Recherches en éducation

HS7 | 2015

Diversité des recherches actuelles en sciences de l'éducation : contribution doctorale

Controverse et formation : une étude empirique autour d'un format d'entretien professionnel

Controversy and training: an empirical study based on a professional interview

Sandrine Prevel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9325>

DOI : 10.4000/ree.9325

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sandrine Prevel, « Controverse et formation : une étude empirique autour d'un format d'entretien professionnel », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9325> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9325>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Controverse et formation : une étude empirique autour d'un format d'entretien professionnel

Sandrine Prevel¹

Résumé

Cet article rend compte d'une étude menée auprès de six enseignantes engagées dans une recherche collaborative. Elles se soumettent à un format d'entretien au cours duquel de la controverse est apportée par le biais d'extraits vidéo. Ces vidéos montrent des techniques mises en œuvre pour mettre des élèves d'école maternelle en langage pour les faire progresser en éducation physique et sportive. Les enseignantes sont amenées à mettre en débat ces techniques conduites par des pairs dans une même classe de situation puis invitées à reconstruire de nouveaux scénarios pédagogiques. Les données de l'étude portent sur les interactions langagières entre le chercheur et les enseignantes ainsi que sur des commentaires que ces dernières apportent sur l'entretien a posteriori. Les résultats visent à mesurer l'impact de la controverse sur l'avancée de la problématisation.

Diverses formes d'entretien professionnel traitent de la tension entre l'action qui ne peut s'explicitier et se comprendre d'un unique point de vue extérieur au sujet qui agit, et le fait qu'en parallèle elle ne peut être immédiatement exprimée et décryptée du point de vue de l'acteur. Cependant, aucune de ces formes d'entretiens ne s'ancre réellement dans le paradigme de la problématisation. L'expérience et sa mise en mots se trouvent au cœur des entretiens d'explicitation de Vermersch (1994), d'autoconfrontation de Theureau (2005) et d'autoconfrontation croisée de Clot et Faïta (2000), mais les cadres théoriques qui les sous-tendent, les objets d'analyse et les visées diffèrent.

L'entretien d'explicitation s'appuie sur l'idée qu'étant partiellement autonome, l'action conserve une part d'implicite pour l'acteur lui-même. Il est organisé par la mise à jour et la prise de conscience par le formé des procédures mises en œuvre visant, dans une perspective piagétienne, le passage du réussir au comprendre.

L'entretien d'autoconfrontation se situe dans le paradigme de l'énaction qui envisage l'activité humaine dans un couplage structurel activité/situation. De ce fait, l'activité de l'acteur peut être décrite du point de vue des interactions acteur/environnement.

La méthodologie de l'autoconfrontation croisée s'inscrit dans le courant de la clinique de l'activité. Là encore le concept de prise de conscience est prégnant mais cette fois-ci dans une perspective vygotskienne. Il s'agit d'une redécouverte de l'expérience vécue dans un autre contexte dont le sujet extrait une nouvelle perception de l'expérience.

Cet article propose de soumettre un format d'entretien, l'Entretien Technique Controversé (ETC), qui devrait conduire le professionnel à transformer et à développer son activité. Il s'appuie sur les notions de controverse, une des trois figures du problème (Fabre, 1999), de posture réflexive et prospective et d'argumentation. L'hypothèse qui fonde cet écrit est que l'introduction d'une pratique alternative par le biais d'un extrait vidéo va générer de la controverse et inscrire l'ETC dans un débat technique, centré sur un problème. Le professionnel sera alors amené à questionner, clarifier, remettre au travail les choix qu'il a faits dans l'action pour envisager une solution possible porteuse de nouvelles conditions.

¹ Doctorante, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

Cet article s'appuie sur une étude empirique réalisée dans le cadre d'une recherche collaborative réunissant un chercheur et neuf enseignantes expérimentées, ayant chacune au moins dix ans d'ancienneté, autour de la gestion de la dialectique langage/apprentissages en éducation physique et sportive (EPS) à l'école maternelle. Les entretiens analysés ont été menés au cours de la première campagne de recueil de données et se concentraient sur les techniques de mise en langage en jeux collectifs. L'expression « technique de mise en langage » renvoie aux travaux de Combarous (1984). En classe, l'enseignant résout des problèmes concrets de manière originale. Il utilise ses connaissances et des instruments pour agir sur le réel. C'est une dimension technique de l'enseignement. Permettre aux élèves de se mettre à distance de l'action et de mobiliser le langage pour progresser en EPS est le problème professionnel concret auquel se confrontent les enseignantes concernées.

Le travail de recherche s'organise autour d'une question : en quoi et comment les données apportées par les vidéos montrant des techniques alternatives génèrent ou non de la problématisation ?

1. Cadre théorique : ce qui fonde l'ETC

Une brève présentation des principes qui régissent l'ETC permet d'exposer l'ancrage théorique sur lequel il est élaboré.

