

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Abderrahmane MIRA de Bejaia



Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

**Pour l'obtention de diplôme de Master en Sciences et Techniques des Activités
Physiques et Sportives**

Filière : Activités Physiques et Sportives Educatives

Spécialité : Activités Physiques et Sportives Scolaires

THÈME

**Analyse des postures et gestes professionnels des enseignants
d'EPS du palier secondaire :
cas des enseignants de la wilaya de Bejaia**

Présenté par :

- **MERAH Youcef**
- **MEZHOUD Amara**

Encadré par :

Pr : IDIR Abdennour

Année Universitaire : 2021/2022

Remerciements

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier Dieu le tout puissant de nous avoir donné la volonté, la force et le courage afin de mener à terme cette recherche.

Ensuite, nos remerciements vont tout droit à notre émérite Directeur de recherche, en l'occurrence, Mr IDIR Abdenour, qui a accepté de nous encadrer et qui n'a lésiné aucun effort pour nous fournir un maximum d'informations, de conseils, d'encouragements et d'orientations au cours de toute la durée que notre recherche avait tenu.

Nous remercions également nos valeureux enseignants pour leur dévouement et leur apport pendant les deux années de formation, sans oublier toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

Nos remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté d'examiner ce présent travail.

Merah Youcef et Mezhoud Amara

Dédicaces

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à tous les membres de ma famille à :

ma chère mère,

mon défunt père,

mes frères et sœurs,

A mes enfants, HANY et MARIA HANIA, qui ont manifesté une grande fierté en me voyant reprendre les études,

A mes amis et collègues de travail au lycée KHALED MESSAOUD de DARGUINA qui ont fait preuve d'une grande compréhension et qui m'ont facilité la tâche durant deux années scolaires.

Je dédie aussi notre travail à Mr IDIR ABDENOUR qui nous a accompagnés de la meilleure façon qui lui était possible pour que cette étude se réalise.

Aussi, je ne peux contourner l'apport et le soutien d'une épouse qui n'a pas cessé de m'encourager et d'être à mes côtés durant toute la formation.



Merah Youcef

Dédicaces

*Je souhaite dédier ce travail qui n'aura jamais pu avoir le jour sans les soutiens indéfectibles et sans limite de ma petite famille **ma femme et mes enfants, islem, Aris, Yani** qui ne cessent de me donner avec amour le nécessaire pour que je puisse arriver à ce que je suis aujourd'hui. Ils ont tant fait pour moi, m'ont encouragé et aidé tout au long du chemin, et à ma chère mère qui a été pour moi toujours un exemple d'honnêteté et de respect. Que Dieu vous protège et que la réussite soit toujours à ma portée pour que je puisse vous combler de bonheur.*

A mes très chers frères et sœur chacun en son nom, qui ont été toujours à mes côtés lors de mes moments difficiles et à qui je dois tout l'amour, avec tous mes vœux de les voir réussir dans leur vie personnelle et professionnelle.

*À notre cher encadreur **professeur IDIR ABDENNOUR**, à qui je donne tout mon respect et je le remercie infiniment pour sa patience, sa motivation et sa bienveillance.*

A toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de ce modeste travail, à mes collègues du lycée lala fatma N'soumer d'Amizour sans oublier mes enseignants du département des STAPS.

*Je tiens à remercier mon binôme et ami **merah youcef** avec qui j'ai partagé beaucoup de moments durant la réalisation de ce travail, joie, espoir, patience.*

A ceux et à celles qui ont contribué de près ou de loin, par leurs suggestions et leurs encouragements, à la réalisation de ce travail.

Mezhoud Amara

Sommaire

Sommaire

Introduction générale.....	1
1-Définition des concepts.....	3
1-1- L'EPS.....	3
1-2-La formation initiale.....	3
1-3- Les TIC.....	3
1-4- Les gestes professionnels.....	3
1-5- l'intervention des enseignants d'EPS.....	4
2-La formation initiale.....	5
2-1- définition.....	5
2-2-La formation professionnelle.....	5
2-3-La formation initiale des enseignants d'EPS en Algérie.....	7
2-4-Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ?.....	7
2-4-1-Pourquoi construire un référentiel de compétences ?.....	8
2-4-2-Référentiel de compétence professionnelle : Profession enseignante (modèle Québec).....	8
2-4-3-Le référentiel de compétence professionnelles : modèle français.....	9
2-4-4-Les compétences professionnelles dans le référentiel français.....	9
2-5-La formation initiale de l'enseignant d'EPS en Algérie.....	10
2-6-Formation en alternance.....	11
2-7-Programme de formation STAPS (volet théorique et pratique).....	12
2-8-C'est pour qui la licence STAPS ?.....	12
2-8-1-Potentialités régionales et nationales d'employabilité.....	12
2-8-2-Passerelles vers les autres spécialités.....	12
2-9-Programme de formation.....	12
2-10-La réflexivité et la formation initiale des enseignants.....	13
2-11-Objectifs de la formation.....	14
2-12- La formation en STAPS.....	15
2-12-1- Licence STAPS.....	15
2-12-2- Le programme d'une licence STAPS.....	16
2-13-Quel est le programme en Master ?.....	16
3-Éducation physique et sportive (EPS).....	17
3-1-Historique de l'EPS.....	17
3-2-Définition de l'EPS.....	18
3-3- Rôle de l'éducation physique et sportive (EPS).....	18
3-4- Les finalités de l'EPS.....	19

Sommaire

3-5- Les objectifs de l'EPS	19
3-5-1- Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité	20
3-5-2- L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale.....	20
3-5-3- L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive	20
3-6- La leçon de l'EPS.....	20
3-6-1- Définition de la leçon de l'EPS	20
3-6-2-La structure de la séance d'EPS	21
3-7-Définition de l'enseignant.....	23
3-8-Enseignant D'EPS	23
3-8-1-Définition de l'enseignant d'EPS.....	23
3-8-2- Le rôle de l'enseignant d'EPS.....	24
3-8-3- La tâche de l'enseignant d'EPS	25
3-9-La relation enseignant-élève.....	26
4-Technologie de l'information et de communication (TIC)	27
4-1-Définition des TIC.....	27
4-2-L'intégration des TIC en EPS.....	27
4-3-L'utilisation des TICE en EPS	27
4-4-Les outils TIC à disposition d'un enseignant d'EPS	28
5-L'intervention des enseignants d'EPS	32
5-1 - Définition de l'intervention.....	32
5-2-Les différentes actions de l'intervention	32
5-2-1-Les 10 compétences professionnelles	32
5-2-2-Synthèse	32
5-3 – Les composantes de l'intervention	33
5-3-1 – Concevoir- Planifier- Construire.....	33
5-3-2- Conduire	33
5-3-3- Différencier	34
5-3-4- Évaluer	34
5-3-5- Les curriculums	34
5-3-6-Les incidents critiques	34
5-4- Les composantes de la pratique d'intervention des enseignants d'EPS.....	35
5-4-1- La composante (médiative) ou médiatrice	35
5-4-2-La composante cognitive-motrice	36
5-4-3-La composante personnelle.....	36
5-4-4-La composante sociale.....	36

Sommaire

5-4-5-La composante institutionnelle	36
5-5-Le cadre institutionnel de l'intervention :	37
5-6-Le système éducatif	39
5-7-L'Intervention en EPS : de quoi s'agit-il ?	39
5-7-1- Les métiers de l'intervention	39
5-7-2 L'intervention éducative	40
5-8-L'intervention dans la classe	41
6-Gestes et postures professionnels	42
6-1-Définition	42
6-2-Un geste professionnel et gestes du métier	42
6-3-Les dimensions didactiques des gestes professionnels	43
6-4-Les gestes professionnels en EPS.....	43
6-5-La corporéité des gestes professionnels.....	44
6-6-Gestes professionnels didactique vers des définitions de travail.....	44
6-6-1-Des gestes langagiers symbolique et dialogue	45
6-6-2-Des gestes épais : le multi-agenda du maitre.....	45
6-7-Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées (travaux de 2004-2007 de l'ERTE 40).....	46
6-8-Les gestes professionnels classes selon le schema de D_Bucheton.....	47
6-8-1- Le tissage.....	47
6-8-2- L'étayage.....	47
6-8-3- L'atmosphère.....	47
6-8- 4- Le pilotage.....	48
6-8-5-Le savoir	48
6-9-Les postures enseignantes.....	50
6-9-1-Une posture de contrôle.....	51
6-9-2-Une posture de contre-étayage.....	51
6-9-3-Une posture d'accompagnement.....	51
6-9-4-Une posture d'enseignement.....	51
6-9-5-Une posture de lâcher-prise	52
6-9-6-Une posture dite du « magicien »	52
6-10-Les postures des élèves	52
6-11-Les systèmes de postures élèves	53
6-12-La raison d'analyser l'activité des enseignants.....	53
1 - Contexte de l'étude.....	55
2 - Présentation de l'étude.....	55

Sommaire

3- Définition de l'étude de cas	55
4- Moyens et méthodes de la recherche	55
4-1- Analyse bibliographique et documentaire.....	55
4-2- Instrument de cueillette	55
4-2-1- La vidéo.....	55
4-3- Outil d'analyse : (grille d'observation).....	56
5- Nature des séances filmées.....	56
6- Caractéristiques du dispositif technologique utilisé	56
7- Collecte des données	56
7-1- Le Lieu	56
7-2- La durée.....	56
8- Échantillon de la recherche	56
8-1- Échantillon	56
8-2- Le choix de l'échantillon.....	57
8-3- Caractéristiques de l'échantillon	57
9- Objectif de la recherche	57
10- Intérêt de la recherche.....	57
11- Difficultés de la recherche	58
1- Présentation et analyse des résultats	59
2- Les postures des enseignants d'EPS.....	59
2-1- Les postures de l'enseignant n°1	59
2-2- -Les postures de l'enseignant n°2	60
2-3- Les postures de l'enseignant n°3	61
2-4- Les postures de l'enseignant n°4	62
2-5- Les postures de l'enseignant n°5	63
3- Les postures de tous les enseignants.....	65
1- Discussion générale.....	67
1-1- L'enseignant E1	67
a. Posture n° 1 : Accompagnement.....	67
b. Posture n°2 : Posture de contrôle sur-étayage	67
c. Posture n° 3 : Lâcher-prise	68
d. Posture n° 4 : Enseignement	69
e. Posture n° 5 : Le magicien	69
1-2- Enseignant E2.....	69
a. Posture n° 1 : Accompagnement.....	69

