# MISE EN LANGAGE DES ELEVES ET JEUX COLLECTIFS A L'ECOLE MATERNELLE : L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL COMME LEVIER DE FORMATION

PREVEL - Sandrine
CREN
Inspection de l'éducation Nationale circonscription de Cherbourg-Ville
Mail : sandrine.prevel@aliceadsl.fr

## RESUME :

Cette communication propose d'explorer l'activité d'une enseignante d'école maternelle qui, bien qu'expérimentée, débute dans une forme de pilotage des apprentissages moteurs où le langage joue un rôle déterminant. La notion de mise en langage s'appuie sur l'idée que les disciplines développent des pratiques langagières spécifiques. Le discours produit en EPS par les élèves doit tendre vers un discours technique. Les données de l'étude sont fournies par le discours de l'enseignante au cours d'un entretien de formation ancré dans la problématisation technique. Le travail d'analyse a pour but de mettre à jour le cheminement, les transformations et les points de résistance qui apparaissent chez cette enseignante pour faire vivre des situations langagières visant des apprentissages précis en jeux collectifs.

## MOTS CLES : langage ; jeux collectifs ; école maternelle ; entretien professionnel ; problématisation

Les programmes de l'école maternelle qui entrent en vigueur à la rentrée 2015[1] consacrent un paragraphe à la mobilisation du langage pour échanger et réfléchir avec les autres. Cependant, ils ne mettent pas en évidence le fait que selon l'objet de l'échange ou de la réflexion, la discipline dans lequel s'inscrit le discours diffère.

M. Jaubert et M. Rebière (2012) s'intéressent aux pratiques langagières dans les disciplines. Elles envisagent la classe comme une communauté discursive qui apprend à « spécialiser son activité » et notamment ses pratiques langagières en fonction des objets dont elle s'empare.

Si l'on s'intéresse aux jeux collectifs à l'école maternelle et à leur relation avec une pratique langagière, il convient de définir les savoirs disciplinaires visés. Nous nous situons dans une conception problématique et technique du savoir en Education Physique et Sportive. Le joueur doit résoudre des problèmes concrets et prendre des décisions en fonction d'une prise d'informations dynamique. Les savoirs vont être référés à la lecture du jeu en mettant en relation des éléments statiques et dynamiques, à leur interprétation pour aider à la

[1] B.O spécial n°2 du 26 mars 2015

décision puis à l'action[2]. Dans cette prespective, l'activité langagière des élèves visera la construction de ces savoirs. Il s'agit d'un discours technique organisé par l'efficacité.

Compte tenu de ces différents éléments, notre communication propose de soumettre un format d'entretien original, l'Entretien Technique Controversé, l'ETC, qui devrait conduire le professionnel à transformer et à développer son activité pour prendre en charge cette spécificité du langage en EPS. Il s'appuie sur les notions de controverse, une des trois figures du probléme (Fabre, 1999), de posture réflexive et prospective et d'argumentation. L'hypothèse qui fonde notre étude est que l' introduction de mises en langage[3] alternatives au moyen d'extraits vidéo au cours de l'entretien va générer de la controverse et inscrire l'ETC dans un débat technique didactique organisé par un problème professionnel. L'enseignant sera amené à questionner, remettre au travail les choix qu'il a fait dans l'action pour envisager une nouvelle solution porteuse de nouvelles conditions.

Le travail de recherche s'organise autour d'une question :

Dans quelle mesure les données apportées par les vidéos montrant des mises en langage alternatives vont générer un débat technique didactique révélateur de développement professionnel ?

## LA PROBLEMATISATION TECHNIQUE COMME CADRE DE REFERENCE POUR PENSER L'ETC

La problématisation se déploie dans trois dimensions : la position, la reconstruction et la résolution du problème. Elle se distingue par sa focalisation sur le travail de construction du problème. L'examen des conditions à prendre en compte prévaut sur une recherche directe de la solution. Dès lors, il s'agit de mettre en relation des idées et des faits. Comme le précise Orange (2002), la problématisation se réalise dans l'exploration du champ des possibles et la production d'arguments pour accéder à des raisons. L'activité langagière joue un rôle prépondérant dans ce processus.