Problématiser la pratique professionnelle est le premier d'entre eux. L'une des singularités de la problématisation est 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. Prendre en charge un problème, c'est « savoir comment » au-delà de « savoir que ». Comme le précise Orange (2002), la problématisation se réalise dans la construction et l'exploration du champ des possibles ainsi que dans la production d'arguments pour accéder à des raisons. Dans le cas de l'ETC, les controverses, qui émanent des solutions techniques proposées par des pairs, soumises aux professionnels jouent ce rôle de possibles à explorer. Nous pensons qu'elles vont générer une dynamique de problématisation entraînant la prise en compte de nouvelles conditions pour l'émission d'une nouvelle hypothèse. Nous nous situons là sur une dimension sociale et pragmatique.

Ainsi, en écho aux travaux de Fabre et Musquer (2009), la pratique s'envisage comme une réponse à un problème, une hypothèse. Ceci détermine le second principe. 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 formé qu'il met en tension avec des principes liés aux savoirs, à l'apprentissage, à l'enseignement. Ces principes, ces normes prennent le statut de conditions, et conduisent le professionnel à élaborer des hypothèses d'action, des scénarios possibles à mener dans la classe en tentant de les mettre en adéquation. Cet accès aux conditions pourrait s'opérer dans un mouvement de décontextualisation de la pratique qui pourrait se recontextualiser dans la production d'une hypothèse alternative. C'est sur l'articulation entre mise en question, données, conditions et hypothèses, sur cette activité de décontextualisation/recontextualisation que va se concentrer l'analyse.

En troisième lieu, l'ETC revêt une dimension épistémique et épistémologique qui se focalise sur le « savoir enseigner ». Il n'est pas question de juger un autre professionnel mais d'examiner une technique au regard de ce qu'elle produit chez les élèves. Ce qui est valorisé, c'est bien l'activité des élèves et leur progrès. Ce parti pris amène à discuter la norme. Les différentes vidéos sont commentées selon cet angle de vue, de manière à ne pas tomber dans le jugement de valeur. Ce format d'entretien s'inscrit dans une logique de problématisation d'un savoir professionnel. En écho aux travaux de Le Bas (2005), ce savoir enseigner est envisagé comme s'organisant autour de la gestion du couple enseigner/apprendre et la prise en charge de différentes classes de

problèmes professionnels. La mise en mots, contrainte par l'ETC, participe à la conceptualisation du savoir mobilisé par le professionnel.

Le quatrième principe qui fonde l'ETC se réfère aux travaux de Pastré (2011) dans le cadre de la didactique professionnelle. Il met en évidence le fait que l'expérience apparaît comme le support du développement professionnel. Le concept d'expérience recouvre une double notion : on peut « faire une expérience » ou « avoir de l'expérience ». Dans le cas de l'ETC, la mise en mots devrait conduire le sujet à une prise de conscience qui permet à l'expérience de changer de statut. Le passé est un objet et devient un moyen de vivre la situation présente. En effet, dans une perspective vygotskienne, le langage, instrument sémiotique, participe à la restructuration du mode d'organisation du sujet et à sa reconfiguration en orientant son activité en fonction du problème auquel il se trouve confronté. Ces prises de conscience successives sont de nature à générer du développement. Ce sont les interventions de l'intervieweur qui doivent permettre cette prise de conscience. Compte tenu de ces éléments, les données observées dans cette étude sont constituées de l'entretien entre l'enseignante et le chercheur, et d'un commentaire distancié qui dépersonnaliserait un peu plus, inviterait à décontextualiser et laisserait apparaître de nouvelles positions argumentatives. L'ETC s'appuie donc sur une conception historique et discontinue du développement. Celui-ci résulte d'une suite chaotique de micro genèses (crise d'un modèle opératif, rupture et reconfiguration à un niveau supérieur du modèle opératif).

Le cinquième principe relève des facteurs dynamisants de l'entretien. Le premier d'entre eux est le problème qui, dans le cadre de l'ETC, est de nature technique. Faire classe, c'est mettre en synergie des logiques hétérogènes : celle de l'élève, celle du savoir et celle de l'institution. Les problèmes naissent de la mise en tension de ces différentes logiques (Le Bas, 2005). En référence aux travaux de Rabardel (1995), nous considérons que la technique ne vaut que si elle est pratiquée, si elle développe des habiletés professionnelles et une efficacité en classe, dans le cas qui nous intéresse. Elle s'appuie elle aussi sur le concept d'instrument psychologique, voire sémiotique, évoqué dans le quatrième principe. Ainsi, nous considérons que le professionnel puise dans les ressources dont il dispose, constituées de ses conceptions, de ses connaissances et de son expérience, pour mettre en œuvre des techniques au centre desquelles les instruments dont il va user joueront un rôle prépondérant. Dès lors, le problème qui va être construit et être traité au cours de l'ETC, parce qu'il visera, au travers du choix et de la mobilisation des instruments mobilisés, une meilleure efficacité professionnelle, revêt une dimension technique. Le second facteur de dynamique est la controverse rendue possible par les vidéos montrant des techniques alternatives dans une même classe de situations. Ce dispositif engage les enseignantes à confronter l'activité qu'elles ont développée à celle mise en œuvre par d'autres professionnels dans des situations similaires. Cette permanence de la classe de situations devrait favoriser le débat. C'est parce que la solution construite au même problème de départ est dissemblable que la remontée aux données et aux conditions qui la sous-tendent est facilitée. Cette controverse agit comme un moteur de problématisation.