Sommaire

b. Posture n°2 : Posture de contrôle sur-établage	69
c. Posture n°3 : Lâcher-prise	69
d. Posture n°4 : Enseignement	70
e. Posture n°5 : Magicien	70
1-3-Enseignant E3.....	70
a. Posture n°1 : Accompagnement.....	70
b. Posture n°2 : Contrôle-sur établage	70
c. Posture n°3 : Lâcher-prise	70
d. Posture n° 4 : Enseignement	71
e. Posture n°5 : Magicien	71
1-4-Enseignant E4.....	71
a. Posture n°1 : Accompagnement.....	71
b. Posture n°2 : Contrôle-sur établage	71
c. Posture n° 3 : Lâcher-prise	71
d. La posture n° 4 : Enseignement.....	72
e. Posture n° 5 : Magicien	72
1-5-Enseignant E5.....	72
a. Posture n°1 : Accompagnement.....	72
b. Posture n°2 : Contrôle-sur établage	72
c. Posture n° 3 : Lâcher-prise	72
d. Posture n °4 : Enseignement	72
e. Posture n° 5 : Magicien	73
Conclusion générale	74

*Listes des figures et des
tableaux*

Liste des figures

Figure n°1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées-----	2
Figure n°2 : le cadre de l'intervention de l'enseignant en France-----	38
Figure n°3 : Un répertoire de gestes professionnels classés selon le schéma de D. Bucheton (Bucheton, 2009)-----	49
Figure n° 4 : Le modèle de multi-agenda 5 préoccupation enchâssées (Dupuy et Yves Soulé, 2021.p.3)	50
Figure n° 5 : L'ajustement réciproque des Postures de l'enseignant et des postures des élèves (Bucheton et Yves Soulé, 2009, PP.29-48) -----	53
Figure n° 6 : graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 01 -----	60
Figure n° 7 : graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 02 -----	61
Figure n° 8 : graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 03 -----	62
Figure n° 9 : Graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 04-----	63
Figure n° 10 : Graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n°05-----	64
Figure n° 11 : Graphique à barres représentant le pourcentage des postures de tous les enseignants-----	65

Liste des tableaux

Tableau n° 1 : Caractéristiques de l'échantillon-----	57
Tableau n° 2 : présentation des scores et pourcentages d'analyse vidéo des postures de tous les enseignants -----	59
Tableau n° 3 : Représentation des postures de E1 -----	59
Tableau n° 4 : représentation des postures de E2 -----	60
Tableau n° 5 : représentation des postures de E3 -----	61
Tableau n° 6 : représentation des postures de E4 -----	62
Tableau n° 7 : représentation des postures de E5 -----	63
Tableau n° 8 : représentation des postures de tous les l'enseignants -----	65
Tableau n° 9 : Récapitulatif des postures adoptées par les cinq enseignants-----	67

Liste des abréviations

Liste des abréviations

APSA : Activités Physiques et Sportives Artistiques

CAPFE : Le Comité d'agrémentation des programmes de formation à l'enseignement

EPS : Education Physique et Sportive

STAPS : Science Technique des Activités Physiques et Sportives

LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education, Formation.

TIC : Technique de l'information et de la Communication

Introduction générale

Introduction générale

L'Éducation Physique et Sportive (EPS), est un champ disciplinaire difficile à enseigner. Elle nécessite une réflexion approfondie en matière de contenus disciplinaires mais aussi en matière de réalisation. L'ambition du travail de recherche présenté ici est de mieux comprendre le développement de l'activité des enseignants en éducation physique et sportive.

Quoique les gestes professionnels demeurent un concept vague, ils traduisent cependant une rupture essentielle avec tout ce qui se pratiquait dans le monde de l'enseignement d'il y a quelques années en arrière. Enseigner se voit reconnaître plusieurs qualités et compétences. Enseigner demande plus que jamais une expertise, une grande culture et des savoirs professionnels très spécifiques qui s'acquièrent dès la formation initiale, en passant par la confrontation avec le métier et bien sûr la formation continue. Il est devenu pourvoyeur de solutions et de contributions qui inventeront les pratiques et la culture de demain, et cela en s'appuyant sur celles d'hier et d'aujourd'hui.

Pour introduire le sujet et avoir une idée sur le métier d'enseignant, sur les pratiques et gestes professionnels qui y sont pratiqués, il faut aller observer de très près ce qui se passe dans la co-activité enseignant-élèves : voir de visu les ratages et les réussites qui s'y opèrent tout en les soumettant à un travail d'analyse très fin, tout cela avec des outils appropriés, des concepts pertinents (précis) et des méthodes d'observation adéquates.

Plusieurs recherches ont été faites dans ce sillage ou chantier d'étude. Nous citerons le projet de cette équipe de Montpellier (LIRDEP, ERTE) qui s'est attachée depuis deux décennies à ce volet constituant le large éventail des domaines qui ont une relation avec le métier d'enseignant. Ce mémoire est composé de deux grandes parties :

Une partie théorique qui nous a permis de cerner notre sujet d'étude tout en nous étalant sur tout ce qui a une relation directe ou indirecte avec le métier d'enseignant d'EPS, à savoir, la formation initiale, l'intervention en EPS, l'explication détaillée des gestes professionnels, clarifier le concept de la posture, puis ce que les TIC, leur rôle et comment les intégrer dans l'enseignement de l'EPS.

Une partie pratique où nous avons essayé d'éclaircir les différentes étapes, méthode de travail, la collecte, le dépouillement, l'interprétation et l'analyse des résultats afin de répondre à notre problématique.

D'après D. Bucheton (2008) Le geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Toujours dans le même contexte, elle a rajouté que le geste professionnel est fait pour être compris, qu'il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre.

Introduction générale

Pour avoir une meilleure idée sur les gestes professionnels, on ne peut contourner les différentes préoccupations de l'enseignant dans la classe que traduit ce schéma ci-dessous.

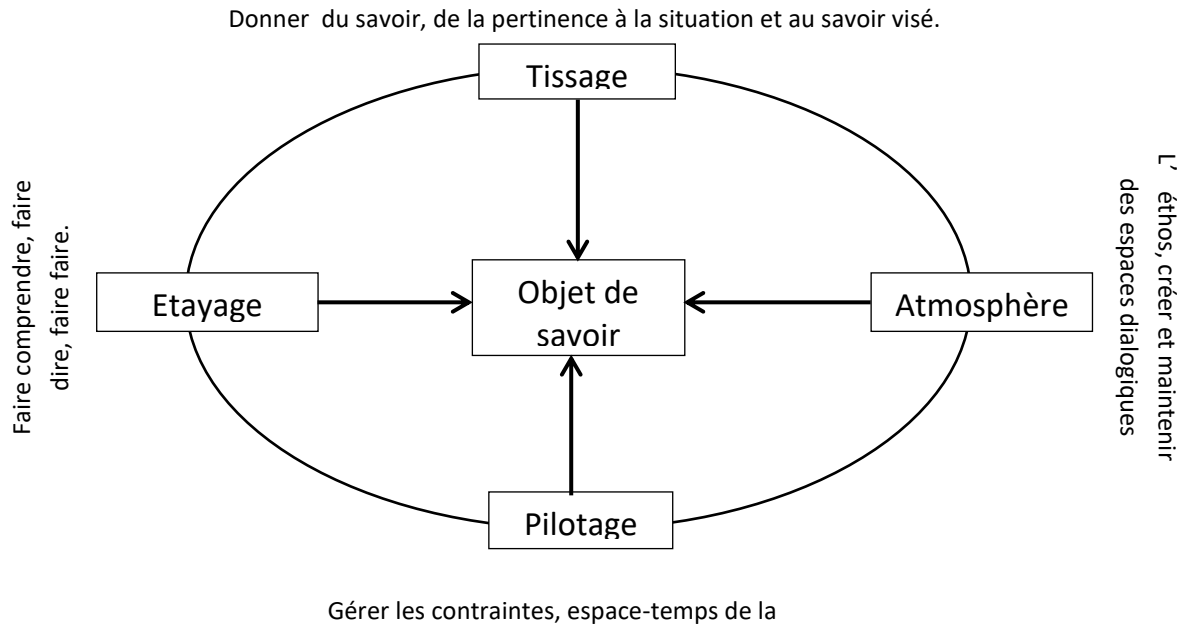


Figure n°1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

De ces cinq préoccupations majeures découlent les gestes, les comportements ou les indices qui renvoient à chacune de ces préoccupations auxquelles l'enseignant se trouve confronté. Il doit transmettre des savoirs qui ne seraient pas forcément faciles à saisir.

Et pour mieux éclairer notre sujet, nous proposons de reprendre à cette question qui construit notre problématique :

Quelles sont les postures les plus adoptées par les enseignants d'EPS dans la wilaya de Bejaia ?

Hypothèse

Les enseignants d'EPS adoptent plusieurs postures durant leurs séances.

Objectif de recherche

À travers notre étude, nous essayons de déterminer la posture ou les postures adoptées par les enseignants d'EPS du palier secondaire de la wilaya de Bejaia

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1-Définition des concepts

1-1- L'EPS

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur la conduite motrice des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites (Lamotte, 2015, p.14).

La discipline d'enseignement elle propose en, favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoir permettant l'organisation et la gestion de la physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent des pratiques sportive » (Pineau, 1991, p.54).

1-2-La formation initiale

La formation est définie, généralement, en tant qu'une préparation de l'individu en l'armant par un ensemble de connaissances, de compétences, de stratégies et de moyens qui lui servent de s'engager dans la vie professionnelle avec beaucoup plus de confiance et de sécurité. La formation initiale des enseignants doit permettre aux futurs enseignants du primaire, secondaire et moyen d'avoir la capacité de faire face au processus multidimensionnel que représente l'insertion professionnelle et de reconnaître l'importance de tous les aspects des enseignants (psychologiques, sociaux et professionnels), qui sont alimente la pratique professionnels (Fournier et Marzouk, 2008, p.42).

1-3- Les TIC

Ces lettres renvoient aux Technologies de l'Information et de la Communication. Elles sont l'ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, d'enregistrer, de créer, de partager ou d'échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteur audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc...)

1-4- Les gestes professionnels

Selon Alin (2010), les gestes et, a fortiori, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que l'on qualifiera, du coup, de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. Les gestes ne sont pas des faits. Ils ne se réduisent pas à de simples actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont d'abord, par leur potentiel signifiant, des représentations de la réalité et ils introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action qui appartient, de facto, à un référentiel et à un champ de pouvoir-savoir. Ainsi « planifier », « agir », « interagir », « réguler », etc., ne pourront être considérés comme des « gestes professionnels » qu'à la condition qu'ils fassent appel à des savoirs professionnels sans se limiter à de simples actions de l'enseignant pour intervenir ». (Alin. 2010, p. 49).