En écho aux travaux de Fabre et Musquer (2009), la pratique s'envisage comme une réponse à un problème, une hypothèse. L'ETC se donne pour objet d'analyse l'examen de données et de conditions génératrices d'une activité de problématisation. Les données peuvent, dans ce cas précis, être définies comme des éléments observables recueillis par le sujet qu'il met en tension avec des principes, des normes en lien avec les conceptions qu'il mobilise. Ces principes, ces normes, prennent le statut de conditions, et conduisent le sujet

[2] position et orientation de l'adversaire, distance entre le joueur et l'adversaire pour décider de sa trajectoire et la réajuster si nécessaire en cours d'action.

[3] Nous définissons les mises en langage comme des technologies mises en œuvre pour permettre aux élèves de s'approprier le dire- penser- agir propre à une discipline. Elles visent l'élaboration de conditions plutôt que la négociation d'une solution (débat d'idées par exemple).

à élaborer des hypothèses d'action, des scénarios possibles à mener dans l'action en tentant de les mettre en adéquation.

En troisième lieu, la problématisation revêt une dimension épistémique et épistémologique.

Les problèmes entretiennent un lien étroit avec les savoirs qui ont été des solutions successives construites par les hommes au fil du temps pour les prendre en charge.

Nous l'avons dit, l'activité langagière est prépondérante. Elle s'envisage selon Bronckart (2007) comme « un mouvement dynamique permanent entre activité communicative externalisée et traitement pychocognitif interne ». Les productions langagières sont constituées de signes partagés qui permettent la communication. Cependant ces signes sociaux portent en eux les traces de l'objet désigné lui-même d'une part et d'autre part de la situation de communication dans laquelle ils sont produits. Ces traces agissent et interfèrent sur les représentations individuelles.

Le langage est un moyen d'agir. Il correspond à un usage. Chaque sphère d'activité se construit un usage relativement stable de la langue avec des contenus et des moyens linguistiques que lui sont propres.

Dans le cas du discours produit au cours de ETC par les enseignants, le discours est technique et didactique. Il vise l'efficacité dans la gestion du couple enseigner/apprendre au travers de l'action. Il fait appel à des raisonnements rigoureux (Combarnous, 1984). Il est contextualisé (Vérillon, 2004).

Toutefois, cette réalisation nécessite des tentatives, des essais, comme l'indiquent Jaubert et Rebières. Les discours produits au cours des ETC par les enseignantes peuvent être considérés comme des discours de travail qui rendent possibles la reconfiguration de la pensée. Les échanges assurent le passage d'un langage intérieur à une forme extériorisée avec des reprises, des reformulations et diverses opérations nécessaires à la reconfiguration de la connaissance en savoir.

Par ailleurs, l'examen de techniques alternatives va faire entrer les enseignantes dans une activité langagière fortement argumentative au travers de l'examen de données et de leur articulation avec des conditions.

Pour JB Grize (1997), argumenter, c'est tenter de persuader son interlocuteur, c'est-à-dire de l'amener à croire en la proposition que nous lui faisons en terme de schématisation. Il ne s'agit pas de le conduire à reconnaître la vérité mais de rechercher son adhésion à une représentation qui est la nôtre, à une schématisation. Cependant, au cours du débat et au fil des interprétations, les schématisations évoluent. Les objets de discours se précisent, se

