Faire problématiser les élèves en EPS à travers la mise en oeuvre d'une « situation forcée » : une voie pour engager un processus de formation professionnelle

Mots clés : Problématisation - EPS - Jeux collectifs - Didactique - Guidage des apprentissages

Résumé : Cette étude s'appuie sur une recherche exploratoire en cours. Elle s'intéresse à la mise en oeuvre d'une séquence, basée sur une « situation forcée » (C.Orange, 2010), en jeux collectifs, avec des élèves de grande section de maternelle. Cette « situation forcée » consiste, pour l'enseignant, à proposer une régulation didactique à travers le cadre de la problématisation (M. Fabre, 1999). Pour ce faire, chaque séance est animée par une alternance de phases de mise en action et de phases de débat tactico-technique. Le savoir visé réside dans la construction d'une « performance problématisée » chez les élèves guidés par un enseignant « expert » mais débutant dans le champ de la problématisation. L'analyse porte sur l'intervention enseignante au cours des séances. L'objectif de cette étude de cas est de rendre compte de l'activité de l'enseignant débutant en problématisation. Il s'agit de dévoiler comment s'opère la régulation didactique apportée par des enseignants inscrits dans une démarche formative en problématisation.

Introduction

Ce travail a pour finalité de suivre l'avancée du savoir chez les élèves, en fonction des interventions de l'enseignant utilisant le cadre de la problématisation. Pour ce faire, ce dernier utilise une « situation forcée » qui est une manière de procéder permettant de questionner le problème. Les professionnels ayant participé à cette étude disposent d'une certaine expertise mais innovent leur activité en faisant vivre ce cadre de la problématisation qu'ils découvrent. Ils proposent ainsi un guidage innovant dans le processus d'apprentissage de leurs élèves. Dans un premier temps, nous définirons l'expertise enseignante, puis nous nous intéresserons au système didactique et au guidage des apprentissages. Nous poserons ensuite les bases du cadre de la problématisation et nous présenterons la situation problème qui sera utilisée dans les séances de jeux collectifs. Enfin, nous exposerons brièvement la méthodologie d'analyse avant d'en présenter un extrait accompagné des premiers résultats.

• Enseignement et expertise

Les enseignants participant à cette étude sont des enseignants chevronnés que l'on peut qualifier d' « experts » (Tochon, 1993). En effet, ces derniers disposent d'une maîtrise des contenus disciplinaires et d'un savoir faire en termes de gestion du groupe classe, leur permettant d'avoir un « fonctionnement improvisationnel » (Tochon). Ils s'adaptent en/au contexte afin de proposer une intervention particulièrement adaptée à la situation.

5 critères permettant de définir l'expertise professionnelle (d'après Garmston (1998)) :
-Une connaissance approfondie de la matière ou du savoir disciplinaire à travers les programmes qu'ils font vivre depuis souvent de nombreuses années.
-Une certaine gestion du groupe classe (pédagogie) : les experts savent choisir des stratégies appropriées au contexte et à la matière étudiée. Ils ont des routines dans la gestion des élèves.
-Une grande connaissance de leurs élèves et une sensibilité accrue à leurs stades de développement.
-Une connaissance de soi affinée : Les experts font usage de leur connaissance de soi dans leur enseignement (valeurs, standards, convictions…).
-Des processus didactiques expérimentés : le niveau de développement professionnel de l'enseignant est corrélé avec sa performance en classe.
Au regard de ces critères, les enseignants ayant participé à cette étude présentent donc un certain niveau d'expertise professionnelle. Cependant, le fait d'innover leur activité, par l'intermédiaire de la problématisation, va venir modifier le rapport qu'ils entretiennent avec le système didactique qu'ils font vivre. Cette innovation consiste pour les enseignants à proposer des régulations didactiques en utilisant le cadre de la problématisation.