Pour l'enseignant d'EPS ces gestes professionnels sont utilisés à des fins d'intervention. Or, l'intervention peut justement être envisagé comme une praxis qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase pré-active), d'actualisation (phase de l'action effective, phase

interactive) et d'évaluation de l'action effectuée (phase post-active),(Spallanzani, et al., 20015 ;Cité par Candy et Gaildry, 2019, pp. 241-242)

1-5- l'intervention des enseignants d'EPS

Selon Durand, l'intervention est : « toute action et situation individuelle et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique, sportive (APSA) et visant des modifications de cette activité. Ces actions sont de natures différentes en fonction des contextes au sein desquels elles se déroulent, des personnes auxquelles elles s'adressent, des intentions des intervenants et de la nature des modifications engagées. Ces intentions peuvent être d'éducation, de rééducation, d'entraînement, de performance, d'entretien ou de loisir. » (Durand 2010, p.7)

2-La formation initiale

2-1- définition

Le système de formation des éducateurs en éducation physique et sportive est un processus qui nécessite une prise en charge pluridimensionnelle. Il concerne plusieurs aspects du domaine des connaissances de cette discipline. Les instituts d'éducation physique et sportive figurent parmi les établissements éducatifs spécialisés à qui incombe la responsabilité de former des professeurs, des éducateurs et des cadres de l'éducation physique et sportive, à travers des programmes éducatifs propres à cette spécialité.

La formation est généralement définie en tant qu'une préparation de l'individu en l'armant par un ensemble de connaissances, de compétences, de stratégies et de moyens qui lui servent de s'engager dans la vie professionnelle avec beaucoup plus de confiance et de sécurité.

Larousse Illustré (2014) qui définit la formation en tant que : « Education intellectuelle ou morale ; instruction. » (Le Petit Larousse, 2014, p.510).

Selon Dewey une personne formée est celle qui sait exécuter les principales tâches qui lui incombent mieux qu'elle ne pourrait le faire sans formation. Le mieux signifiant, avec plus d'aisance, d'efficacité, d'économie de rapidité, etc.(Dewey, 1975, p. 20)

2-2-La formation professionnelle

En 2007, Maubant identifie la période des années soixante-dix comme étant à l'origine d'une production scientifique importante concernant la formation professionnelle. Selon cet auteur, trois perspectives ont été à la base de ce développement : « la perspective idéologique » relative aux origines de la formation professionnelle, « la perspective sociopolitique » orientée vers les finalités de ce type de formation et « la perspective didactico-pédagogique » (Maubant 2007, p. 68)

Les réformes de la formation des enseignants, entreprises dans beaucoup de pays depuis les années quatre-vingt-dix sont basées sur un « concept clé » : celui de la professionnalisation. Selon Tardif, et al « la professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles ». (Tardif, et al., 1998, p. 28)

La formation initiale vise également la construction identitaire du futur enseignant. En ce sens, Beckers précise les types d'expérience humaine que la formation doit permettre de réaliser. Il s'agit premièrement des activités opératives visant l'interaction avec un milieu professionnel et

la construction des savoirs d'action ; deuxièmement, des activités de pensée ou de conceptualisation amenant les futurs enseignants à interpréter et transformer leurs vécus, aux « significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi » ; troisièmement, des activités de communication qui permettent aux futurs enseignants de défendre les choix posés en stage. En ce sens, « ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (identité pour autrui) ». (Beckers 2004, p. 67)

Les mêmes auteurs ajoutent une composante récurrente au développement des compétences professionnelles : le réinvestissement dans des situations proches de celles déjà vécues, du fruit de l'intégration des réflexions menées sur la base des expériences antérieures. Cet aspect constitue un nouvel apprentissage. Aussi, les dispositifs professionnalisant se caractérisent, d'une part, par l'articulation de moyens visant « explicitement à faire construire des compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données » (Beckers et al., 2003, p. 02).

La formation des enseignants doit être conçue comme une formation en alternance (théories pratique) entre le terrain professionnel et l'institut universitaire. La pertinence d'une formation en alternance réside dans l'association progressive de trois composantes : l'action professionnelle (c'est pourquoi les stages sont indispensables très tôt dans le parcours de formation), la réussite de l'action (c'est pourquoi ces stages doivent être fortement encadrés par différents tuteurs), la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite (c'est pourquoi l'institut de formation doit donner aux stagiaires les moyens de réécrire leurs expériences sans que pèse l'urgence de l'action quotidienne) (Sylvie, et al., 2005, p.01).

Les savoirs professionnels sont difficiles à enseigner dans le cadre de la formation universitaire. Comme d'autres auteurs ont commencé à le souligner, l'une des voies les plus formatrices pour préparer le jeune enseignant, consiste à réhabiliter la connaissance des contenus. En effet les jeunes enseignants savent presque tout sur les élèves mais pas grand-chose sur ce qu'il peut leur proposer concrètement. L'opération de transposition didactique a tendance à occuper de moins en moins de volume horaire dans la formation, (Norbert, 2003, p. 04).

2-3-La formation initiale des enseignants d'EPS en Algérie

Depuis la période précoloniale jusqu'à nos jours, l'Algérie a adopté différents systèmes de formation des enseignants. Ces systèmes ont évolué et ont donné naissance à de différentes formes de plus en plus nombreuses. Comme beaucoup d'études l'ont prouvé, il a été constaté que l'université algérienne est actuellement confrontée à différents problèmes posés par la formation de ses enseignants. En effet, il semble qu'il y a un écart trop important entre la formation des enseignants algériens et la pédagogie qui se pratique en classe (Bouhidel, 2019, p.61).

Notre système éducatif et notre enseignement supérieur sont mal-en-point, et c'est pour cette raison que nous devons nous alarmer sur la « dérive consumériste » : nos institutions scolaires sont des entreprises, l'élève n'apprend pas à apprendre mais à consommer, l'universitaire un client, les cours sont des produits, et de ce fait, les étudiants sont un capital humain dont l'avenir ne saurait être trop promettant (Bouhidel, 2019, p.69).

Aussi, la formation telle que présentée dans nos institutions vit une crise qui s'identifie entre bastion disciplinaire et développement des compétences. En effet, toute la formation s'est édifiée sur la base d'une transmission de contenus modulaires, alors que logiquement, elle devrait plutôt mettre l'accent sur la construction et le développement des compétences.

Un bon nombre d'enseignants s'accordent à considérer qu'un enseignement de qualité réclame des compétences d'ordre disciplinaire, mais aussi d'ordre didactique et pédagogique : il s'agit à la fois de maîtriser le contenu à enseigner mais surtout le savoir-faire et la manière avec laquelle l'enseigner. Cet état de fait, nous ramène à dire que l'université algérienne n'a pas entièrement réussi l'élaboration d'un véritable pont entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique (Bouhidel, 2019, p.62).

2-4-Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ?

Un référentiel est un outil pour concevoir, structurer et harmoniser les contenus d'une formation dans un champ donné. Il fournit des repères pour guider, mettre en place et évaluer une formation de façon ciblée et fonctionnelle. Le référentiel répond à un besoin de formation des enseignants soucieux d'exploiter et de développer ces ressources dans leurs activités d'enseignement.

Un référentiel de compétences est un outil de management utile aux services des ressources humaines. En effet, il s'agit de l'inventaire de l'ensemble des compétences d'une organisation. Il détaille les compétences qu'il faut posséder pour pratiquer un métier ou occuper un poste. Ces compétences se décomposent en plusieurs rubriques et on retrouve généralement :

Le savoir : ensemble des connaissances théoriques acquises

Le savoir-faire : expériences et maîtrises sur le métier et les outils professionnels

Le savoir-être : comportements, attitudes et capacité relationnelles (qualités personnelles)

La démarche adoptée dans l'élaboration de ce référentiel s'inspire de l'approche par les compétences. Cette approche part de la définition d'un profil visé à partir d'un ensemble de compétences à faire acquérir chez l'apprenant. Dans son acceptation didactique, la compétence est l'aptitude à mobiliser et à utiliser, dans des situations similaires, un ensemble organisé de ressources (savoirs, savoir-être, savoir-faire) permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (Fœderis, mai, 2021).

2-4-1-Pourquoi construire un référentiel de compétences ?

Cet outil d'analyse est utilisé afin de mettre en place une démarche GPEC. Il permet d'évaluer la différence entre les compétences acquises et celles attendues pour un métier. C'est aussi un instrument de pilotage que ce soit à court terme ou à long terme.

Le but est donc d'établir un plan d'action pour couvrir ces écarts en mettant en œuvre différents dispositifs de formation professionnelle à travers un plan de développement des compétences et également en favorisant la mobilité interne. Par ailleurs, le référentiel devient également un allié pour la gestion et la mise en œuvre des formations. Les formations peuvent être organisées par compétences mais aussi par métiers, ce qui permet de mélanger les équipes et de regrouper les sessions.

En parallèle, ce référentiel de compétences peut servir de base lors des entretiens annuels des collaborateurs. Il permet de mesurer leurs performances dans leurs postes grâce au savoir, savoir-faire et savoir-être.

2-4-2-Référentiel de compétence professionnelle : Profession enseignante (modèle Québec)

Le référentiel vise à actualiser, à améliorer et à enrichir la formation à l'enseignement pour permettre au personnel enseignant de continuer à jouer un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves.

À terme, ce référentiel vise à contribuer à la valorisation de la formation à l'enseignement et de la profession d'enseignant. Il servira de guide pour l'élaboration et l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) s'assurera que chaque programme de formation initiale du personnel enseignant répond adéquatement aux orientations ministérielles et permet le développement des compétences professionnelles qui y sont définies.

Le présent référentiel découle d'une actualisation du précédent (ministère de l'Éducation, 2001) et tient compte à la fois de l'évolution de l'école et de la société du Québec et des nouveaux apports de la documentation internationale sur les compétences professionnelles des enseignants. C'est à la lumière de ces changements et des tendances internationales que la mise à

jour du référentiel de 2001 a été effectuée. Toutefois, bien qu'il s'inscrive dans la continuité de ce dernier, le présent référentiel comporte des changements importants, dont les suivants :

- ✓ Une introduction plus concise aux bases et principes afin qu'ils puissent commencer avec les futurs enseignants et les personnes qui ont reçu une formation dans les universités et les écoles.
- ✓ Une grande importance est accordée aux connaissances relatives au mode d'apprentissage des élèves, aux savoirs disciplinaires, aux programmes d'études et de même aux stratégies didactiques et pédagogiques à mobiliser.
- ✓ Une définition de l'enseignant axée davantage sur la figure du professionnel de l'enseignement dont les activités sont guidées par des assises et des principes auxquels sont rattachées ses compétences.
- ✓ La considération des réalités autochtones (origine) dans l'enseignement.
- ✓ Une modélisation de l'organisation des compétences et de leurs relations dynamiques qui permettent d'illustrer leur importance relative du point de vue du travail enseignant et de la formation à l'enseignement.
- ✓ Une nouvelle compétence relative au rôle de soutien que joue l'enseignant au regard de la motivation pour l'apprentissage.
- ✓ L'introduction de niveaux d'acquisition permettant de rendre compte du développement des compétences professionnelles tout au long de la carrière de l'enseignant. (Fœderis, mai, 2021).