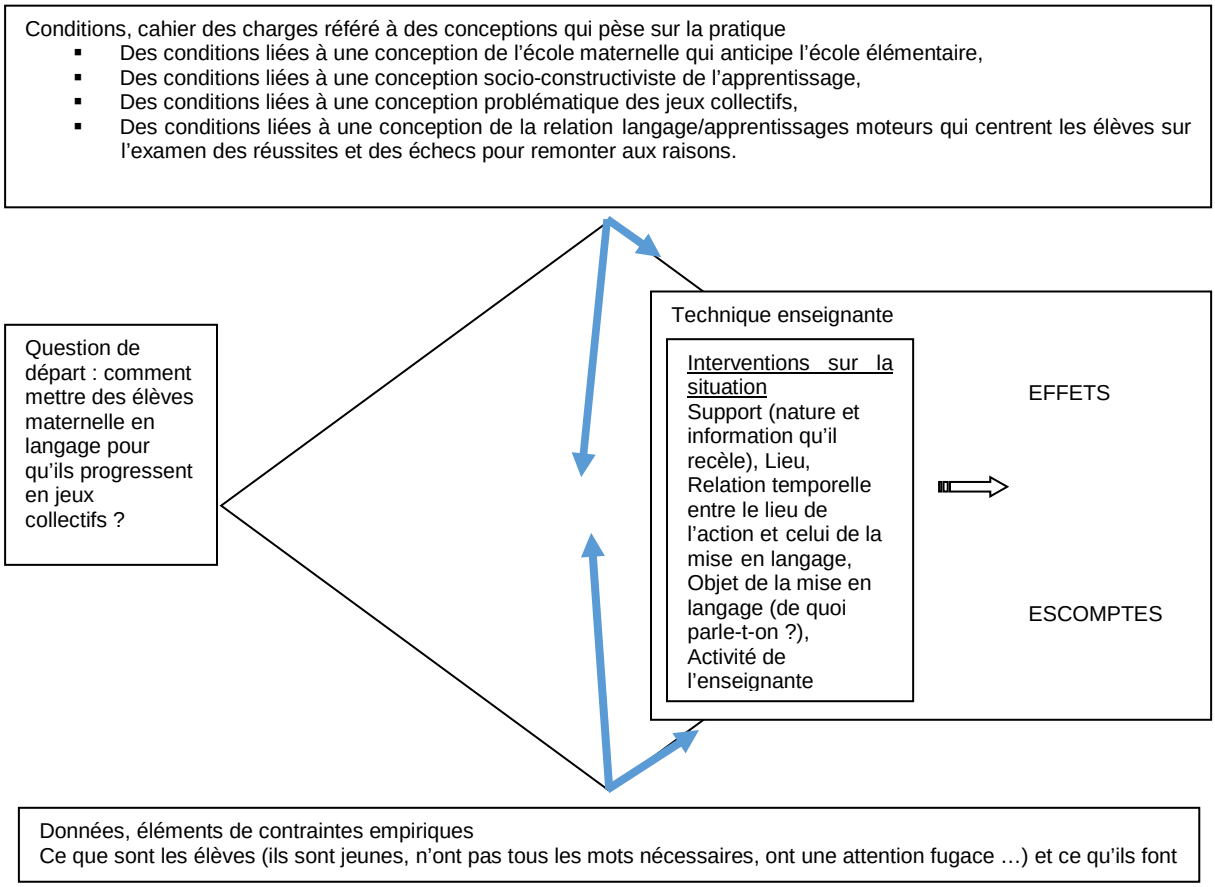
spécifient et se détachent d'une globalité première. Cette évolution nous semble révélatrice de développement professionnel.

## ASPECTS METHDOLOGIQUES

- **Une réflexion a priori sur le savoir expert**

A partir du losange de la problèmatisation modélisé par M. Fabre (2009), nous avons construit a priori une modélisation experte des mises en langage.

*Figure 1 : losange de la problématisation à l'œuvre dans les mises en langage*




- **L'ETC : déroulement et protocole**

L'ETC se donne pour projet de former par la problématisation.

Il a pour support une vidéo qui comporte quatre extraits différents, choisis par le chercheur. Ces extraits montrent des situations de mises en langage d'élèves d'école maternelle liées à des apprentissages en jeux collectifs. Tous les extraits sont issus de séances ordinaires pourtant les techniques diffèrent dans des situations qui poursuivent le même but : mobiliser le langage pour faire progresser les élèves en jeux collectifs. Ces extraits ont été sélectionnés de manière à générer de la controverse.

Les questions posées par le chercheur à l'issue du visionnage des vidéos, s'organisent autour de 2 pôles :

- Sur quoi s'appuie l'enseignant pour faire progresser les élèves en EPS à travers le temps langagier observé?

La description de la technique mise en œuvre est recherchée.

- Qu'en penses-tu?

Ce qui est visé, c'est la mise en débat par l'enseignant des différentes techniques, y compris la sienne, pour faire émerger de nouvelles condtions à prendre à compte pour mieux gérer le couple enseigner/ apprendre.

- **Les données recueillies**

Cet entretien a été transcrit par le chercheur puis adressé à l'enseignante pour un dernier temps de commentaire distancié dans le but de repréciser et discuter les propos tenus au cours de l'entretien hors de la présence du chercheur. Nous nous limitons aux interventions d'une seule enseignante et aux propos qu'elle tient au sujet d'une seule technique.