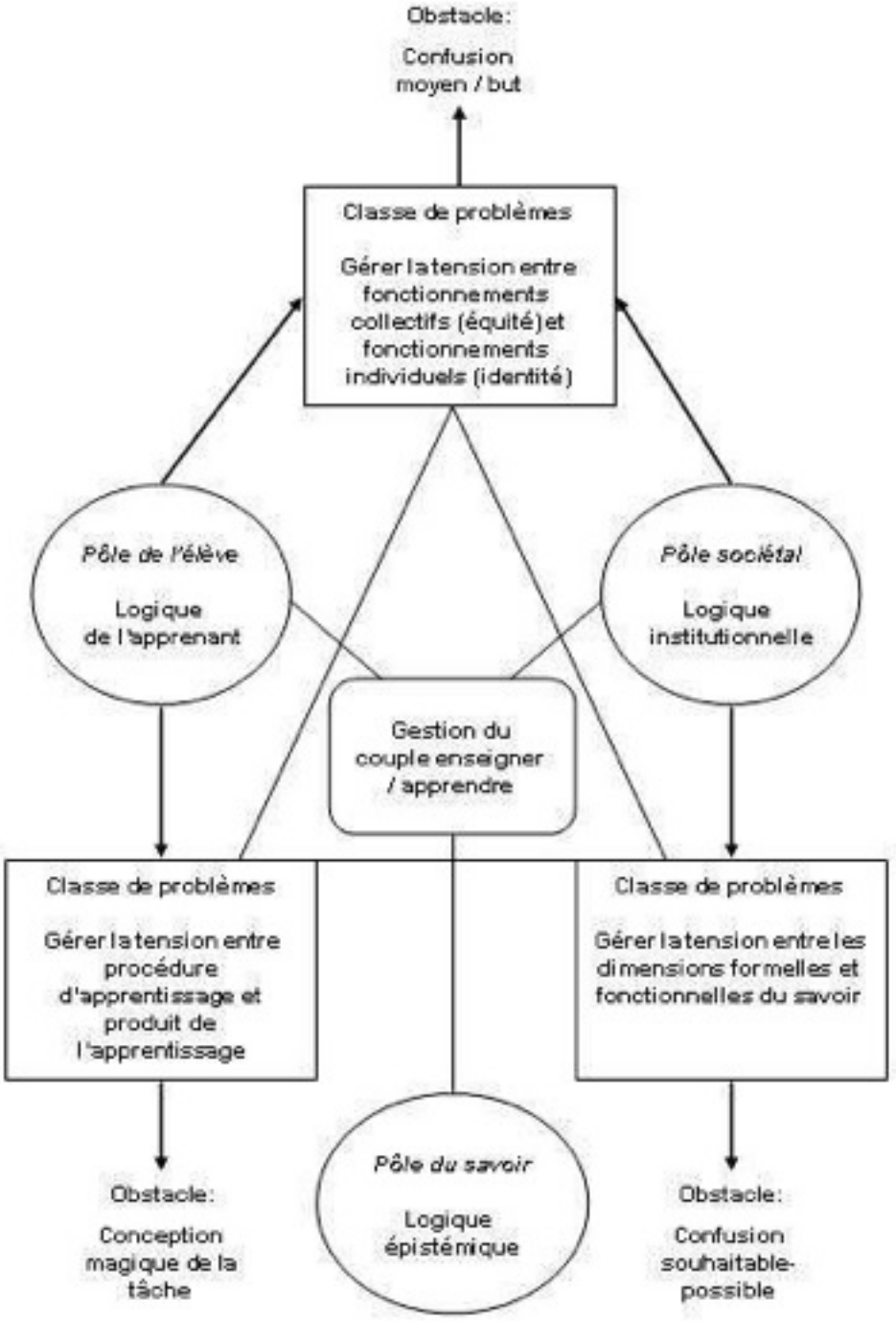
- **Système didactique et guidage des apprentissages**

Il convient de distinguer 3 logiques dans le fonctionnement du système didactique (Le Bas, 2005) : la logique de l'élève ou de l'apprenant, la logique épistémique ou du savoir et la logique institutionnelle ou sociétal. L'enseignant anime ce système et se trouve exposé aux obstacles qui en découlent. En effet, les relations entre ces logiques entrainent 3 sortes de tension.