En résumé, L'ETC s'appuie sur une conception problématique du savoir enseigner. Il s'inscrit dans une situation de communication. Il vise l'articulation de données et de nouvelles conditions, à partir de la confrontation de diverses expériences : celle du sujet et celles d'autres professionnels. Il cherche à favoriser le développement professionnel en explorant le champ des solutions possibles. Il s'agit maintenant d'examiner notre hypothèse en répondant à la question de recherche suivante : en quoi et comment la confrontation à des vidéos montrant des techniques alternatives génère ou non de la problématisation ?

2. Aspects méthodologiques

■ *Scénario de formation et contexte collaboratif de la recherche*

• *La dimension collaborative de la recherche*

Nous inscrivons notre travail dans le champ de la recherche collaborative tel que le définit Desgagné (1997). L'enjeu est de développer des connaissances liées à la pratique enseignante, non pas en travaillant « sur » mais « avec » les praticiens eux-mêmes. La dimension collaborative réside essentiellement dans la constitution d'une banque de vidéos montrant des techniques différentes dans une même classe de situations. L'enjeu est de permettre le développement de chacune en portant un regard sur d'autres pratiques mais hors de la présence des enseignantes filmées. Chacune soumet les techniques qu'elle met en œuvre au collectif sans y être directement confrontée.

• *Le scénario de formation et la situation mise sous observation*

Le scénario de formation prévoit trois phases. Une première phase individuelle au cours de laquelle chaque enseignante est filmée avec sa classe. La séance doit porter sur des apprentissages en jeux collectifs, ne pas être la première de la séquence, et inclure un temps d'échanges langagiers laissé à la discrétion de l'enseignante. Ce temps est suivi d'un premier ETC individuel. La deuxième phase regroupe les enseignantes par équipe de trois. Elles échangent à partir d'extraits vidéo montrant des techniques alternatives produites au cours de la phase précédente par d'autres membres de la recherche. L'enjeu est de préparer la dernière phase du scénario de formation. Au cours de la troisième et dernière phase, les enseignantes mettent en œuvre une nouvelle technique et sont à nouveau filmées. S'ensuit un dernier ETC individuel. La situation qui est mise sous observation au cours de cette étude est le temps d'ETC de la première phase du scénario de formation.

• *L'Entretien Technique Controversé : déroulement et protocole*

L'ETC 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 d'opposition collective². Tous les extraits sont issus de séances ordinaires. La classe de situation est identique mais les techniques sont différentes. Ces extraits ont été sélectionnés de manière à générer de la controverse. Deux éléments sont retenus pour susciter le débat. D'une part, les échanges entre l'enseignante et les élèves portent sur des thèmes différents. Ainsi, les mises en langage s'effectuent autour de différents objets allant de l'identification des gagnants/perdants par comparaison des scores à l'anticipation par les attaquants des informations à prendre sur les adversaires pour atteindre la cible. D'autre part, la proximité entre l'action et la réflexion sur l'action varie en termes d'espace et de temps selon les extraits. Le premier extrait montre la technique mise en œuvre par l'enseignante engagée dans l'ETC. Les trois autres montrent d'autres techniques. Entre chaque extrait, un temps d'échange entre l'enseignante et le chercheur vise la description de la technique mise en œuvre et sa mise en débat. Les questions utilisées par le chercheur s'organisent autour de deux 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 ?
C'est la mise en débat de la technique mise en œuvre par le pair filmé qui est visée.

La fin de l'entretien a pour objet de reconstruire une proposition alternative pour une prochaine séance.

² Il s'agit dans ce cas de jeux traditionnels : gendarmes et voleurs et jeu du loup. Ils sont traités comme des sports co (handball, basket) du point de vue didactique au regard des problèmes qu'ils posent aux élèves.

• Les données recueillies

Cet entretien a ensuite été transcrit par le chercheur puis adressé à chaque 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. Ainsi, les données analysées au cours de cette étude sont constituées de l'entretien transcrit et des commentaires distanciés apportés par les enseignantes alors que l'intervieweur est absent. Elles sont relativement homogènes puisqu'elles émanent toutes du discours du formé. Cependant, elles sont de nature différente et renseignent le chercheur sur deux aspects. Elles recèlent une part de subjectivité puisqu'elles reflètent ce que perçoivent les enseignantes de l'activité d'un autre. Le premier type de données émane 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 émane des commentaires distanciés sur la controverse. Le chercheur n'est plus là. On cherche là à désinhiber le plus possible le changement de positions argumentatives, à savoir le rôle discursif que l'enseignante joue dans le dialogue argumentatif et qui évolue au fil de l'entretien. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Vinatier (2009) qui mettent en évidence la dimension affective des interactions langagières en situation d'apprentissage qu'elle nomme la négociation intersubjective des places.