Les données sont relativement homogènes puisqu'elles émanent toutes du discours du formé. Le premier type de données provient des échanges entre l'interviewé et le chercheur à propos des techniques mises en œuvre. Ces échanges sont organisés par le questionnement du chercheur au regard d'un problème professionnel donné et défini a priori.

Le deuxième type de données provient des commentaires distanciés sur l'entretien.

- **Le traitement des données**

La première étape a consisté en un découpage de l'entretien d'abord en macro-épisodes correspondant aux échanges autour d'une technique alternative puis en thèmes à l'intérieur de chacun des macro-épisodes. Nous accordons le statut de thème au noyau d'un énoncé. La modélisation a priori des techniques de mises en langage à l'aide du losange expert de la problématisation nous aide à les délimiter. Fillon et al.(2004) proposent un outil issus des travaux de Grize et de Bronckart. Cet outil distingue des catégories à partir des opérations sur les sujets et les objets qui va nous permettre de traiter ces données et apporter des élèments de réponse aux questions suivantes :

- Comment un thème donné évolue en tant qu'objet de discours afin d' identifier des mouvements dans la manière dont l'enseignante négocie la signification au cours de l'entretien?
- Comment évolue la position énonciative de l'enseignante à propos de chaque thème ? L'ancre-t-elle dans un univers didactique ou un autre ? Quel effet joue la controverse ?

- Quelle activité l'enseignante déploie-t-elle pour prendre en charge le problème professionnel ? le pose-t-elle ? le construit-elle ? le résout-elle ? Ceci nous permettra d'accéder à l'acitivité de problématisation liée au thème.
- Quelle rôle argumentatif endosse-t-elle en référence au trilogue de Plantin ?[4] Cette dernière catégorie a pour fonction de mettre en avant les facteurs favorables et les points de résistance.

## RESULTATS : DEUX THEMES MIS EN DEBAT AU COURS D'UN MACRO-EPISODE

Durant le troisième macro-épisode l'enseignante discute une technique au cours de laquelle les élèves, en classe et avant l'action, produisent des trajectoires possibles sur un support dans le cas où le couloir de jeu direct n'est pas libre.

- **Comparer pour poser le problème**

Dans ce premier extrait, l'enseignante va mettre au travail le thème de la situation en le comparant à ce qu'elle a observé dans les deux macro-épisodes précédents.

*Tableau 1 : troisième macro-épisode, thème la situation*

| Interventions | commentaires |
|---|---|
| En 100 : ben. Disons qu'c'est... Ce qui est différent, c'est que, dans **la situation précédente**, comme dans la mienne,**.** Les enfants ont ...on a d'abord laissé les enfants faire des tentatives et en phase de réflexion, **on voit ce qui a fonctionné, ce qui ne l'a pas**. Et là, l'enseignante qui est là, elle fait **ça en amont** et **j'imagine** que la suite ça va être , voilà... en classe on a regardé comment on pouvait passer sans se faire attraper, et donc en salle de jeux, on va essayer de mettre en pratique les stratégies élaborées en classe. | On remarque que :<br>• Le discours est une chronique<br>• Les données sont relatives à l'activité des élèves dans les techniques observées précédemment l'activité des élèves qu'elle anticipe dans la technique qu'elle observe<br>Le thème est actualisé pour être présenté sous l'angle temporel. |
| CD[5] 100 : **En effet, cette manière de procéder** est différente de ce qui a été vu auparavant car **la situation** a lieu en amont, les élèves font un travail semblable, ils élaborent une stratégie pour passer et vont devoir la mettre en place après. | « Cette manière de procéder »→ la situation, reformulation qui ancre le discours dans l'univers du savoir enseigner.<br>**« En effet »**→ introduit une configuration qui signale l'écart entre cette technique et celles mises sous observation précédemment et le point de convergence qu'est l'activité des élèves (élaborer des stratégies pour passer) |
| Ch 101 : S: ça effectivement c'est complètement différent de ce qu'on a vu auparavant. C'est différent. Si on essaie de qualifier justement ces différences ? Elles sont de quelle nature ? En amont et pas pendant ? Quoi encore ? | |
| En 102 : Ben contrairement à l'enseignant on n'est pas dans des activités décrochées là. On est vraiment dans... C'est dans la situation du jeu. Comment on va faire quand on va aller dans la salle ? Comment on va faire pour jouer ? C'est pas une situation où on va essayer de ...où on va être sur le terrain à faire des tentatives. On les met d'abord en place dans sa tête. | C'est dans la situation de jeu » → interlocution sur la c »onnaissance de l'objet<br>Passage de « l'enseignante » à « on », l'ancrage énonciatif signale l'adhésion.<br>Le discours est plus descriptif, plus technique.Il vise un résultat.<br>Le problème se précise en spécifiant les buts poursuivis par la technique observée. |