-La tension qui naît entre la logique individuelle de l'apprenant et la logique d'enseignement collectif de l'institution implique un obstacle à gérer pour l'enseignant : les moyens utilisés (formes de groupement, rituels…) sont parfois confondus avec le but d'apprentissage visé.

- Le croisement de la logique institutionnelle et de la logique du savoir, induit une tension entre la dimension formelle du savoir, telle qu'elle apparaît dans le curriculum et sa dimension fonctionnelle correspondant à ce que l'élève est en mesure de réaliser réellement. La prise en compte de ce décalage correspond à un obstacle à gérer par l'enseignant entre ce qui est souhaitable et ce qui est réellement possible.

-Enfin, la rencontre entre la logique de l'apprenant et la logique du savoir, confronte l'enseignant à la gestion d'une tension entre le processus d'apprentissage (du côté de l'élève) et son produit (du côté du savoir). « Ce produit de l'apprentissage qui correspond à une atteinte du but fixé, ne peut être envisagé indépendamment des procédures mises sen œuvre et des processus cognitifs qui les sous-tendent, ce qui constitue le problème » (Le Bas, A., Lebouvier, B., & Ouitre, F., 2013). L'obstacle qui en résulte consiste à abandonner une conception « magique » de la tâche dans laquelle la mise en activité des élèves serait suffisante pour apprendre.



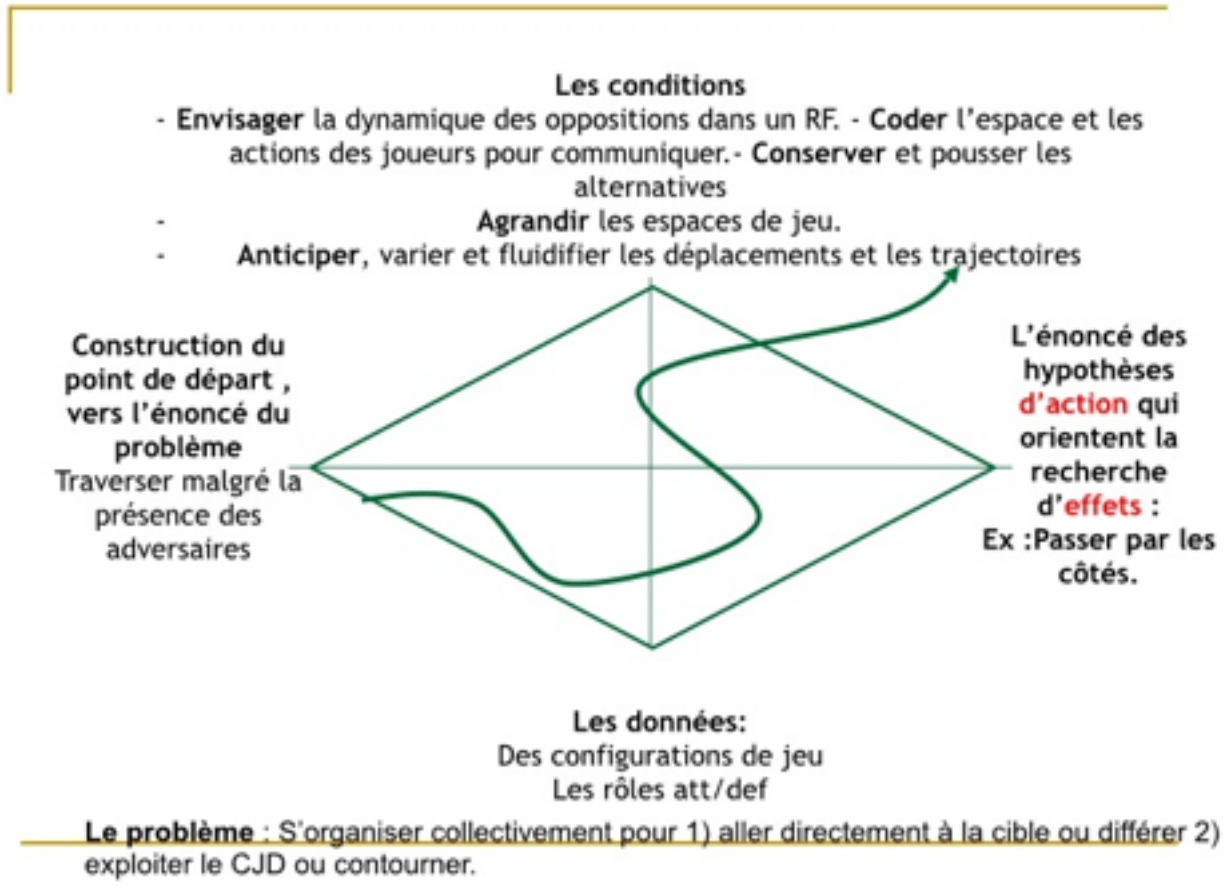
Un modèle de formation praticienne d'après Le Bas (2005)