■ Traitement des données

L'enjeu est double : il s'agit de saisir la dynamique d'argumentation qui conduit, au cours de l'entretien, à l'évolution des hypothèses mais aussi d'identifier ce qui génère cette dynamique.

Ce traitement se décompose en trois temps :

- catégoriser les interventions des enseignantes à partir des éléments constitutifs de la problématisation (Données, Conditions, Hypothèses) ;
- analyser les épisodes à fort potentiel argumentatif pour examiner ce qui se passe du point de vue de la problématisation ;
- repérer dans les hypothèses produites à l'issue de l'ETC (H2) les traces de problématisation et ce qui les génère.

• Une mise à plat du discours à partir des éléments constitutifs de la problématisation

Des unités de sens sont d'abord repérées par le chercheur selon les catégories précédemment citées (Données, Conditions, Hypothèses). Leur repérage renvoie aux caractéristiques que leur attribue Fabre selon l'activité développée par l'interviewé. Sélectionne-t-il des observables, des données ? Se réfère-t-il à des normes, des conditions ? Élabore-t-il un scénario, une hypothèse ?

Tableau 1 - Repérage des unités de sens

	Entretien	Commentaires distanciés
32	L: ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup</i> . Des constats qu'il a observés, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.

Puis il s'agit de catégoriser (Données, Conditions, Hypothèses) ces unités de sens pour voir si elles apparaissent toutes puis de les coder. Ce temps se formalise par un tableau à colonnes (tableau 2). Les éléments observables mobilisés par les acteurs au cours des mises en langage sont codés comme données. (« *Il part des élèves du coup [...] c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. "Toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ?" »* »). Les normes mobilisées par le formé dans l'observation et qu'il énonce sont codées comme conditions. « *Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu, pour favoriser l'échange langagier* » est reformulée par le chercheur dans la colonne catégorie en référence au registre dont elle relève (conception de l'enseignement, de l'apprentissage ou du savoir). La colonne « Articulation » (tableau 3) met en lien des données prélevées dans des interventions précédentes qui s'articulent avec la condition saillante.

Tableau 2 - Catégorisation des unités de sens

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)
32 L : ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup</i> . Des constats qu'il a observés, et <i>c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler</i> . « <i>toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ?</i> Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C2 : conception de l'enseignement : enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action. DDD 32

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

Le codage C2 correspond à la deuxième condition élaborée au cours de l'entretien. Le codage DDD correspond à trois données, le nombre qui suit indique l'intervention dans laquelle elle a été énoncée.

Les interventions 30 et 32 se réfèrent à une technique alternative. L'enseignante prélève des données sur le contenu des échanges langagiers qu'elle articule avec une condition qui s'énonce clairement dans le commentaire distancé. Elle a sans doute commencé à émerger plus tôt dans l'entretien.

• La délimitation d'épisodes de problématisation à partir du mouvement sur les hypothèses

L'enjeu de ce second temps est d'isoler, dans l'entretien, les épisodes qui ont permis le prélèvement de données et leur articulation avec des conditions régies par des normes caractéristiques liées aux conceptions de l'enseignant et qui organisent sa pratique. Ces normes concernent l'apprentissage, l'enseignement à l'école maternelle et le savoir en jeux collectifs dans la mesure où ce sont les trois logiques hétérogènes que l'enseignant doit mettre en synergie.

Ce repérage s'effectue à partir de l'introduction des vidéos porteuses de solutions techniques alternatives puisque ce sont elles qui vont générer du débat. En effet, la confrontation de deux

solutions possibles au problème, deux hypothèses, génère de la controverse, un épisode langagier potentiellement fortement argumentatif. Elles introduisent de nouvelles données qui marquent le début d'un nouvel épisode de problématisation. Un épisode se délimite par la mise au travail de ces nouvelles données et leur articulation avec une condition.

Cette phase nécessite une description fine des techniques alternatives de mise en langage pour dégager avec précision ce qui est mis au travail. La grille de lecture des hypothèses utilisée reprend les éléments mobilisés dans le choix des extraits vidéo, à savoir le thème des échanges et la proximité entre l'action et la réflexion sur l'action en termes d'espace et de temps. Une reformulation des hypothèses en présence et des conditions dégagées permet de les appréhender avec une plus grande homogénéité au regard des instruments psychologiques mobilisés et des conceptions en jeu. Ce travail se formalise comme suit.

Tableau 3 - Articulation des données/conditions/hypothèses

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation
32 L : ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup.</i> Des constats qu'il a observés, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C2 : conception de l'enseignement : enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action. DDD 32	D10, D30, D32

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

Des données prélevées dans différentes interventions se font écho pour aboutir à la verbalisation d'une condition. Citons par exemple :

D10 : Quand je les ai vu regarder de l'autre côté, j'ai dit « ah ? »

Lorsqu'elle est confrontée à sa pratique, Ludivine fait état de sa surprise lorsque les défenseurs se placent dos aux attaquants en cours d'action. Le commentaire distancé qui accompagne cette intervention fait état d'une situation de langage qui a permis à l'enseignante de « voir ce que les élèves avaient dans la tête ».