2-4-3-Le référentiel de compétence professionnelles : modèle français

Ce référentiel, d'abord inséré dans le cahier des charges des Instituts Universitaires de Formation des enseignants (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007), a été par la suite repris avec de légères modifications de détail dans un arrêté ministériel de juillet 2010 (Ministère de l'Éducation nationale, 2010). Ce référentiel comporte environ six pages, implique une définition du métier d'enseignant et cherche à détailler les composants, ce qui nous importe pour tenter d'envisager ce que seraient les éléments constituant la pratique enseignante. Il a aussi une finalité évaluatrice.

2-4-4-Les compétences professionnelles dans le référentiel français

Selon le cadre européen des certifications, une compétence est la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques, dans des situations de travail ou d'études, et cela pour un développement professionnel ou personnel. Une compétence s'exerce donc dans son contexte et mobilise non

seulement des aptitudes et des savoirs associés, mais aussi l'autonomie et la prise de responsabilité de celui qui l'exerce (Laurent Granger, mai, 2021).

2-5-La formation initiale de l'enseignant d'EPS en Algérie

Il est impératif que « les acteurs de l'enseignement de l'EPS disposent de caractéristiques permettant une formation de bonne qualité, impliquent préalablement une sélection rigoureuse, laquelle accompagne une formation telle un polissage continu, jusqu'à l'aboutissement à des niveaux respectables de spécialité » (Akhlouli, 1991, p. 99).

Depuis l'indépendance de l'Algérie et à partir de 1962, la formation a toujours constitué un levier déterminant dans la politique d'édification du système national de culture physique et sportive. C'est ainsi qu'au regard des textes fondamentaux du pays en matière d'EPS, tant dans le code de l'EPS, qu'au sein de la loi N° 89-03 du 14 février 1989, la formation des éducateurs est considérée comme l'une des tâches d'intérêt suprême assurant l'élévation constante des niveaux des pratiques physiques et sportives de la population, par le développement d'un encadrement de qualité et suffisant en nombre des structures et organes d'animation et de gestion du sport, (Ministère de la Jeunesse et du Sport, 1993).

C'est pourquoi, en tant qu'action sectorielle, elle s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif national algérien. La formation des enseignants d'EPS doit être démise du système précédent pour mettre en œuvre une stratégie efficace et à l'instar de celle mise en œuvre à l'échelle mondiale. Dans de telles circonstances, les pays arabes doivent être conscients de l'importance des enseignants et de la place qu'ils doivent occuper dans les activités éducatives. Malgré tout, la position des enseignants reste peu enviable et la formation attire moins des personnes plus compétentes, celles qui seront chargées d'éduquer la nouvelle génération et de préparer l'avenir de tous.

Une étude effectuée par Kerfes démontre que la formation des enseignants en EPS doit s'orienter vers :

- ✓ L'établissement d'une corrélation étroite entre les niveaux de pratique et les profils de formation, et inter profils dans l'action du cadre.
- ✓ La complémentarité intersectorielle au sein du mouvement sportif national.
- ✓ La souplesse et la modulation en fonction du terrain et des structures ou l'éducateur est appelé à intervenir.
- ✓ L'élargissement des profils aux autres métiers du sport et fonctions para-sportives.
- ✓ Le renforcement de l'option scientifique avec comme axe principal un programme de formation fondamentale et un autre pratique.(Kerfes, et al., 2013. p. 184)

2-6-Formation en alternance

La formation en alternance est considérée comme une nécessité absolue pour l'intérêt qu'elle présente du point de vue de l'insertion et l'intégration progressive des étudiants dans le métier, mais aussi pour sa capacité à intégrer les différents aspects de la formation. Elle permet la construction identitaire et l'articulation entre formation pour le court terme et formation pour le long terme. Elle est associée aux formations les mieux reconnues dans le système universitaire.

En Algérie, suite aux nombreuses critiques adressées à l'école, la réforme de 2003, puis la loi d'orientation de 2008 ont mis l'accent sur la nécessité d'améliorer la formation initiale. La professionnalisation des futurs enseignants représente un enjeu majeur ; elle s'inscrit dans un dispositif d'alternance, entre l'université et l'établissement scolaire, qui accorde une place de plus en plus importante au travail sur le terrain. Les stages contribuent à la construction et au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants ainsi qu'à l'apprentissage du métier. (Boterf, 2002 cité par Rabahi et Remaoune, 2014, p. 259)

La formation initiale des enseignants est structurée en deux parties : l'une théorique, l'autre pratique. La première s'acquiert dans une institution de formation, l'autre sur le terrain, dans la réalité du métier d'enseignant d'EPS. Le volet théorique est consacré à l'acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques) constitués des sciences de l'éducation. La partie pratique est prise en charge par un stage de terrain. Les stagiaires encadrés par des « enseignants chevronnés », « praticiens expérimentés », vont se confronter aux réalités du métier (Rabahi et Remaoune, 2014, p. 261).

Les situations « théoriques » d'apprentissage pourraient inclure :

- ✓ Une formation par la documentation.
- ✓ Une formation de type « journées pédagogiques »
- ✓ Une formation par l'observation. A ce niveau, le futur enseignant, aidé par un mentor ou un formateur-accompagnant, pourrait :
- ✓ Apprendre à voir et à analyser.
- ✓ Apprendre en voyant-faire.

Les situations « pratiques » d'apprentissage, telles que :

- ✓ une formation par des stages.
- ✓ Une formation à la pratique réflexive.
- ✓ Une formation à l'analyse des pratiques professionnelles.
- ✓ La vidéo-formation ou l'autoscopie » (Berthiaume et Rege, 2013, p. 192).

Le modèle de l'alternance (cours, stages) ne suffit pas à asseoir une véritable professionnalisation. C'est pourquoi il faut envisager d'intervenir sur le terrain d'exercice du

jeune enseignant lors de sa première année de prise en charge d'une classe (Grandaty, 2010, p. 03).

2-7-Programme de formation STAPS (volet théorique et pratique)

Le sport est la passion de nombreux étudiants. Ils aiment le sport au point de vouloir en faire un métier, une vraie carrière professionnelle, mais ce qu'ils ne savent pas c'est que pour toute réussite, il faut une formation assez solide. Bien que le programme des cours inclue des heures de pratique physique et sportive, les enseignements scientifiques et théoriques représentent la majorité des contenus de la formation.

2-8-C'est pour qui la licence STAPS ?

Une licence STAPS est destinée à tous les étudiants qui souhaitent s'engager dans les métiers liés au sport.

Quelles que soient leurs spécialités ou leurs filières, tous les bacheliers peuvent s'inscrire en licence STAPS. Ce qui a, il ne suffit pas d'être doué ou fort dans la pratique d'un sport quelconque pour envisager ces études. Le profil des étudiants en STAPS doit jouir d'un grand équilibre entre la pratique et la théorie.

Notre formation n'est qu'un moyen qui favorise l'intégration des enfants et les adolescents dans leur milieu scolaire et sportif.

2-8-1-Potentialités régionales et nationales d'employabilité

- ✓ Ministère de la jeunesse et des sports.
- ✓ Ministère de l'éducation nationale.

2-8-2-Passerelles vers les autres spécialités

L'étudiant peut choisir après la première année une des spécialités parmi celles disponibles dans chaque institut ou département, au totale nous avons cinq filières et une dizaine de spécialités : comme il peut suivre des études en post-graduation.

2-9-Programme de formation

Les programmes d'enseignement des étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives en Algérie ne sont pas faits d'une manière aléatoire ou hasardeuse, mais au contraire, ils sont soigneusement élaborés pour répondre amplement aux exigences et aux standards internationaux. Ils sont fixés par les lois du ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique. Ils contiennent plusieurs unités : des unités fondamentales, des unités méthodologiques, des unités transversales et de découverte.

Un enchaînement et une complémentarité lient toutes ces unités l'une à l'autre. Chacune de ces dernières contient des modules regroupés en deux types de modules; des modules théoriques et d'autres pratiques.

Tout au long de ses études universitaires, l'étudiant est contraint d'étudier, de réussir et d'être reçu dans tous les modules formant le cursus.

2-10-La réflexivité et la formation initiale des enseignants

Certains auteurs perçoivent en la notion de réflexivité la panacée (remède) à toutes les questions relatives à la formation des maîtres. « Former un débutant réflexif ne consiste pas à ajouter un contenu nouveau à un programme déjà chargé, ni une compétence au référentiel. La dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles. Elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement. Il est donc inséparable du débat global sur la formation initiale, l'alternance et l'articulation théorie-pratique, la démarche clinique, les savoirs, les compétences et l'habitus des professionnels » (Perrenoud, 2006, p. 21).