C'est cette dernière tension, entre le savoir et l'élève, à laquelle l'enseignant se trouve confronté, qui est étudiée ici. Comment l'enseignant s'y prend-il pour accompagner et guider ses élèves dans leur processus d'apprentissage ? L'objectif est de suivre l'avancée du savoir chez les élèves à partir des régulations enseignantes. La préoccupation du chercheur et des enseignants est donc commune : il s'agit de mieux comprendre en quoi les régulations didactiques vont permettre aux élèves de construire des savoirs. Dans cette recherche collaborative, on propose aux enseignants de réguler l'activité des élèves, enrôlés dans une situation problème, en faisant appel au cadre de la problématisation. Le guidage des apprentissages porte sur les conditions et données du problème ainsi que sur l'ouverture des possibles (hypothèses). La vie des contenus est donc étudiée, en fonction des interventions langagières des enseignants, dans un contexte d'enseignement-apprentissage particulier, expérimentant le cadre de la problématisation.

• Le cadre de la problématisation

« Problématiser consiste à mobiliser des opérations mentales pour traiter et résoudre des problèmes » (Fabre, 2005). Il s'agit d'un travail « d'exploration des possibles dans un champ de contraintes qui représentent les données du problème qu'il convient d'identifier et de conditions qui commandent le processus de problématisation et qui doivent être construites. La réponse produite apparaît comme une transaction entre les deux » (Le Bas, 2012). Le processus de problématisation repose sur un cheminement en aller et retour entre position, construction du problème et recherche hypothétique de solutions. La problématisation est basée sur une activité argumentative. Le problème doit être ancré dans une communauté discursive permettant à chacun de s'exprimer pour prendre part au processus de problématisation. La dimension socio-constructiviste est une condition indispensable à l'activité de problématisation.

Dans le cadre de la situation proposée aux élèves, l'articulation entre les conditions et données du problème d'une part, et entre la question de départ et les tentatives et hypothèses de solution d'autre part, peut être matérialisée par un schéma. Ce denier, en forme de losange, est une représentation située du cadre de la problématisation. Construit en amont de la séquence, les données et conditions du problème sont formulées à priori.