D30 : Il s'appuie de ça. « toi qu'as-tu fait ? »

Il interroge sur ça. « Tel enfant, enfin, toi, comment tu as fait ? Peux-tu expliquer aux autres ? »

Ludivine verbalise la condition C2 lorsqu'elle commente la pratique d'un pair. Cependant, des données ont été recueillies plus tôt dans l'entretien et participent à l'émergence de cette condition. Ce sont ces traces de problématisation qui sont recherchées à cette étape.

Notre méthodologie s'inspire des positions argumentatives de Plantin (2005) (Proposant, Opposant, Tiers). La position argumentative de tiers apparaît comme significative d'une activité de problématisation parce qu'il est celui qui prend en charge la question qui est thématifiée. Un second codage vise à catégoriser les propositions de manière à établir si cette dernière apparaît chez le formé et ce qui la provoque. Le tiers s'interroge, il doute. L'apparition de cette position argumentative pourrait s'apparenter à une trace de dynamique de problématisation à mettre en

relation avec les vidéos et avec les interventions du chercheur. Il s'agit donc également de catégoriser ces positions.

Tableau 4 - Catégorisation des positions argumentatives

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation	Positions argumentatives
32 L: ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait... <i>il part des élèves du coup.</i> Des constats qu'il a observés, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu... enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	<i>Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel.</i> Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C2 : conception de l'enseignement : enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action. DDD 32	D10, D30, D32	Opposant

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

- *L'effet dynamique des hypothèses amenées par les vidéos et par les interventions du chercheur dans les épisodes de problématisation*

En dernier lieu, la recherche des traces de problématisation s'est concentrée sur les H2 produites par l'enseignante. Ceci afin d'observer si ces hypothèses s'appuyaient sur de nouvelles données et conditions émanant des controverses et si la professionnelle prenait le rôle du tiers et maintenait le doute ouvert. Si l'étape interprétative précédente est assez descriptive, celle-ci vise la compréhension de l'activité cognitive du professionnel référée au cadre théorique de la problématisation. Il s'agit de repérer d'éventuels processus de décontextualisation/recontextualisation qu'engendrent les controverses soumises au cours de l'entretien de formation. L'articulation de nouvelles données et conditions décontextualise le savoir qui se réincarne et se recontextualise dans une nouvelle hypothèse.

3. Résultats

■ Quelques faits saillants

Toutes les enseignantes ont élaboré une hypothèse 2 (H2) au terme de l'entretien. Une synthèse de ces H2 et des conditions dont elles sont porteuses ayant émergé au cours des ETC permet de proposer les résultats présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 - Tableau de synthèse des H2 et conditions qui les fondent³

Enseignantes	H2	Conditions prises en compte
Delphine	Parler avant l'action dans un autre lieu pour se construire un projet	<i>Enseigner, c'est permettre, aux élèves, par le biais du langage, d'examiner leurs tentatives</i> <i>Enseigner, c'est organiser le lien entre les phases d'action et de réflexion</i> <i>Apprendre c'est se confronter à la situation</i> <i>enseigner, c'est cibler les sollicitations cognitives</i>
Anne-Laure	Utiliser un support au cours de la séance d'EPS pour favoriser la mise à distance et envisager d'autres possibles	<i>Enseigner c'est permettre à l'élève d'utiliser le langage pour examiner des tentatives</i> <i>Enseigner c'est amener les élèves à prendre conscience de nouveaux éléments à prendre en compte</i> <i>Apprendre en EPS, c'est d'abord transformer sa motricité</i>
Isabelle	Parler après l'action sur un support pour examiner les tentatives réalisées	<i>Enseigner c'est permettre l'examen de tentatives</i> <i>Apprendre c'est se confronter à une situation et mesurer sa prestation</i> <i>Enseigner c'est mettre à disposition des élèves des éléments précis</i> <i>Enseigner c'est organiser des moments de mise à distance et des moyens adaptés</i> <i>Jouer au loup c'est agir en fonction ce « ce qui se passe »</i>
Sylvie	Parler en classe avec un support pour examiner des possibles	<i>Enseigner c'est organiser l'alternance entre l'action et la mise à distance de l'action</i> <i>Apprendre c'est se confronter à une situation</i>
Ludivine	Parler en classe avec un support pour examiner des possibles	<i>Enseigner c'est organiser l'alternance entre action et réflexion sur l'action</i> <i>Jouer, c'est agir en fonction des informations qu'on prend sur la position de l'adversaire</i> <i>Enseigner, c'est cibler l'activité cognitive en fonction de la séance</i>
Véronique	Mettre en place des situations dérivées pour faire verbaliser ce qu'on anticipe de l'action de l'adversaire.	<i>Enseigner c'est permettre à tous d'accéder à de nouvelles réponses motrices</i> <i>Jouer aux jeux co c'est agir en fonction d'un adversaire.</i>

Toutes les enseignantes ont modifié la manière dont elles mobilisaient des instruments (objet du discours, proximité spatiale et temporelle de la réflexion et de l'action, antériorité de l'une par rapport à l'autre...) en fonction des controverses.