(Romainville, 2006), fait état de ce qu'il nomme l'illusion réflexive dont l'origine est la relation difficile existant entre les sphères du savoir et de la pratique. Cette relation spécifique au monde de l'éducation est, selon l'auteur, due à deux aspects de la pratique en éducation : elle est « fortement finalisée, c'est-à-dire qu'elle se réfère fondamentalement à des valeurs quant à l'idéal de l'homme qu'elle cherche à produire » (Romainville, 2006, p. 71), et particulièrement contextualité. La réflexivité doit ainsi être replacée dans un contexte plus large, balisé par les quatre types de savoirs considérés comme nécessaires à la pratique :

- ✓ les savoirs théoriques qui correspondent aux savoirs scientifiques produits par la recherche. Ils sont de type descriptif et cherchent à comprendre « les faits éducatifs » (Romainville, 2006, p. 73).
- ✓ Ces savoirs ne suffisent pas à eux seuls à guider l'action, notamment parce que chaque acte se situe dans un contexte précis et particulier. Par ailleurs, les savoirs issus de la recherche n'ont pas comme objet de définir les finalités de l'action. Les savoirs théoriques ayant fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est dans cette catégorie que l'on retrouve les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs issus des sciences de l'éducation (Antoine, 2012, p. 77).
- ✓ les savoirs procéduraux entendus comme normatifs et décrivant ce qui doit être fait, mis en place par l'enseignant (les pédagogies, les didactiques, ...). Il s'agit de discours théoriques à visée pratique Ce type de savoir est, comme le précédent, limité par deux caractéristiques de la pratique : sa conceptualisation et son orientation vers des finalités ;

- ✓ les savoirs d'action correspondent au niveau auquel Romainville (2006) place le processus réflexif : les savoirs d'action sont développés par l'enseignant sur la base d'un travail réflexif. Ces savoirs sont efficaces pour l'action, mais l'enseignant n'a pas de connaissance sur les raisons de cette efficacité et n'est pas à même de statuer sur le caractère transférable de ces savoirs à d'autres contextes. Savoirs d'action et savoirs théoriques doivent être considérés comme complémentaires.
- ✓ les savoir-faire sont les tours de main, les routines, les démarches automatisées qui permettent à l'enseignant d'octroyer davantage d'attention aux événements de la classe. (Durkheim, cité par Romainville, 2006. p. 75)

Selon Romainville, c'est la combinaison de ces quatre savoirs qui permettra à l'enseignant d'être réellement efficace.

Le développement de la pratique réflexive en formation initiale « prépare les enseignants de telle manière qu'une fois sur le terrain, ils ne se laissent pas phagocyter par la culture organisationnelle, ne se laissent pas « socialiser » vers une conformité au travail du milieu professionnel d'accueil. L'objectif est d'éviter la reconduite réflexe de pratiques de terrain non réfléchies ». (Chaubet, 2010, p. 08)

Le point commun de la quasi-totalité des dispositifs de formation, est le fait qu'ils organisent l'apprentissage du métier enseignant à partir de pratiques réflexives censées développer chez les enseignants novices le pouvoir d'analyse de leur expérience d'enseignement, la construction de connaissances professionnelles, et leur pouvoir d'action en classe.

2-11-Objectifs de la formation

Les objectifs assignés à la formation des enseignants quel que soit son type et le pays dans lequel elle se fait et la langue ciblée par cette enseignement, serait de préparer une personne ou un groupe de personnes à former des apprenants en leurs inculquant des savoirs (de différents types) afin de pouvoir en faire usage ultérieurement dans des conditions variées de la vie personnelle, quotidienne et professionnelle. C'est là une tentative de cerner l'objectif général dont les caractéristiques varient d'un pays à un autre, d'un système à un autre, d'une institution à une autre.

Belkaid affirme que :«Former des enseignants, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement de jeunes êtres qui leur seront confiés dans des écoles où ensemble, ils seront appelés à exercer leurs métiers ». (Belkaid, 2002, p. 205)

« Cette formation, et cela fait consensus, doit reposer sur la recherche, la construction et le développement des connaissances et préparer les étudiants pour qu'ils puissent contribuer au

progrès de la société ; en d'autres termes, cette formation doit assurer au plus grand nombre, une base de connaissances nécessaires pour s'inscrire dans la société moderne, en personne responsable, capable de se former continuellement de façon à s'adapter aux nouvelles nécessités » (Donnay et Romainville, 1996. p. 94).

Il est vrai qu'enseigner c'est faire apprendre et sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existerait pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation (placer l'étudiant dans des situations qui l'obligent à penser , à puiser dans ses savoirs , à construire de nouveaux pour faire face à un problème ou réaliser un projet). L'acte d'enseigner ne peut être analysé uniquement en termes de tâche de transmission de contenus et de méthodes définies à priori. Ce sont la communication verbale, les interactions vécues, la relation, la variété d'action en situation qui vont permettre ou non à des étudiants différents d'apprendre à chaque intervention.

« Enseigner à quelque niveau que ce soit, exige un certain nombre d'habilités de base, comme par exemple, l'habilité à communiquer, à écouter, à diagnostiquer des problèmes inhérents à des situations d'apprentissage, et donc la maîtrise de bases théoriques en didactique, en méthodologie, en psychologie cognitive et en psychopédagogie afin que l'enseignant puisse les appliquer » (Romainville et Colet, 2006, p. 101).

2-12- La formation en STAPS

2-12-1- Licence STAPS

Une licence STAPS est un diplôme de niveau bac+3. La formation se déroule sur 06 semestres d'études ,30 crédits par semestre, et 180 crédits pour licence. Chaque semestre comporte un nombre fixe de semaines consacrées à l'enseignement et aux évaluations. Une moyenne de 14 à 16 semaines par semestre est raisonnable. (Guide pratique de mise en œuvre et de suivi de LMD, 2011).

Un crédit est l'équivalent de 20 à 25 heures par semestre englobant les heures d'enseignement dispensées à l'étudiant par toutes les formes d'enseignement et les heures de travail personnel de l'étudiant (juin 2009) citer par (Guide pratique de mise en œuvre et de suivi de LMD, 2011).

La licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives forme les étudiants à la pratique sportives, mais pas seulement : elle comporte aussi tout un enseignement scientifique, informatique et statistique. Lors de votre cursus, deux parcours sont proposés pour vous spécialisez :

- ✓ APS Educative = Education et motricité
- ✓ Entraînement sportif = Entraînement sportif compétitif

Une licence STAPS dure trois ans. Elle est dispensés en présentiel ou à distance en formation continue. Dispensée au sein des universités, la licence STAPS propose un parcours polyvalent et professionnalisant qui vous permet de travailler dans les nombreux secteurs du sport. Une large place est également donnée à l'innovation dans les pratiques sportives et dans la recherche scientifique du milieu.

2-12-2- Le programme d'une licence STAPS

Lors d'une licence des STAPS, un tiers de votre temps sera consacré à la pratique sportive. Le reste de votre formation sera axé sur des cours théoriques et professionnels, dans le but de développer les compétences nécessaires à l'exercice de votre métier dans la spécialisation demandée. En ce qui concerne les cours, ils varient en fonction de votre spécialisation.

2-13-Quel est le programme en Master ?

Un master est un diplôme qui vous permet d'obtenir 120 crédits, soit un bac+5. un master STAPS, prépare les étudiants à l'ensemble des métiers du sport et de l'activité physique. Ce master vous permet d'être formé à la polyvalence du secteur de l'éducation physique mais aussi de vous spécialiser dans un domaine particulier. Pour être admis en master de STAPS, vous devez être titulaire d'un diplôme de niveau bac+3, le plus souvent d'une licence de STAPS. Si vous choisissez de commencer votre carrière professionnelle, vous pouvez accéder aux spécialités suivantes :

- ✓ Entraînement sportif d'élite
- ✓ APS Scolaire

Un master STAPS est un cursus de deux ans, en formation initiale ou en alternance. La plupart du temps, ces masters sont dispensés dans des universités. Les formations STAPS visent un large champ d'intervention dans le domaine sportif, de l'éducation à la préparation, en passant par le secteur social.

Une formation STAPS et plus particulièrement un master, allie professionnalisation et théorie. Le Master a souvent pour finalité, l'insertion professionnelle immédiate du diplômé, en répondant aux besoins du secteur et en conférant un savoir-faire technique et réflexif. Au cours des deux années de formation, vous serez amené à réaliser des stages sur le terrain, dans le but de développer au maximum vos compétences et de compléter votre formation théorique. (Offre de formation (STAPS).comite pédagogique national de domaine (CPND).2019)

3-Éducation physique et sportive (EPS)

3-1-Historique de l'EPS

C'est à la fin du XIX^{ème} siècle, avec la loi Falloux de 1850, que l'on commence à parler de gymnastique scolaire mais celle-ci ne présente pas, à ce moment-là, de réels contenus scolaires puisque sous influence militaire.

Durant le XX^{ème} siècle, le contenu de l'EPS n'aura de cesse d'évoluer en liaison le plus souvent avec l'évolution politique et le développement de la société.

Ce n'est qu'en 1940 que l'on voit apparaître la notion d'éducation générale et sportive avec comme souci premier de donner à l'éducation physique toute sa place dans l'éducation générale. Pourtant les Instructions de 1945 n'apportent aucune réelle modification.

La période 1958-1969 va constituer une étape importante dans le développement de l'EPS étude sport. Le gouvernement promeut le sport sous tous ses aspects (compétition, loisirs...) et ceci aura tout naturellement une incidence sur l'EPS scolaire qui prendra une orientation sportive.

C'est en 1969 que l'EPS est enfin reconnue comme un des éléments principaux de l'éducation globale de l'enfant puisqu'il est dit dans une circulaire que : les buts de l'enseignement de l'EPS ne sont pas fondamentalement distincts de ceux des autres disciplines. (Bernard-Xavier RENE 1985.p.244

De 1969 à 1981, l'enseignement de l'EPS avance a grands pas avec l'instauration du tiers temps pédagogique (six heures hebdomadaires d'EPS). Les nouvelles instructions relatives à l'EPS à l'école datées du 22/07/1977 confirment que l'EPS est partie intégrante du cadre général de l'éducation.

Le grand tournant de l'enseignement de l'EPS n'apparaîtra qu'avec les Instructions Officielles de 1980 dans lesquelles on identifie les premiers objectifs concrets :

- ✓ amélioration et entretien de la sante
- ✓ le développement de la disponibilité motrice
- ✓ la contribution à l'éducation morale

Dans les années 1980/1990, on parle d'élève au centre des apprentissages. La lutte contre l'échec scolaire devient une préoccupation majeure pour le gouvernement qui voit alors dans l'EPS une possibilité d'y remédier.

Depuis quelques années il est admis (programmes de 2002) que l'EPS joue un rôle capital à l'école primaire. L'EPS est devenue une discipline à part entière et, au même titre que les autres disciplines suivent les transformations du système éducatif dont la préoccupation majeure est la réussite de tous. L'EPS devient une discipline fondamentale qui se définit par des critères

pédagogiques et didactiques, qui permet d'une part la construction de savoirs et de connaissances scolaires et d'autre part le développement de compétences spécifiques et transversales.

L'EPS apparait alors comme une discipline particulièrement adaptée pour développer la transversalité puisque permettant de travailler à la fois les dimensions affectives, relationnelles, cognitives, physiques et morales. Mais l'EPS reste une discipline à part pour beaucoup d'enseignants car elle n'est pas purement scolaire (absence de l'écrit et difficulté d'évaluation) comme le sont les autres. Pourtant elle n'a plus besoin de prouver son efficacité :

J. LANG fait remarquer que les disciplines sportives interviennent efficacement dans la lutte contre l'échec scolaire, peut aider à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et contribuent de façon déterminante à leur épanouissement. (Bernard-Xavier RENE, 1997.p.14)

3-2-Définition de l'EPS

Selon Parlebas « L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites ».

« Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent des pratique sportive »

L'EPS est une discipline fondamentale qui se définit par des critères pédagogiques et didactiques, qui permet d'une part la construction de savoirs et de connaissances scolaires et d'autre part le développement de compétences spécifiques et transversales qui permettant de travailler à la fois les dimensions affectives, relationnelles, cognitives, physiques et morales. (Vincent Lamotte, 2005pp.13-83)

3-3- Rôle de l'éducation physique et sportive (EPS)

Au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. Elle offre ainsi une complémentarité aux autres enseignements et assure l'indispensable équilibre du temps scolaire. En proposant une activité physique régulière, source de bien être, elle favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé, et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids. Elle participe ainsi à l'éducation à la santé. Le traitement des activités physique propose aussi des pratiques respectant les conditions de sécurité et permettant d'apprendre aux élèves la gestion du rapport « risque / sécurité ». (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008)

Les activités physiques et sportives constituent un facteur essentiel d'équilibre, de santé, d'épanouissement du citoyen et un élément fondamental de culture. Elles concourent au développement des valeurs essentielles pour l'avenir de la nation : la liberté, la responsabilité, la connaissance, le goût de la création la sens de la fraternité et de l'effort.

D'après Lamotte, l'éducation physique et sportive n'est pas l'éducation du corps, elle participe par le moyen des activités spécifiques à l'éducation intégrale ; c'est-à dire qu'elle doit s'insérer harmonieusement dans l'action éducative d'ensemble, et qu'elle constitue une responsabilité majeure pour l'éducation. Il importe donc que l'instituteur soit chargé d'enseigner l'éducation physique et sportive en même titre que les mathématiques ou les disciplines d'éveil. Donc, l'éducation physique et sportive doit contribuer à former des hommes capables, en s'adaptant aux conditions de la vie moderne, de réaliser leur plein épanouissement sur le plan personnel et plan physique. (Lamotte, 2005, p. 59)

3-4- Les finalités de l'EPS

Chaque étape de la scolarité apporte sa contribution à l'ambition d'une formation complète, équilibrée et cohérente. Les élèves se déterminent, approfondissent leurs apprentissages et affinent leurs réponses dans un nombre plus réduit d'APS. Ils gagnent en autonomie pour bâtir des projets d'action, de jeu, de transformation ou d'entraînement adaptés à leurs possibilités. Ils s'approprient les conditions d'entretien et de développement de leurs ressources en vue de poursuivre une pratique physique régulière hors de l'école et tout au long de leur vie. D'après Lamotte «les finalités de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des APS, un citoyen cultivé, lucide, autonome. Ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarités et tout au long de la vie ». (Lamotte, 2004, p. 19)

Donc les finalités assignées au système éducatif sont de :

- ✓ développer la personnalité ;
- ✓ élever le niveau de formation ;
- ✓ insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté ;
- ✓ former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et responsabilité et capable d'adaptation, de créativité et de solidarité. (Lamotte, 2007).

3-5- Les objectifs de l'EPS

D'après (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008), pour tous les élèves et par la pratique scolaire des activités physiques, sportives, elle vise, en les articulant, les objectifs suivants :

3-5-1- Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité

Le développement des ressources doit faire l'objet d'une attention particulière au moment où l'élève, fille ou garçon, subit des transformations morphologiques, physiologiques et psychologiques importantes. Toutes les activités physiques du programme permettent le développement et la mobilisation des aptitudes et ressources de chaque élève, éléments déterminants de sa réussite, de son aisance et de l'estime qu'il a de lui-même.

3-5-2- L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale

La prise en compte de la santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : psychique, sociale. Progressivement, le collégien doit apprendre à connaître son potentiel, à acquérir le goût de l'effort et des habitudes de vie liées à l'entretien de son corps, à organiser ses pratiques, à prendre en charge sa sécurité et celle des autres. Il doit aussi s'approprier les codes sociaux lui permettant d'établir de bonnes relations aux autres et de respecter l'environnement. A l'adolescence, au moment où le jeune, en quête d'identité, est susceptible d'adopter des comportements à risques, l'EPS peut l'aider à prendre conscience de l'importance de préserver sa capitale santé.

3-5-3- L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

L'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies. Il accède ainsi à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APS. Cet apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs. L'acquisition de compétences et de valeurs permet au collégien de se situer au sein d'une culture contemporaine.

3-6- La leçon de l'EPS

3-6-1- Définition de la leçon de l'EPS

Selon **Delaunay**, la leçon d'EPS constitue l'acte didactique ultime qui concrétise la phase Pédagogique de la démarche d'enseignement, P. Seners indique que la leçon constitue de la phase d'opérationnalisation de l'enseignement qui intervient après l'indispensable phase didactique qui concerne la détermination des contenus. (Seners, 2004, pp7.16)

La leçon d'EPS n'a aucun sens en tant qu'unité isolée, elle est « l'unité fondamentale d'un vaste système » J.P Fourquet, elle et s'insère d'abord dans un cadre institutionnel qui la légitime et distingue sa mise en œuvre ; elle est un élément d'une chaîne qui distingue, selon M. Piéron 03 niveaux de programmation.

- ✓ Moyen terme que constitue les cycles d'enseignement que les nouveaux programme nomment également « périodes d'apprentissage »

- ✓ le long terme qui concerne la programmation annuelle, elle s'agit alors des choix de réalisation du projet pédagogique d'EPS qui instrumente au plan disciplinaire, le projet d'établissement.
- ✓ le court terme qui constitue la séance proprement dite et, ou s'intègre et transparaît toute ce chainage, la leçon est donc un des éléments principaux qui doit permettre l'identification, au plan didactique et pédagogique de l'enseignement physique sportive et artistique.

Le terme de leçon, s'il renvoie comme nous de le démontre à un caractère unique et original, est également porteur de l'idée fondamentale d'enseignement et donc d'apprentissage. (Piéron, 1992, p.42)

D'après (Piéron, 1992) la séance d'EPS est la charnière entre la programmation (parfois très théorique) et la réalité de la classe. Avant d'entrer en classe, l'enseignant aura pris toute une série de décisions quant au choix des activités, de la quantité d'activité à proposer, de leur durée, du niveau qualitatif qui sera exigé des élèves, des styles d'enseignement à adopter.

La leçon est un objet pivot du métier, de la formation et de l'évaluation en EPS. (Gal-Petitfaux, 2011.)

3-6-2-La structure de la séance d'EPS

Selon Piéron le schéma de la séance a longtemps préoccupé les didacticiens de l'éducation physique. Ceux-ci justifient le plus souvent l'ordonnance des exercices dans la séance sur la base d'une courbe d'intensité ou sur des critères rationnels, ou encore sur les classifications ou les systématiques d'exercices dans les « méthodes » préconisées. Le plan de séance s'est simplifié et surtout s'est complété de principes réglant le choix des activités, leur succession, leur présentation. En observant les différents schémas mentionnés plus haut et les plans des séances de sport, on peut se limiter à trois grandes parties dans la séance :

3-6-2-1-La partie préparatoire

Dans une séance, l'action éducative commence bien avant l'entrée en salle. Nous distinguerons deux phases dans cette partie de la séance :

- Ce qui procède l'entrée dans la salle de sport ou sur le terrain. Nous y incluons l'accueil des élèves au vestiaire et le temps qu'ils y passent pour la mise en équipement. Cette période passée dans le vestiaire peut faciliter la relation entre le professeur et ses élèves. C'est pendant ce temps que l'enseignant
 - ✓ S'occupe de la routine administrative : relevé des absences, contrôle des disponibilités
 - ✓ Etablit certains rapports affectifs avec les élèves ;
 - ✓ Rappelle des règles de comportement-collectif ou individuel en classe ;

- ✓ Distribue déjà quelques tâches pour placer le matériel.

- Une seconde phase commence à l'entrée dans la salle. Elle peut elle-même comporter deux parties, l'une verbale, consistant à présenter le cours et l'autre faite d'actions motrices :

La présentation du cours, suivant l'expression utilisée par (Brunelle, 1975), pendant celle-ci, le professeur :

- ✓ Faite l'entrée en matière ;
- ✓ Énonce le ou les objectifs généraux de la séance ;
- ✓ Énonce les objectifs spécifiques ;
- ✓ Présenter le contenu de la séance.

La partie active de la période préparatoire. On n'assimile donc pas la partie préparatoire de la séance à un simple échauffement, même si l'objectif principal reste la préparation physiologique à l'activité. On choisira des séries d'exercices légers, déjà connu, n'exigeant que peu d'explications et réalisés avec une interruption minimale entre chaque exercice.

La partie préparatoire doit présenter un lien avec la suite de la séance. Le choix de plusieurs exercices de cette phase de la séance doit correspondre aux mécanismes de coordination et aux caractères des efforts imposés par suite.

3-6-2-2- La partie fondamentale

On l'établit en fonction du thème central de la séance. Elle peut être subdivisée selon les objectifs opérationnels poursuivis. Elle reprend les divers moyens choisis pour atteindre ces objectifs.

La capacité de travail, comme l'attention volontaire des élèves ne se maintient que pendant un laps de temps relativement court. Il faut en tenir compte lorsque l'on propose des activités complexes ou l'acquisition de nouvelles techniques ou formes de mouvement. Les exercices visant le développement des qualités physiques sont souvent proposés dans l'ordre vitesse, force, endurance (Novikov et Matvejev, 1967), notons que cet ordre n'est pas immuable.

On peut considérer, très souvent, le math constitue l'aboutissement de la partie fondamentale de la séance, dans les sports collectifs.

3-6-2-3- La partie finale

Elle doit permettre un retour progressif au calme. Elle ne se limite pas nécessairement à quelques exercices respiratoires comme on la longtemps proposé. Des exercices de relâchement et d'étirement s'imposent après une séance particulièrement intense.

Cette conclusion de séance doit nécessairement rester de courte durée. Des remarques ou encouragements individuels trouveront encore place pendant le dernier passage au vestiaire.