• Présentation de la situation problème

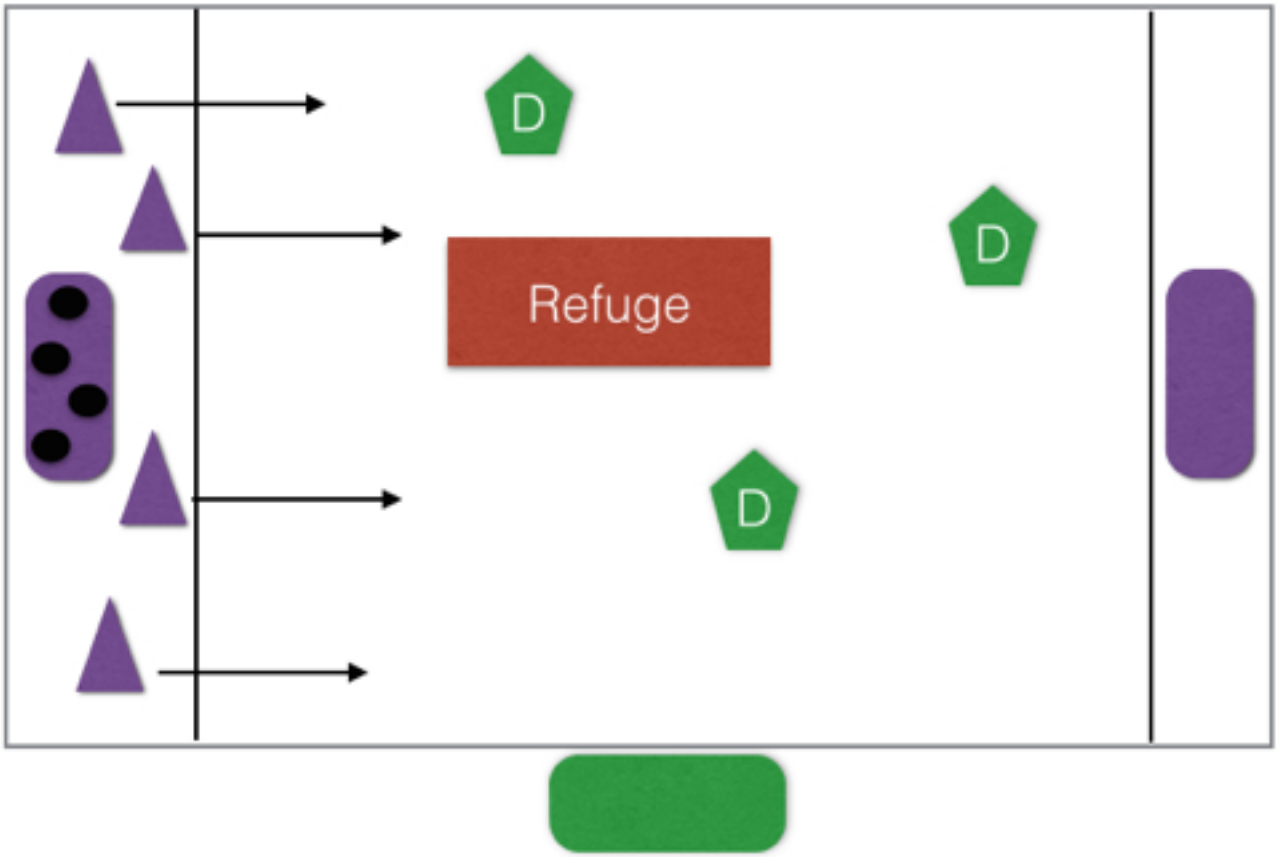
La situation problème proposée est une « situation forcée » (C.Orange 2010) construite en collaboration avec les enseignants. Suite à un temps d'échanges, des modifications ont pu être apportées (par rapport aux contraintes spatiales et temporelles différentes d'une classe à l'autre). Six séances ayant pour corps de séance cette « situation forcée » ont été filmées dans 5 classes et un « entretien technique controversé » avec les enseignants (S.Prevel, 2015) est venue clore la séquence. Cette étude exploratoire rend compte du travail mené dans l'une des classes de grande section de maternelle.

L'enseignant, dont le travail est analysé ici, a été associée à la finalisation de la situation forcée et sensibilisée à l'apprentissage par problématisation. Dans cette optique, l'apprentissage est envisagé comme une activité consciente de reconstruction technique par la résolution de problèmes. Nous nous situons ici dans la construction d'une « performance problématisée », entendue comme le produit d'une activité évalué, questionnée et objectivée. Ainsi, les tentatives des élèves sont discutées et l'élève performant connait les tenants et les aboutissants de son action. Dès lors, « la nature de la réponse technique fournie par le sujet est révélatrice de la maîtrise des conditions de la résolution des problèmes posés » Le Bas, 2011, (p166).

Dans la situation proposée, l'objectif pour les 4 attaquants (A), également appelés « moutons » est d' aller déposer les ballons dans la cible (une grosse caisse) située de l'autre côté du terrain en évitant les défenseurs (D) ou « loups ». Les défenseurs doivent eux toucher les attaquants balle en main pour leur prendre leur ballon et le déposer dans leur caisse. Ils ne peuvent pénétrer ni dans le camp de départ ni dans la zone d'arrivée des moutons (plots ou lignes au sol). De plus, les attaquants disposent d'une zone refuge, un tapis, sur lequel ils ne peuvent être touchés et qu'ils installent sur le terrain en amont de chaque partie.

