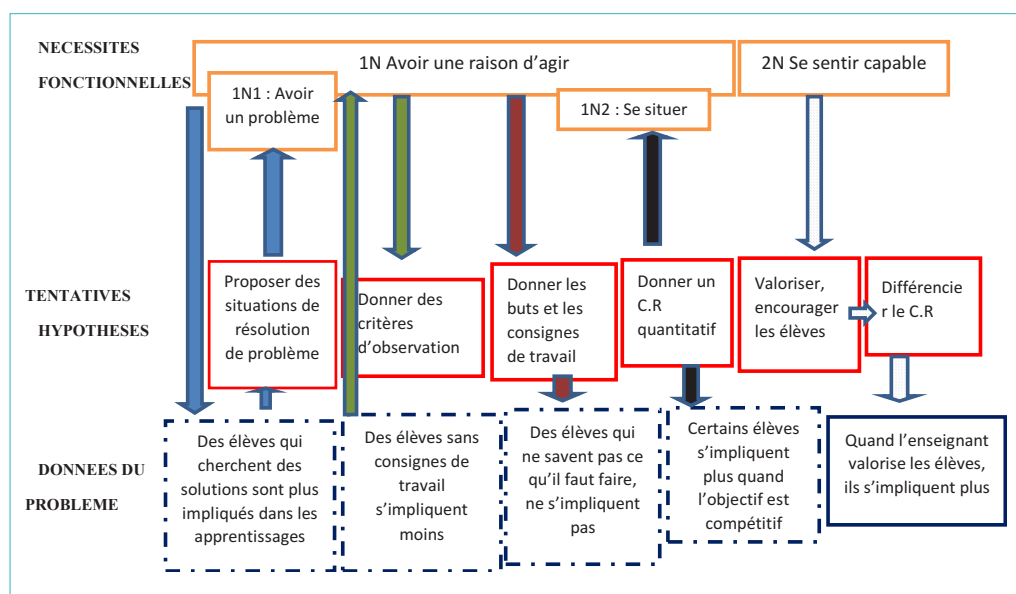
Une fois les éléments repérés et codés nous avons recherché les mises en relation des éléments entre eux.



Car problématiser consiste à établir des liens entre les éléments pour reconstruire le problème. Ces étapes ont permis de suivre le devenir de chaque élément de problématisation au cours du scénario de formation, grâce à la construction d'une frise chronologique (3.1). La mise en chronologie a l'avantage de formaliser les dynamiques et les mouvements de reconstruction du problème, les mises en relation entre les différents éléments et la manière dont les vidéos et les interventions des formatrices impactent le processus. La frise chronologique obtenue montre qu'entre les deux ETC, le formé enrichit ses réflexions grâce à la confrontation à de nouvelles vidéos et leur analyse. L'étape 3, montre beaucoup de relations entre deux registres mais aussi des moments reliant Nécessité, Donnée et Tentative/hypothèse. Nous considérons que la problématisation est plus aboutie lorsque les trois registres sont mis en relation. C'est pourquoi nous avons cherché à reconstruire une schématisation d'un

espace de l'avancée du traitement du problème par le stagiaire. Cette représentation est reconstruite à la fin du scénario de formation après le deuxième ETC. Elle montre uniquement les mises en relation triples (Nécessité, Donnée et Tentative/hypothèse) précisées dans le point 3.3. Cet espace problème tient compte du cadre d'analyse a priori. Les flèches reliant les éléments représentent une certaine chronologie. La figure 4 présente ce résultat 3.3 de l'étape 3. Cette schématisation sert à représenter le processus d'une problématisation la plus aboutie possible suite au scénario de formation. Elle a l'avantage d'exposer les éléments les plus « solides » reconstruits par le stagiaire par rapport au problème d'implication des élèves. Ainsi proposer un scénario utilisant le principe des ETC provoque dans ce cas précis un processus de problématisation autour de l'implication des élèves dans un apprentissage.