Les hypothèses divergent, ce qui évacue la possibilité d'un effet modélisateur de l'ETC lié à la pratique d'un autre qui pourrait apparaître comme un exemple à suivre. Toutefois elles s'articulent toujours à des conditions. Elles émergent dans la discussion à partir des techniques examinées. Ceci tend à montrer que, dans tous les cas l'ETC, a été facteur de réflexivité et générateur d'épisodes de problématisation.

³ Les conditions qui ont émergées au cours de l'entretien apparaissent en italique. Elles sont reformulées par le chercheur et sont parfois implicites au cours de l'entretien.

Les commentaires distanciés qu'apportent les enseignantes à propos de l'entretien initial font apparaître, dans tous les cas, que les interventions du chercheur ont orienté l'entretien. Certaines ont encouragé le professionnel à aller plus loin, à développer et à affirmer sa position argumentative. D'autres ont guidé vers l'examen de données spontanément évacuées telles que la relation entre l'action et la réflexion sur l'action du point de vue du temps et de l'espace ou encore la chronologie entre ces deux moments. Ce dernier point n'est jamais examiné spontanément dans les épisodes de débat qui suivent les deux premières controverses alors qu'il l'est pour la troisième.

Les commentaires distanciés révèlent aussi une part d'activité empêchée. En présence du chercheur, les enseignantes se refusent à énoncer des données qu'elles jugent peu valorisantes pour le collègue filmé alors qu'elles les ont prélevées. Des indices qui montrent le manque d'implication des élèves sont volontairement tus par exemple. Ils sont signalés dans les commentaires distanciés.

Toutes les controverses ont généré *a minima* des épisodes d'articulation de données et de conditions. Dans la majorité des cas, H2 se formalise à l'issue de l'entretien à la demande du chercheur. Les commentaires distanciés montrent cependant qu'elle s'élabore souvent bien plus tôt dans l'entretien. Dans cinq cas sur six, elle émerge des deux derniers extraits vidéo soumis à l'enseignante qui montrent une technique de mise en langage avant l'action, pratique la plus éloignée de celles du panel étudié.

Il convient maintenant de revenir à la question initiale et d'y répondre.

■ **Des éléments de réponse à la question de recherche à partir de ces faits**

• **Des mises en débat inabouties**

Tous les extraits vidéo porteurs d'un scénario alternatif ont, *a minima*, entraîné un examen de données et une articulation avec de nouvelles conditions. Parfois, le processus se grippe un peu et n'est pas poursuivi jusqu'à l'émission d'une hypothèse. On peut alors supposer que la condition énoncée provient d'un discours convenu que le sujet ne s'est pas approprié.

La controverse peut conduire à articuler des données et des conditions qui s'expriment en réaction, et en position d'opposant. Dans un cas, l'enseignante porte un regard critique sur la pratique de l'autre avec des normes éthiques revendiquées à l'issue du visionnage de la vidéo. La condition émane d'une articulation « "en creux" » avec des données que l'interviewé ne repère pas dans la solution technique qu'il place sous observation. Elle cherche une donnée (la participation de tous) mais ne la trouve pas.

Cependant, les conditions qu'elle fait valoir au cours du débat autour de la controverse ne se réalisent ni dans l'hypothèse H1 ni dans l'hypothèse H2. Elles s'ancrent sur des normes éthiques ou psychologiques qui ne prennent pas corps dans les hypothèses reconstruites. Ainsi, après avoir visionné la première controverse, Sylvie, dans l'intervention 72, prélève deux données : 1) Les enfants ont la possibilité d'expliquer, 2) un seul élève est sollicité.

Ceci la conduit à énoncer une condition (C3, la troisième condition élaborée au cours de l'entretien) et à articuler données et conditions.

Tableau 6 - Extrait d'entretien de Sylvie

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation	Positions argumentatives
72	Sy : oui Bon de toute façon, moi je trouve que de toute façon, les gamins, <i>les enfants ont la possibilité d'expliquer</i> je pense que de toute façon, ça me paraît légitime et nécessaire. Euh, après, peut-être, juste, <i>t'as juste un enfant qui fait</i> . tu vois ? C'est peut-être ça qui me gênerait. Mais voilà...Dans le feu de l'action... Peut-être qu'il aurait eu besoin d'avoir plusieurs avis puisque d'attaquants et de défenseurs. Pour avoir des stratégies différentes, des actions différentes. Peut-être...	D C3 : conception de l'enseignement – enseigner c'est permettre à tous d'examiner ses hypothèses d'action. D		opposant

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

La vidéo qui montre la pratique d'un pair et qui génère de la controverse engage un processus d'examen d'un possible, une montée en abstraction. Toutefois, la condition implicite ne prend pas corps dans l'hypothèse produite. Le mouvement de recontextualisation n'a pas lieu. Dans les entretiens mis sous observation, ce phénomène n'est présent que deux fois sur six. Il concerne également une condition liée à l'apprentissage (apprendre, c'est s'appuyer sur un mode de fonctionnement initial⁴). Ainsi, certaines normes, si elles sont prises en compte dans le discours des enseignantes observées et dans leur analyse, s'incarnent avec plus de difficulté dans les scénarios qu'elles élaborent.