La durée d'une partie est de 2'30 maximum et 20 ballons sont mis en jeu au départ. L'équipe désigné vainqueur est celle qui a mis le plus de ballons dan sas caisse.

Le problème à résoudre consiste donc, en attaque, à s'organiser collectivement pour 1) aller directement à la cible ou déférer; 2) Exploiter le CDJ ou contourner. Chaque phase de jeu est suivie d'une phase de débat entre les joueurs de l'équipe attaquante et l'enseignant, d'une durée de près de 3 minutes.



- **Analyse**

Le travail d'analyse porte sur les interventions enseignantes afin de suivre le guidage des apprentissages par problématisation.
Pour ce faire, une analyse du discours en faisant référence aux travaux sur la « schématisation » de Grize et à ceux de Bronckart sur le genre textuel et les types de discours, a été menée. Les travaux de Toulmin sur la loi de passage ont également été mobilisés pour suivre l'évolution des conditions (distinction « condition fondement » / « condition garantie »).
L'objectif de cette analyse des interactions est de mettre en exergue « les indices » de problématisation en identifiant dans le discours : les données du problème spécifiées, les conditions examinées de même que les hypothèses émises.

Discours	Analyse du discours Opérations de schématisation (Grize)	Analyse du discours Opérations de schématisation (Grize)	Analyse des arguments (inspirée de Toulmin)	Indices de problématisation
	Objet du discours : Ce dont on parle et ce que l'on en dit	Position énonciative	-« condition garantie » / « condition fondement » -incorporée/ objectivée/thématisée	D de la situation D du problème C - D - C/D - H
PE 11 : Non. Alors on regarde la deuxième fois alors . Là, Ilena elle va sortir de la maison, oh !	-« Ilena sort de la maison ». -Décrit	-«Ilena », « elle » -DES -UQ -Chronique		-D (configuration de jeu particulière)
Ilena 12 : Lenny, il l'a pas vue.	-Lenny n'a pas vu Ilena Reprise modification -Extension en relation chronologique (activité du défenseur)	-« Lenny », « il », « l' » -DES -UQ		-D (Lenny n'a pas vu Ilena)
PE 13 : Et Lenny, il t'a pas vue. Et pourquoi il t'a pas vu Lenny ?	-Pourquoi ? Reprise modification. Vers évolution (recherche des causes)	-« Lenny », « t' » -DES -Cherche à faire spécifier des données.		-D(Discours contextualisé)
Ilena 14 : Parce que j'ai couru vite.	-« Parce que j'ai couru vite » -Reprise modification avec explication	-DES « j'ai » -Chronique explicative (« parce que »		-D
PE 15 : Ah, c'est parce que t'as couru vite ? Regardez, on revient en arrière. Regardez, Ilena elle prend la balle…	-Reprise modification (forme interrogative) -Cherche à faire spécifier de nouvelles données « Regardez » -Décrit + légère controverse	-DES « Regardez », « Ilena », « t' », « elle ».		-D
Tiffany 16 : Il est tourné.	-Lenny est tourné	-« Il » -DES		-D
PE 17 : Il est comment Lenny ?	-Reprise modification (forme interrogative)	-« Il », « Lenny »		-D
Tiffany 18 : Il est tourné.	-Leny est tourné	-« Il » -DES -Chronique		-D

- **<u>Résultats : Comment fonctionnent les enseignants débutants en problématisation ?</u>**

Ce travail exploratoire laisse transparaître les premières tendances dans le guidage des apprentissages par problématisation.
Tout d'abord, il apparait que l'enseignant monopolise le débat. Chaque prise de parole est commentée par ce dernier, et les interactions transitent par lui : il reprend la parole après chaque intervention d'élève. L'enseignant propose des reprises modifications du discours en ajoutant souvent une précision ou une question invitant les élèves à justifier et comprendre (question du type « pourquoi? »).
Élève : « Lenny, il l'a pas vue. » PE : « Et Lenny, il t'a pas vue. Et pourquoi il t'a pas vu Lenny ? » Élève : « Parce que j'ai couru vite » PE : « Ah, c'est parce que t'as couru vite ? Regardez, on revient en arrière. Regardez, Ilena elle prend la balle… »