Une séance fait partie d'un ensemble qui doit être cohérent, l'unité ou le cycle d'enseignement. Elle n'atteindra pas un résultat optimum sans une préparation minutieuse du contenu de l'enseignement comme de son organisation. La qualité de la programmation ne garantit pas automatiquement le succès de l'action en classe. Son absence entraîne, à coup sûr, de nombreuses faiblesses et des improvisations peu favorables aux apprentissages et à l'éducation des élèves. (Piéron, 1999, pp. 43-46)

3-7-Définition de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle important dans le processus de la formation l'intérêt porté à l'enseignant devient un sujet auquel de multiples définitions de cette personne, ce qui nous emmène à donner quelque'une

« L'enseignant est un organisateur des activités d'apprentissage de l'étudiant individuel »
Son travail est continu et systématique ; il doit diriger le processus d'apprentissage et en vérifier les résultats. C'est l'équilibre réalise entre ces taches qui détermine les rôles de l'enseignant. (HOSEN, 1979, p.182)

3-8-Enseignant D'EPS

3-8-1-Définition de l'enseignant d'EPS

Selon Lopez (1991) « l'enseignant d'EPS fait son choix et forme son objectif opérationnel et intermédiaire, selon les moyens qu'il a et la durée des exercices sans oublier le choix d'un procédé de contrôle de l'efficacité de la séance et il a un rôle d'organisation générale du groupe de classe et il organise les déplacements des élèves sur le bon choix des installations (terrains polyvalents ou spécialisés) en instant sur le choix du matériel nécessaire (appareil pédagogique) l'enseignant d'EPS présente l'objectif de la séance et sa justification dans l'ensemble éducatif. (Robert Lopez, 1991)

Le professeur d'activité physique et sportive a pour mission d'initier les collègues ou les lycéens ou les universitaires à la théorie et à la pratique de plusieurs disciplines sportives et ainsi de former des citoyens lucides, autonomes physiquement et socialement éduqués, dans le choix de leur projet d'orientation. Les enseignants d'EPS véhiculent un ensemble de valeurs et de

croyances, partagées avec certain autres enseignants, compatible avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes (Couturier et Durent, 2000, Roux- Perez, 2001). Aujourd'hui, l'enseignant professionnel se définit de façon consensuelle, comme une personne qui centre son travail sur enseigner, apprendre, qui puisse ses savoirs et compétences. Cité par (Parlebas et Claves. 2004, p.87).

Le métier d'enseignant se définira comme l'intervention dans la pratique, d'un ensemble de savoirs en usage (le métier, l'expérience, la formation.....) et d'un ensemble de savoirs formalisés (théories, concepts), à utiliser tantôt comme objets d'enseignement, tantôt comme instruments régulateurs dans la pratique (Bouhidel, 2019, p. 68).

3-8-2- Le rôle de l'enseignant d'EPS

Le rôle de l'enseignant d'EPS est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

« Comme il permet aux élèves de compléter et d'approfondir les connaissances et compétences acquises en EPS. Il 'organise selon un projet mené sur l'ensemble du cycle scolaire, à raison de quatre heures hebdomadaires pour chaque année de formation » (**Vade-Mecum, 2004, p.15**).

- ✓ Ils ont un rôle central dans l'organisation et l'encadrement de l'ensemble des activités physiques et sportives pratiqué à l'école, s'ils sont volontaires, ils peuvent prendre par ta l'encadrement du volet sportif de l'accompagnement éducatif.
- ✓ Leur rôle d'assurer l'enseignement de l'EPS, il bénéficie pour cela l'aide et du suivi des équipes de circonscription .Ainsi que des conseils pédagogiques.
- ✓ Les enseignants d'EPS assurent la totalité des horaires obligatoires d'EPS, ils encadrent de plus dans le cadre de leur service, les activités de l'association sportives et leur établissement dans une section sportive scolaire, le fonctionnement de la section est confié le plus souvent à un enseignant d'EPS sous la responsabilité du chef d'établissement. (Eurydice.2013, P 34)
- ✓ Les enseignants ont un rôle unique dans la vie de leurs élèves quelque fois les enseignants passent plus de temps avec leurs élèves .D'où les enseignants peuvent être des modèles et des guides pour atteindre leurs espoirs et rêves. (Vade-Mecum, 2004, p.42).

3-8-3- La tâche de l'enseignant d'EPS

La tâche de l'enseignant d'EPS est principalement basée sur trois plans différents : Fondamental, éducative et physique en EPS. « En effet, tout bon professeur d'EPS sait qu'il devra faire face à la baisse de motivation et d'engagement de la part de ses élèves surtout en période d'adolescence. Ainsi, comprendre, analyser, prévenir, voire même lutter contre la démotivation devient l'objectif principal de Nombreux professeurs d'EPS. Toutefois, identifier et comprendre les liens qui existent entre l'adolescence et La motivation sportive est une tâche complexe » (Ottet. 2014, p.05)

A- Sur le plan éducatif

Quelle que soit la discipline enseignée, chaque professeur doit situer ses actions par rapport à l'ensemble des acteurs du système éducatif En quoi consiste cette éducation ?

-Elle se traduit par l'acquisition de connaissance, de savoir-faire et de savoir être il S'agit de méthodes d'apprentissage, de réflexion et de capacité d'expression. C'est la que l'élève construit sa personnalité, développe ses capacités.

-La socialisation de l'élève fait également partie intégrant des objectifs de tous enseignant : la communication, la politesse, la santé, le respect, la coopération et la responsabilité se sont des exemples d'objectifs généraux pouvant être poursuivis par l'enseignement.

B- Sur le plan psychomoteur

La spécificité de l'EPS concerné la motricité de l'individu. Le cours d'EPS est un moment privilégié pour le développement de la psychomotricité. La notion de motricité doit être élargie aux différentes composantes de la personnalité de l'élève en effet l'enseignant participe à la construction du schéma corporel et moteur de l'élève.

L'élève doit être doté d'un maximum de programmes moteurs lui permettant de s'adapter d'une manière efficiente face aux différentes situations motrices qu'il pourra rencontrer, aussi dans sa vie sportive. Cette mission psychomotrice doit s'accompagner d'une réflexion sur l'utilité des contenus transmis.

C- Sur le plan sportif ou physique

En EPS, l'enseignant s'appuie sur des activités physiques sportives, elles sont à la fois « objets et moyens d'enseignements :

- ✓ « Objets » parce qu'en signées pour elles-mêmes ; il s'agit de permettre à chaque apprenant d'être le plus efficient dans l'activité enseignée, sans négligée la connaissance culturelle de l'activité.
- ✓ « Moyens » car elles permettent de poursuivre des objectifs de types « éducatifs et psychomoteurs »

L'enseignant doit donc réfléchir sur l'évolution des activités sportives, programmé et didactisme celles qui lui semblent les plus pertinents Par rapport à la population rencontrée, au contexte d'enseignement et aux orientations des textes officiels de la discipline. Il s'agit finalement ici de transmettre des contenus pratiques, ainsi que des contenus théoriques. L'élève doit s'enrichir pratiquement et théoriquement. (Sarhou.2003, pp 11-12).

3-9-La relation enseignant-élève

Pour Rosenthal (2008), les enseignants ont traité leur élève de manière plus agréable, plus amicale et plus enthousiaste lorsqu'il s'attendaient à un résultat meilleur, alors c'est plus facile d'imaginer que ces dernier encourage par l'attention dont ils ont fait l'objet , ont alors plus crue en eux et travailler .Ce qui a mis en évidence l'influence du préjugé de l'enseignant sur ses élèves, a été reproduire a diverse reprise pour confirmer ou affirmer ses résultats(Rosenthal.2008.P74).

La relation entre enseignant et ses élèves se caractérise par une certaine ambiguïté, et une difficulté de compréhension, puisque chacun des élèves fais des perceptions à l'égard de son enseignant qui dépende du comportement de ce dernier et son attitude en classe. A son tour, l'enseignant se fait des perceptions à l'égard de ses élèves comme elles peuvent être positive issues de la participation et l'activité des élèves au sein de la classe et l'amélioration des moyennes méthodologique (Vazenten.1999, P.181).

4-Technologie de l'information et de communication (TIC)

4-1-Définition des TIC

« Des outils donnant la possibilité d'établir une interaction rapide entre différents utilisateurs et de fournir une grande quantité d'informations» (Thomé et al., 2007, p. 1301).

4-2-L'intégration des TIC en EPS

L'introduction des TICE en EPS est bien réelle, elle reste encore marginale, centrée sur certaines activités (sports collectifs, sports individuelles) et limitée dans la durée (une séquence, une séance, plus rarement un cycle). Des approches transdisciplinaires ou des mises en œuvre dans le cadre de projet pédagogiques sont possible, mais difficilement généralisable en raison même de la nécessaire implication des enseignants et des élèves, de la disponibilité des moyens et des matériels et de la nécessaire adaptation à un contexte local. Mais quelle que soit la technologie employée, il ne s'agit pas seulement de produits des documents ou des images de bonne qualité. Les fonctions calculs, de saisie et de gestion de l'image sont mobilisées pour soutenir des modèles didactiques ou pédagogiques. Et c'est bien là une spécificité des TICE pour l'enseignement (Mérieux, 2017, p. 88)

4-3-L'utilisation des TICE en EPS

Il existe 4 axes d'utilisation des TICE en EPS :

✓ **Les TICE au profit de l'évaluation et de la gestion administrative :**

Ce premier axe d'utilisation des TICE est celui plus utilisé par l'ensemble des enseignants d'EPS.

✓ **Les TICE permettant la mise en œuvre de feedback :**

Retour photos, vidéos sur la pratique.

Utilisation de logiciels gratuits de carte mentale, permettant d'organiser et de gérer des échanges verbaux d'idées et d'informations.

✓ **Les TICE permettant l'accès à une base de données :**

Les élèves ont accès à des données vidéo, photos, texte permettant d'organiser une aide à la pratique. (Monica, 2006, p. 4)

✓ **Les TICE permettant une progression pédagogique différencier adaptée à l'hétérogénéité d'une classe à un enseignement adapté :**

Le principe est d'anticiper sur l'ensemble des contenus d'enseignements compris dans un cycle pour une APSA donnée et de les organiser dans un diaporama interactif pour offrir aux Élèves des réponses adaptées à leurs cheminements. (Macedo.2006, p4).

4-4-Les outils TIC à disposition d'un enseignant d'EPS

Au vu de ces observations, il paraît clair que l'intégration des TIC en EPS présente des challenges spécifiques pour les enseignants. Toutefois, il existe de nombreux outils TIC pour l'enseignant d'éducation physique. L'EPS s'est d'abord développée autour de l'informatique de gestion, les enseignants bénéficiant davantage que les élèves de ces outils, puisqu'ils leur permettaient principalement de gagner du temps (cahier de notes, cahier de présences, gestion de tournois, etc.). Puis, avec le développement des appareils mobiles, de multiples possibilités de travail en salles de sport sont ouvertes à ces enseignants (utilisation d'appareils photos, d'ordinateurs portables, etc.). Ces outils ont l'avantage de pouvoir être utilisés comme une aide à l'apprentissage ; ils sont par conséquent bénéfiques aux élèves. Grâce à la miniaturisation des outils technologiques, il est donc possible aux enseignants d'EPS de profiter de ces usages nomades de la technologie et de s'approprier l'image numérique au service de l'enseignement de l'EPS (Mérieux et al., 2000).