• Des mises en débat abouties

Dans ces cas, toutes les hypothèses construites articulent des données et des conditions émanant des controverses. Pour ne citer qu'un exemple, Delphine qui, comme réponse initiale au problème posé, organisait un temps d'échanges à l'issue de la séance pour faire le point sur les scores, propose à la fin de l'ETC une situation de langage avant l'action pour se construire un projet. Cette hypothèse se nourrit de quatre conditions liées à l'enseignement et à l'apprentissage qui se sont toutes dégagées à partir des vidéos alternatives.

L'évolution des positions argumentatives des enseignantes révèle également des épisodes de problématisation dans tous les entretiens. Elle se conjugue à des modifications du poids qu'elles accordent à certaines données au cours de l'entretien.

L'attention des élèves est une donnée à laquelle les enseignantes sont particulièrement sensibles. Cette donnée est souvent au cœur de la discussion lors des moments de débat, selon deux cas de figure. Le premier est celui où la technique mise en débat semble obéir à des conceptions de l'apprentissage qui ne sont pas celles qui régissent la pratique du professionnel. Malgré cela, l'adhésion des élèves est indiscutable et mise en évidence par l'enseignante au cours de l'ETC. La technique qui vise à mettre les élèves de petite et moyenne section en langage en classe, avant la séance d'EPS autour d'un écrit provoque une position argumentative d'opposant. La situation n'apparaît pas comme adaptée à leur âge et pourtant, ils sont impliqués, actifs et semblent comprendre l'enjeu de la situation.

Le deuxième est celui où la focalisation sur l'attention des élèves se déplace au cours de l'entretien pour valoriser une condition particulière. Le travail autour de la condition « *jouer aux*

⁴ Cette condition est apparue implicitement, elle est reformulée par le chercheur dans cet article.

jeux co c'est agir en fonction de l'adversaire » qui se précise encore par « jouer aux jeux co c'est chercher des indices sur ce que va faire l'adversaire » est emblématique de ce second cas de figure.

Tableau 7 - Extrait d'entretien de Véronique

Entretien	Commentaires distancés	Catégories (*)	Articulation	Positions argumentatives
126	V : ben je sais pas si les enfants écoutent beaucoup là. J'en ai vu qui allaient dans tous les sens quand elle expliquait. <i>Donc ils étaient moins attentifs que dans la classe</i> mais je trouve que <i>ce qu'elle disait, c'était plus pertinent que sur son support de la classe.</i>	D D		tiers

(*) Donnée D, Condition C, Hypothèse H

La technique que l'enseignante met en œuvre en H1 (lorsqu'elle a mis en œuvre une première technique) s'organise autour d'un schéma représentant les espaces de jeu au début de la séance. L'objet du discours est l'évocation d'un épisode de la séance précédente, au cours de laquelle un défenseur a varié ses trajectoires pour créer de l'incertitude. La parole est prioritairement donnée à cet élève. Au cours de l'ETC, l'enseignante relève le manque d'attention des élèves et organise son observation des vidéos autour de cette donnée. Cependant, lorsqu'elle est confrontée au dernier extrait vidéo, cette donnée « *ils étaient moins attentifs* » est mise en relation avec un autre élément « *c'était plus pertinent* » qui se réfère à des conditions liées au savoir et qui ont émergé précédemment au cours de l'entretien (*jouer au jeu co c'est agir en fonction d'un adversaire, jouer au jeu co c'est agir en cherchant des indices sur ce que va faire l'adversaire*).

Cette position la conduit à proposer des situations d'apprentissage spécifiques pour favoriser et faire verbaliser les informations à saisir pour choisir la bonne trajectoire. Elle pointe une nouvelle fois un manque d'attention mais cette donnée passe au second plan au regard de la pertinence du savoir auquel la situation les confronte.

- *La dépersonnalisation de la controverse comme condition de l'expression*

L'une des caractéristiques essentielles de l'ETC est l'absence du pair, absence qui dépersonnalise la controverse. Cette spécificité du dispositif est de nature à favoriser les changements de positions argumentative. Cette particularité prend en compte la position de parole régissant le rapport de place qui constitue un axe vertical de la communication fondée sur la dominance comme le décrit Vinatier (2009). La dépersonnalisation permet de ne mettre en cause ni le territoire ni le narcissisme de l'enseignant, le contradicteur n'étant pas là. Ainsi, la position de parole, la « face », n'a pas à être préservée. Tout peut être dit sans souci de blesser, d'apparaître comme désireux de prendre l'ascendant ou au contraire de montrer une faille en exprimant son doute face à un collègue. Malgré cela, la phase de commentaire distancié indique que la présence du chercheur inhibe encore la parole au cours de l'entretien. Dans la moitié des cas traités apparaît une retenue à émettre un avis sur la pratique d'un pair ; retenue qui s'estompe au cours de la phase où le formé est seul face à la transcription.