Lorsque l'on s'intéresse à l'aspect qualitatif des débats et notamment à la manière dont l'enseignant s'y prend pour faire vivre le processus de problématisation, plusieurs constats apparaissent :

Les interventions enseignantes sont centrées sur la spécification des données :
PE : « Ah, c'est parce que t'as couru vite ? Regardez, on revient en arrière. Regardez, Ilena elle prend la balle… » Élève : « Il est tourné. » PE : « Il est comment Lenny ? » Élève : « Il est tourné ».
Nous nous situons ici sur la reconstruction d'une configuration de jeu et sur l'édification d'une donnée de taille : la position du défenseur.

Les conditions sont très peu verbalisées. Les conditions « fondements » telles qu'elles apparaissent dans le losange de problématisation de la situation demeurent implicites. Elles peuvent être mobilisées mais restent dépendantes de la situation d'enseignement-apprentissage, on parle alors de « condition garantie ». Les conditions demeurent donc à un stade « infra », servant de lien entre les conditions dépersonnalisées et le contexte d'apprentissage.
PE : « Il est tourné. Alors, pourquoi il ne peut pas t'attraper cette fois-ci ? » Élève 1: « Parce que… »
Élève 2 : « Elle est passée là-bas et il… » PE : « Il est passé, elle est passée par là-bas, oui, oui Sinem pourquoi ? ».
Restent implicites ici des conditions liées au codage des actions des joueurs et à l'agrandissement de l'espèce de jeu.

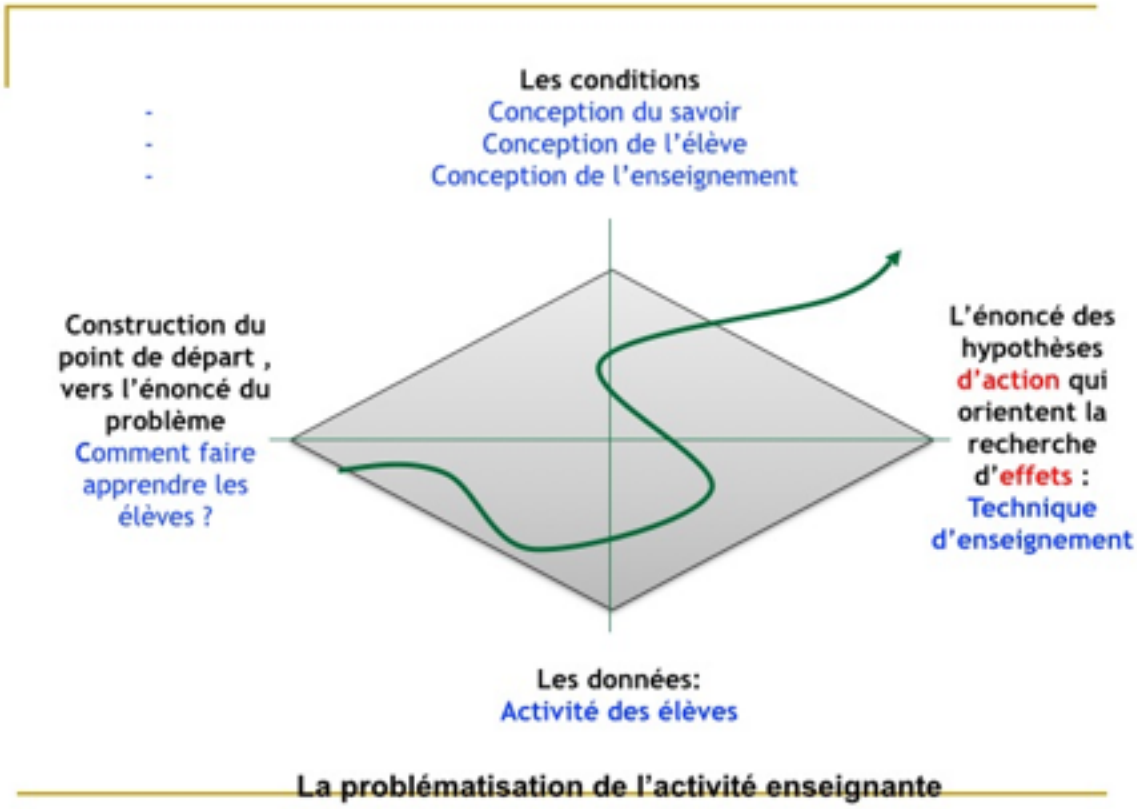
En résumé, il apparaît que l'enseignant tente de spécifier les « éléments significatifs » de la situation (des données) sans les articuler avec des conditions ou alors celles-ci demeurent implicites.