Cet extrait montre comment le thème de la situation engage l'enseignante dans une controverse liée au moment de la mise en langage. La comparaison des techniques précédemment observées et de celle qui lui est soumise à travers le prisme de la situation va d'abord la conduire à poser le problème professionnel de l'unique point de vue de la

[4] Plantin identifie 3 rôles : celui du proposant qui produit un discours, celui de l'opposant qui tient un discours négatif par rapport à la première proposition et celui de tiers qui maintient la question ouverte.

[5] CD : Commentaire distancié

postériorité ou de l'antériorité de la mise en langage par rapport à l'action. Elle prend conscience de points de divergence. Cependant, l'activité des élèves apparait comme un point de convergence qui permet finalement de spécifier le problème du point de vue des buts poursuivis dans la technique alternative. Ainsi, l'examen de cette situation et la comparaison avec celles qui l'ont précédé au cours de l'ETC conduit à poser le problème du moment de la mise en langage, de le délimiter, et de le mettre en relation avec l'effet escompté chez les élèves. Interroger l'articulation moment de la mise en langage/effet escompté va permettre l'exploration de nouveaux possibles du point de vue du processus de problématisation. Mettre en langage avant l'action pour élaborer mentalement des trajectoires en fonction de la position du défenseur devient une nouvelle solution à explorer.
Par ailleurs, la configuration[6] évolue pour aller d'une chronique à un discours plus hétérogène qui décrit et se donne pour projet l'éfficacité de l'action.

- **S'opposer pour construire le problème**

Ce second extrait met en évidence un autre effet produit par la technique alternative sur le processus de problèmatisation. La mise au travail du thème du support est initiée par le chercheur.

*Tableau 2 : troisième macro-épisode, thème le support*

| Interventions | commentaires |
|---|---|
| En 106 : oui. Parce que ...après on va voir la suite ...le truc , c'est que moi j'ai du mal à imaginer là sur **le panneau**, y'avait 3 loups, des cochons**,** c'est vrai que la **petite fille, déjà dans un premier temps elle passe sur le tapis.** La maîtresse lui dit « non, est-ce que tu as le droit ? » « ah non c'est vrai j'ai pas le droit. » Donc elle part sur le côté. Donc ça , la petite fille, c'est vrai que quand elle va être en phase de jeu, elle va penser à ce qu'elle a fait avec son cochon virtuel et elle va essayer de le mettre en pratique. La seule chose, c'est que sur le papier, le loup il est statique, que dans la situation de jeu, le loup va pouvoir se déplacer et du coup le chemin qu'elle aura fait dans sa tête, avec son cochon, sur le panneau, elle va peut-être pas forcément pouvoir le mettre en place, en phase de jeu. Et du coup, c'est pour ça que...je sais pas... | Le panneau subit une opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet (y'avait …).<br><br>La réponse produite par une petite fille est une donnée du problème professionnel (donnée).<br><br>Configuration hétérogène qui mèle de la chronique, de la mise en doute (la seule chose).<br><br>Position d'opposant. |
| CD 106: J'essaie de répondre à ta question et en expliquant mon point de vue, je prends conscience que la médiation du support à des limites du au fait que le loup ne se déplace pas et que **les élèves ne peuvent donc pas anticiper les déplacements du loup** | Position du problème : l'objet d'analyse se limite à la fonction du support en relation avec la manière dont il est construit. Une donnée est mise en avant :**les élèves ne peuvent donc pas anticiper les déplacements du loup)**<br><br>Configuration qui limite l'impact du panneau |
| Ch 107 : S: ça te paraît être un peu une limite ? | |
| En 108 : ben peut-être, oui. Je pense que c'est une limite et je pense aussi que ça permet quand même à des petits de mettre en place des stratégies. Ce qui est plus facile à faire je pense avec un support, que dans la salle de jeux ; comme ça, en... en, grand groupe en fait. | Je pense et je pense aussi →positiond de tiers<br>Malgré son opposition à la forme du support, l'enseignante prend en charge une condition liée au savoir (mettre en place des stratégies)<br>Fonction de reconstruction du problème avec élaboration du'une condition liée à la nécessité de focaliser les élèves sur des stratégies |
| CD 108 : En effet, la situation au tableau empêche de percevoir le déplacement du loup mais en même temps cela facilite l'élaboration de stratégies. | Mais en même temps →Difficulté à hierarchiser les voix<br>Position de tiers : le support est-il efficace ? |

[6] En référence aux travaux de Grize, nous considérons que plusieurs énoncés s'articulent entre eux pour faire sens. Il s'agit alors d'une configuration.