**FIGURE N°4**  
Espace de contraintes a posteriori figurant uniquement les éléments mis en relation dans les trois registres (étape 3.3)



**L'activité de problématisation participe à l'élaboration d'un nouveau cadre interprétatif.**

Cette nouvelle phase d'analyse sert à montrer les sujets de verbalisation repérés dans les différents registres de l'espace problème et les mises en relation constatées. Le sens des flèches indique une certaine chronologie dans les mises en relation. L'acronyme C.R signifie Critère de réussite. Le stagiaire à fait le lien entre la nécessité 1N « avoir une raison d'agir » et la donnée « des élèves qui cherchent des solutions sont plus impliqués ». Ensuite il formule une hypothèse « proposer des situations de résolution de problème » ce qui lui permet d'affiner 1N en construisant une « sous-nécessité » 1N1 « avoir un problème ». Dans la deuxième mise en relation, nous constatons que le PS part d'une donnée « des élèves sans consigne de travail s'impliquent moins » pour faire le lien avec 1N puis proposer une hypothèse « donner des critères d'observation ». Les encadrements des données sont différents pour signifier l'appartenance à un domaine. Les données encadrées en pointillée représentent des données liées à l'activité des élèves et celles en trait plein à l'activité de l'enseignant.

### ANALYSE ET RÉSULTATS

La figure 4 (étape 3.3) montre à la fin du scénario de formation qu'il y a eu problématisation. En effet, des nécessités ont été examinées et mises en relation avec les données du problème. Des hypothèses et tentatives ont été explorées et des données construites. Dans ce cas précis, la lecture de l'activité des élèves a davantage permis de construire des données que d'examiner des nécessités. Aucune tentative et hypothèse identifiées par le stagiaire n'aborde les savoirs à faire construire aux élèves. En revanche, celles liées à l'intervention du professeur auprès des élèves sont importantes. Aucune donnée ne concerne des aspects relatifs à la transposition didactique. On peut dire que dans ce

scénario de formation, la part liée au savoir du travail didactique sur l'implication des élèves n'a pratiquement pas été abordée. Cela converge vers d'autres études réalisées sur la formation des enseignants débutants, montrant que les plus experts ont une très bonne maîtrise didactique tout en intervenant de façon pertinente auprès des élèves (Ouitre, 2011). Ce flou didactique peut aussi être lié aux vidéos alternatives exposées ou aux questionnements des formatrices. Il nous paraît indispensable de former les enseignants sur la didactique de la discipline et de coupler cet apport à de l'analyse de pratique. L'intérêt de cette étude permet d'identifier les observations en situation, faites par le professeur, qui lui apparaissent significatives (données du problème) et d'envisager des formes d'analyse de pratique ou d'entretiens post-séance dans lesquels, par des controverses on construira et s'interrogera sur différents problèmes professionnels. L'activité de problématisation participe à l'élaboration d'un nouveau cadre interprétatif qui favorise la construction de nouvelles données du problème, l'examen de nouvelles nécessités et la mise en relation de ses deux registres par l'exploration d'hypothèses et tentatives. Cette étude de cas montre que ce scénario de formation, destiné à faire problématiser un enseignant débutant, est de nature à contribuer à améliorer sa capacité à lire l'activité d'apprentissage des élèves par la mobilisation d'un nouveau cadre interprétatif. Le cadre interprétatif et les techniques professionnelles nouvelles s'enrichissent mutuellement dans une relation dialectique à même de produire du développement professionnel. Les temps de stage en classe favorisent la mise en œuvre des nouvelles hypothèses et tentatives ainsi que la mobilisation d'un cadre d'interprétation. Toute la difficulté est de faire le lien entre ces différents moments de formation pour qu'ils s'enrichissent. Les vidéos favorisent la construction de données et l'exploration des pos-

sibles, mais impactent peu l'examen des nécessités.

Cette étude montre quelques limites d'ordre pratique et méthodologique. La technique des ETC et le scénario de formation demande du temps. Il faut créer des vidéos alternatives dont le contenu bouscule les représentations des stagiaires. A cet égard, il pourrait être intéressant d'imaginer une banque de données de vidéos. Ce scénario de formation s'est réduit à deux séances d'EPS du professeur stagiaire, c'est un temps de formation insuffisant pour constater de réelles transformations dans les pratiques. Il n'a pas non plus été pensé en partenariat avec les formateurs Inspé.

Ces humbles résultats montrent néanmoins une contribution de cette démarche à des « bougés » dans la construction d'une technique professionnelle.