4. Discussion

Si tous les formats d'entretiens précédemment cités (explicitation, auto-confrontation et auto-confrontation croisée) s'accordent sur la posture sans jugement et impliquant le sujet dans une

activité collaborative, divers aspects de l'ETC sont soumis à discussion et marquent sa singularité.

■ ***L'appui sur le problème***

Outre leur dimension épistémique qui renvoie à des concepts, et psychologique du sujet qui apprend, les problèmes professionnels se déploient également dans une perspective épistémologique au sens où ils s'inscrivent dans une reconstruction historique et fonctionnelle qui interrogent pourquoi les hommes ont inventé ce « savoir enseigner » et comment ils l'ont utilisé à travers le temps. Le problème traité au cours de cette étude a été déterminé *a priori* par le chercheur dans le contexte de l'étude et au regard du profil des enseignantes engagées. En effet, tout enseignant se confronte à la gestion des mêmes classes de problèmes lorsqu'il enseigne. Toutefois, et comme le souligne Ouitre (2009), le niveau de prise en charge varie en fonction de l'expérience professionnelle ce qui influence la pertinence de la réponse apportée. Ainsi, pour des débutantes, la focale n'aurait pas été la même et se serait portée sur une autre classe de problèmes. Ce ciblage *a priori* sur un problème professionnel constitue un point de divergence avec d'autres formats d'entretien qui travaillent sur l'activité du professionnel réalisée ou empêchée sans un ciblage aussi précis.

■ ***Le développement, davantage dans la conceptualisation que dans la répétition ou l'évocation de l'expérience***

L'activité cognitive sur laquelle se centre le développement du sujet peut également être débattue. En effet, contrairement aux entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation, l'ETC vise la conceptualisation au-delà de l'évocation. Ce qui est le cas des entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation. La relation entre expérience et mise à distance est interrogée. Dans le cas de l'ETC, l'expérience vécue (faire une expérience) est une ressource potentielle pour un agir futur (avoir de l'expérience). De ce point de vue, l'ETC partage le référent de l'auto-confrontation croisée de Clot et Faïta même si l'objet d'analyse diffère. Si l'ETC traite le problème technique, l'entretien d'auto-confrontation croisée vise la mise à jour de la dimension sociale et subjective de l'activité et son développement.

Conclusion

L'ancrage de l'ETC sur des points d'appui liés à la structure et à l'évolution du savoir enseigner, le différencie d'autres approches utilisées en entretien de formation. Certaines conditions le singularisent et engagent le professionnel dans une dynamique de problématisation génératrice de développement. Il est circonscrit à une seule classe de situations. Il vise l'exploration des possibles à travers l'activité de l'autre. Il se centre sur un objet technique qui a pour perspective les progrès des élèves. Outre ces conditions liées à l'apport des controverses, il s'inscrit dans une situation de communication qui autorise les changements de positions argumentatives et les interventions de l'intervieweur sont essentielles et incontournables pour que le processus se déclenche. Cet aspect n'a pas été traité dans cette étude. Il reste à explorer. Les nouvelles technologies amènent un renouveau dans les situations de formation et l'ETC apparaît comme un moyen original de s'en saisir en donnant à voir l'activité d'un pair hors de sa présence. Néanmoins, il ne se conçoit pour l'instant que dans des dispositifs dyadiques. Explorer des moyens de mobiliser la controverse dans des situations collectives de formation apparaît comme un champ à investir, ce qui sera le cas dans la poursuite du recueil de données de la recherche collaborative sur laquelle s'appuie cette étude particulière.

Bibliographie

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthode », *Travailler*, n°4, p.7-42.

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

DESGAGNE S. (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 23, n°2, p.371-393.

FABRE M. (1999), *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. (2006), « Analyse de pratiques et problématisation », *Recherche et Formation*, n°51, p.133-145.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume 42.

LE BAS A. (2005), « Formation des enseignants et didactique professionnelle » *Recherche en Éducation*, n°48, p.47-60.

LEBOUVIER B. & PREVEL S. (2013), « Controverser l'activité réflexive pour dynamiser la problématisation » Colloque *Problema*, Bruxelles.

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

OUITRE F. (2009), *Développement des modalités de gestion du système didactique chez des enseignants d'Éducation Physique et Sportive débutants au cours de leur année de formation professionnelle*, thèse de doctorat, Université de Nantes.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

PLANTIN C. (2005), *L'argumentation*, Paris, Presses Universitaires de France.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

THEUREAU J. (2005), « Les méthodes de construction de données de programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et... la didactique des activités physiques et sportives », *GEDIAPS INRP impulsion*, n°4, p.81-304.

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.