Cet extrait révèle comment l'examen du thème du support va générer de la controverse et ancrer l'ETC dans une nouvelle phase de débat. D'abord réfuté au vue d'une donnée liée à une réponse produite par une élève, l'examen du support s'affine dans le commentaire distancié. Sa forme est mise en relation avec sa fonction du point de vue de l'activité des élèves et du point de vue du savoir. Le problème professionnel est alors posé en délimitant l'objet de la discussion autour de la fonction du support, puis se reconstruit en levant le voile sur ce que l'enseignante considère comme savoir à enseigner à ces élèves et qui prend le statut de condition. Les mises en langage doivent focaliser les élèves sur l'élaboration de stratégies (des chemins) en fonction d'un adversaire mobile dont on doit anticiper les déplacements.

Cette articulation donnée/condition donne lieu à un réexamen du support (108). Cette nouvelle mise au travail modifie le rôle argumentatif de l'enseignante qui maintient ouverte la question de l'efficacité du support sans remettre en cause la forme de celui qui est proposé dans la technique alternative.

La dimension argumentative de cet extrait, renforcé par le changement de rôle de l'enseignante qui passe d'opposant à tiers, révèle un peu plus l'impact des techniques alternatives au cours de l'ETC dans le processus de problématisation.

## CONCLUSION

L'originalité de l'ETC réside dans le fait qu'il vise le développement professionnel dans la conceptualisation plutôt que dans la répétition ou l'évocation de l'expérience.

Si l'activité de problématisation est perceptible dans ces deux extraits analysés, la position énonciative pertinente qui inscrirait l'ETC dans un débat technique didactique, articulant savoir enseigné et savoir enseigner peine à s'installer. Divers mondes se télescopent et le lexique demeure très approximatif notamment du point de vue du savoir disciplinaire en jeu. Le terme de stratégie par exemple, largement convoqué, n'est jamais défini. Il est d'ailleurs utilisé de manière inappropriée si l'on se réfère aux travaux de J. F Gréhaignes[7].

Par ailleurs, l'univers de la fiction qui enveloppe les situations à l'école maternelle semble faire écran et ne facilite pas l'emploi des termes adéquats, ainsi, le défenseur n'aura jamais été nommé autrement que « le loup ».

Il semble cependant que le discours produit s'ancre plus facilement vers le mode de dire-penser- agir de l'univers du savoir enseigner.

[7] Les stratégies sont des choix communs planifiés avant un match.

# BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, JP (1992) *L'école pour apprendre*. ESF éditeur

Bronckart, J.P. (2007) L'activité langagière, la langue et le signe, come organisateurs du développement humain. *Langage et société,* éditions de la maison des sciences de l'homme, n°121-122, pp. 57-68

Combarnous, M (1984) *Les techniques et la technicité.* Messidor éditions sociales

Fabre,M. (1999) *Situations problèmes et savoir scolaire.* PUF

Fabre,M., Musquer, A. (2009) Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes. *Spiral-E-Revue de recherche en éducation-supplément électronique au n°43 (45-68)*

Gréhaignes J. F (2014) *L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisons tactiques en sports collectifs*. Presse Universitaire de Franche Comté

Grize, JB (1997) *Logique et langage.* Ophrys

Jaubert, M ; Rebières, M ; Bernié, J.P (2012) Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction des savoirs : l'hypothèse énonciative. forum lecture.ch

Le Bas, A (2005) Formation des enseignants et didactique professionnelle. *Recherche en Education, 48,* p. 47-60

Orange, C (2002) Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle n°1* p.28-41

Plantin, C (2005) *L'argumentation,* Que sais-je ? PUF

Vérillon, P. (2004). Discuter et agir pour produire des artefacts matériels en technologie au collège in Douaire. *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP Lyon

Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions, 4,* 305-325.