## CONCLUSION

Nous venons d'examiner un dispositif de problématisation en formation, qui permet à un enseignant débutant d'améliorer sa capacité à lire l'activité d'apprentissage des élèves. Nous avons présenté un scénario de formation basé sur l'alternance de mise en pratique et de débriefing post visite. Ce dispositif exploite les entretiens techniques controversés comme des aides à la problématisation et l'ambition de faire évoluer les cadres interprétatifs de l'enseignant, sur la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. La mise en observation des échanges entre le professeur stagiaire et les formatrices a permis d'identifier des indices et des nécessités nouvelles pour l'intervention professorale. Nous constatons une évolution des éléments significatifs prélevés par l'enseignant stagiaire, dans la situation, pour lire l'activité d'apprentissage des élèves. Une confirmation de la pertinence de certains procédés d'enseignement et l'évaluation de leur impact d'un point de vue didactique. Le tout

participe à la construction d'un cadre d'analyse plus pertinent, pour lire l'activité d'apprentissage des élèves. Le scénario, bien que limité dans le temps et concernant une formation individuelle, montre l'intérêt des analyses de pratique, à base de vidéos inductrices d'argumentation et de controverses. Néanmoins des limites apparaissent dans ce scénario de formation. L'utilisation des ETC est chronophage avant et pendant les observations et les entretiens post-séance. Les discussions qui suivent les séances d'observation gagneraient à être accompagnées par des tuteurs établissement et Inspé. Des ajustements sont possibles. D'une part, réserver les temps de controverses au travail de groupe d'analyse de pratique, au centre de formation. D'autre part, imaginer une autre place à l'entretien post-séance et un format plus court. Concernant un prolongement de recherche, nous voyons la possibilité d'étudier le développement professionnel de plusieurs stagiaires sur une année complète de formation. Avec des temps d'observation dans les modules de formation à l'Inspé, comme l'analyse de l'activité. Des observations en stage et des temps d'entretien post séance avec le conseiller pédagogique et les formateurs Inspé. Cette étude de type « recherche-action », engagerait les différents acteurs dans une collaboration sur les objectifs, les axes de transformation visés chez les stagiaires et la construction de scénario de formation ■

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Alain, J. (2014). Observation de pratique des professeurs stagiaires. Quelles évolutions des savoirs professionnels ? *Recherches en Éducation*, 19, 96-106.
- Amade-Escot, C. (1995). Observer les situations didactiques : de la recherche à la formation. *Dossier EPS*, 27.
- Bacconet, S. (2012). Le développement des compétences professionnelles en formation des maîtres : études comparatives et longitudinales de deux maîtres stagiaires. *Revue Travail et Apprentissage*, 9.
- Balolev, K & Tominska, E (2012). Opportunité de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Revue Travail et Apprentissage*, 9.
- Butlen, D., Masselot, P & Pezard, M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP / REP à des stratégies de formation, *Recherche et Formation*, 44, 45-61.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. - Paris : PUF
- Fabre, M (2015). *Eduquer pour un monde problématique*. Paris : PUF
- Fabre, M. & Musquer, A. (2011). Qu'est-ce que conseiller veut-dire ? L'entretien conseil comment problématiser après-coup. In Robin, J.Y & Vinatier, I (dir) *Conseiller et accompagner*. Paris : L'Harmatan
- Julien, F (2011). *Philosophie du vivre*. Paris : Gallimard.
- Le Bas, A. (2002). Spécificité de la didactique en maternelle et problème de formation. *Revue contrepied*, 11, 17-19.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 48, 47-60.
- Lebouvier, B (2015). Expérience et problématisation en EPS, une étude de cas en course de relais. *Carrefours de l'éducation*, 40, 31-49.
- Lebouvier, B., Ouitre, F. & Briaud, P. (2016). Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage. *Recherche en éducation*, H.S 9, 85-99.
- Ouitre, F. (2011). Développement professionnel et paliers de professionnalité ; le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Recherche en Éducation*, 11, 151-163.
- Pastre, P. (2011). *La didactique professionnelle : anthropologie du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Prevel, S (2016, Mars). *Controverse et problématisation technique en entretien de formation*. Communication présentée au 4e colloque international de l'ARCD, Toulouse (France).

Prevel, S. (2015, Juin). *Mise en langage des élèves et jeux collectifs à l'école : L'entretien professionnel comme levier de formation*. Journée d'étude : activité de l'enseignant débutant et activité pour débiter. Nantes.

Prevel, S. (2017) *Techniques de mise en langage et sports collectifs à l'école maternelle : parcours d'enseignantes au cours d'un processus de formation* (Thèse de doctorat, Université de Nantes). Repéré à : <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=c6c25a3f-17cb-4d92-bd87-f9b717e7f1c1>