- **<u>Discussion/ Perspectives</u>**

Le guidage de l'enseignant est orienté sur l'explicitation des données. Les élèves sont enrôlés dans le problème, des données du problème sont identifiées, toutefois, les conditions demeurent implicites. L'articulation entre les données et les conditions n'apparaît pas. Le processus de problématisation est donc en cours, mais non abouti. Nous pouvons parler de « problématisation partielle ».

Cette absence de transactions autour de l'explicitation des conditions est-il dû à un manque d'identification de ces dernières par l'enseignant ? Un enseignant « expert en problématisation » aurait-il proposé une régulation différente? L'apprentissage par problématisation s'enseigne-t-il ? Et jusqu'où « forcer » dans la mise en oeuvre de protocoles de formation de la sorte ?

Néanmoins, cette « situation forcée » invitant les élèves à problématiser par l'intermédiaire d'une configuration d'aide ciblée sur des régulations didactiques précises engage également l'enseignant dans un processus de problématisation. En effet, en ciblant ses interventions sur les données et conditions du problème, l'enseignant a également questionné sa pratique. Sa propre conception du savoir et de l'enseignement est interrogée. Un travail de réflexion profond semble engagé chez ce dernier qui lors de l'entretien technique controversé m'a avoué que l'*« on peut intervenir comme ça dans d'autres disciplines »*. Il réfléchit d'ailleurs à un travail de problématisation en sciences et en français.



La problématisation de l'activité enseignante

Bibliographie :

-DOUAIRE, J., (2004). Argumentation et disciplines scolaires, collection didactiques, apprentissages, enseignements, INRP.

-FABRE, M, (1999), Situations-problèmes et savoir scolaire, Paris, PUF.

-FABRE, M, (2005), Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (Vol. 38)

-FABRE, M, (2009), Philosophie et pédagogie du problème, VRIN.

-FILLON, P.; ORANGE, CH.; PETERFALVI, B.; REBIÈRE, M.; SCHNEEBERGER, P. (2004) Argumentation et construction de connaissances en sciences. A J. Douaire (coord.) Argumentation et disciplines scolaires (pp. 203-247). Paris: INRP

-GARMSTON (1998), cité dans la revue Recherche et Formation n°47, 2004.

-GRÉHAIGNE, J.F, BILLARD, M., LAROCHE, J-Y, (1999) L'enseignement des sports collectifs à l'école – Conception, construction et évaluation. De Boeck Université.

-GRÉHAIGNE, J-F et al, (1998), Configurations du jeu. Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs.

-JAUBERT, M., (2007). Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences, collection Etudes sur l'éducation, Presses Universitaires de Bordeaux.

-LE BAS, A. (2005). Revue Education et Formation n°48, Didactique professionnelle et formation des enseignants.

-LE BAS, A., (2011) Recherches en Éducation n°11.

-Le BAS, A., LEBOUVIER B., & OUITRE, F. (2013). L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants. Travail et apprentissages, 11, 65-86.

-LEBOUVIER, B, (2007), Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques EPS du second degré, Travaux de thèse.

-ORANGE, C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle, n°1, p. 25-41.

-ORANGE, C., (2010) Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010. *Etude des situations « forcées » : quelles méthodes?*