Plusieurs outils sont à disposition des enseignants d'EPS afin d'intégrer les TIC à leur enseignement. L'académie de Grenoble propose par exemple sur son site spécialisé dans l'éducation physique et sportive, un panorama non exhaustif des outils TIC pouvant être utilisés comme moyens pédagogiques lors des cours d'éducation physique et sportive. Notons que l'utilisation de TIC dépend en grande partie du matériel dont dispose l'école (parfois du matériel personnel de l'enseignant) où des finances de l'établissement scolaire en question. Premièrement, certains outils, dits de « bureautique » peuvent être utilisés par l'enseignant afin de diminuer son temps de préparation et faciliter la partie « administrative » de son travail. Ils permettent à l'enseignant, via l'utilisation d'un programme disponible sur ordinateur ou sur une tablette de planifier des tournois, gérer les listes d'élèves, les absences et les oublis lors des cours. Ils permettent également de communiquer plus facilement avec les collègues (courriers, courriels), les parents (circulaires) et autres partenaires de l'école. De plus, les outils de bureautique permettent de préparer et planifier des leçons, de créer des documents pédagogiques (fiches), ainsi que des documents aidant à l'observation et à l'évaluation. Ces outils – qui furent les premiers outils TIC utilisés par les enseignants d'EPS - ont l'avantage de permettre à l'enseignant de gagner du temps dans sa préparation. Cependant, ils ne sont pas utilisés par les élèves et n'ont pas de visée pédagogique directe.

Maddux a différencié deux types d'utilisation des ordinateurs dans le domaine éducatif : les logiciels bureautiques font partie du premier type d'outils. Dans ce premier cas, l'enseignant utilise la technologie afin d'enseigner les mêmes contenus qu'avant l'arrivée des TIC. L'utilisation des TIC permet de rendre le même apprentissage préexistant au mieux plus facile, plus rapide et plus efficace. C'est le cas par exemple des fiches pédagogiques.

Le deuxième type d'utilisation des TIC amène des activités nouvelles non-existantes pour les enseignants d'EPS d'autrefois. Dans ces cas, le soutien de la technologie fournit de meilleurs moyens d'apprentissage à l'élève. (Maddux.1997)

La musique est la première utilisation TIC chez l'enseignant d'EPS. Le support musical peut être utilisé comme fond sonore lors de parcours ou d'échauffement, mais également lors des leçons d'éducation au mouvement et de danse. Grâce aux nouvelles technologies, il est maintenant facile de sélectionner une séquence musicale spécifiquement choisie pour son rythme, sa durée, etc. Grâce à des logiciels tels que *Garage Band* par exemple, il est possible de séquencer une musique afin de travailler l'endurance (course/récupération par exemple), d'ajouter à la musique des « bips » afin de réguler une vitesse de course, ou d'enregistrer des consignes à l'avance pour aider la planification de l'effort. L'utilisation de la musique est un avantage considérable : elle peut à la fois augmenter la motivation des élèves et soutenir la structure du cours.

La vidéo peut être utilisée comme moyen pédagogique en éducation physique. Bien que cet outil soit utilisé fréquemment chez les entraîneurs de sportifs de haut niveau, ce n'est apparemment pas le cas chez les maîtres d'éducation physique. En effet, **Boutmans** a démontré que seuls 10% des enseignants d'EPS utilisent la vidéo dans leur enseignement. Ce faible taux d'utilisation s'explique en majorité par les problèmes logistiques et le manque de temps. (Boutmans 1992).

Cependant, ces deux facteurs ne doivent pas être un préjudice à l'utilisation de la vidéo puisque cette dernière permet d'apporter un *feedback* à l'apprenant. Dans le domaine des apprentissages moteurs, le *feedback* « représente l'information concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance » (Schmidt, 1999, p.254).

Ce type d'information est essentiel dans l'apprentissage d'un mouvement. En effet, l'apprenant n'a aucune chance d'acquérir le mouvement s'il n'a pas connaissance du résultat de son action (Schmidt, 1999, p.256).

De plus, il est essentiel de savoir que les informations relatives à l'apprentissage du mouvement ne viennent pas forcément de la même source. Il existe le *feedback* intrinsèque, qui découle de l'apprenant lui-même (ses sensations, par exemple), et le *feedback* extrinsèque qui vient d'une source externe (l'enseignant, par exemple). Le *feedback* vidéo joue le rôle de *feedback* extrinsèque supplémentaire, puisqu'il comprend des informations visuelles en complément des informations données par l'enseignant (Magill, 2011). Les *feedbacks* extrinsèques jouent un rôle motivationnel en raison des retours qui révèlent à l'apprenant comment atteindre l'objectif. En effet, comme l'affirme Schmidt « les élèves à qui le *feedback* est

administré disent qu'ils apprécient mieux la tâche, essayent avec plus d'acharnement, et sont prêts à pratiquer plus longtemps »Schmidt (1999, p. 260).

De plus, la vidéo permet à l'apprenant de comparer sa représentation du mouvement et celle effectuée dans la vidéo (Schmidt, 1999). Cette comparaison est primordiale, selon (Bandura, 1976), afin d'améliorer la représentation mentale de l'apprenant. La vidéo en éducation physique fournit des informations sur le mouvement et celles-ci peuvent être visionnées et observées à volonté. On peut se focaliser sur un aspect précis du mouvement et l'analyser. Ces différentes possibilités d'utilisation de la vidéo offrent à l'apprenant plus de chance de discerner les phases du mouvement et la possibilité d'atteindre le mouvement visé (Mohsen, 2001).

Un autre aspect de l'utilisation de la vidéo en EPS est à aborder : avec un *feedback* visuel via l'utilisation de la vidéo, l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Il analyse le mouvement en créant des réponses motrices afin d'atteindre son objectif. Ainsi,

Selon Gréhaigne et Cadopi, être acteur de son apprentissage permet un changement comportemental et une régulation des actions modifiant sa propre exécution. C'est pourquoi, l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage amène une contribution considérable à l'usage des TIC. Par conséquent, l'utilisation des TIC, telle que la vidéo, transforme la méthode pédagogique de l'enseignement : le savoir n'est plus donné uniquement par l'enseignant, il est également visualisé et élaboré par l'élève ce qui augmente son autonomisation. L'utilisation de la photographie – utilisation moins courante que la vidéo en EPS - permet de démontrer une position à adopter. Elle ressemble à l'utilisation de la vidéo dans le sens qu'elle permet de donner un *feedback* extrinsèque supplémentaire à l'élève (Schmidt, 1999).

Cependant, au lieu de représenter un mouvement complet, l'image ne permet que d'enregistrer un instant figé. Par conséquent, l'usage de la photographie est plus limité que celui de la vidéo. Puisque l'image rendue n'est que statique, la photographie sera principalement utilisée pour contrôler une position (par exemple position de base à adopter aux agrès où lors d'une performance immobile). En outre, l'utilisation de logiciels tels que *Flash* ou *Acrosport* permet d'atteindre une dimension supérieure, puisque l'enseignant peut créer virtuellement la situation et position physiologique qu'il désire, afin de simuler un mouvement, une posture, un positionnement sur un terrain, ou encore une situation lors d'un jeu. Il sera ensuite possible, par exemple, de photographier la position réelle de l'élève afin qu'il puisse la comparer avec l'image de base. L'utilisation de la photographie, tout comme l'utilisation de la vidéo, facilite donc l'apprentissage grâce à sa visualisation immédiate de la position effectuée. Finalement, la photographie peut également être d'une grande utilité lors d'une évaluation. En effet, le caractère permanent d'une image permet à l'enseignant d'immortaliser un instant, puis d'évaluer les

critères de réussite plus tard, en compagnie des élèves par exemple. Certains outils TIC permettent également de sortir du cadre scolaire.

Le tableau numérique interactif(TNI) permet par exemple une multitude de fonctionnalités. Aussi appelé TBI (tableau blanc interactif), le TNI est un tableau blanc tactile qui fonctionne en association avec un vidéoprojecteur et un ordinateur. En plus de « booster » la motivation des élèves, l'utilisation du TNI favorise le processus d'apprentissage et de mémorisation (Glover et al. 2001).

5-L'intervention des enseignants d'EPS

5-1 - Définition de l'intervention

Selon (Durand, 2010), l'intervention est : « toute action et situation individuelle et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique, sportive (APSA) et visant des modifications de cette activité. Ces actions sont de natures différentes en fonction des contextes au sein desquels elles se déroulent, des personnes auxquelles elles s'adressent, des intentions des intervenants et de la nature des modifications engagées. Ces intentions peuvent être d'éducation, de rééducation, d'entraînement, de performance, d'entretien ou de loisir. » (M. Durand, 2010, p.7)

Outre l'intervention

Durand insiste sur le fait que l'intervention est multiple et se présente sous plusieurs aspects. Elle ne se limite pas à la seule interaction liée à l'aspect sensori-moteur de l'EPS. Il existe toujours des intentions éducatives chez le professeur, une volonté de transmettre des savoirs, des règles de vie ou encore de donner aux apprenants cette envie de pratiquer.

5-2-Les différentes actions de l'intervention

5-2-1-Les 10 compétences professionnelles

Nous ne retiendrons des compétences citées dans le texte officiel que celles qui font directement référence à l'intervention. Les autres compétences renvoient beaucoup plus à d'autres facettes du métier d'enseigner et sortent sensiblement du cadre bien défini de notre sujet d'étude.

- C1- Agir en fonctionnaire de l'état et de façon responsable.
- C2- Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer.
- C3 -Maîtriser les disciplines et être agrément d'une bonne culture générale.
- C4- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
- C5- Organiser le travail de la classe.
- C6- Prendre en compte la diversité des apprenants.
- C7- Pouvoir évaluer les apprenants.
- C8- Maitriser les technologies de l'information et de la communication.
- C9- Travailler en groupe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
- C10- Se former continuellement et entreprendre l'esprit de l'innovation.

5-2-2-Synthèse

Comme (Tourneur et Lansman1997, pp.163–184), nous nous intéresserons à trois (03) moments de l'intervention

- ✓ La phase pré-active : la partie qui précède les situations d'enseignement ou des apprentissages : création et organisation des conditions d'apprentissage.
- ✓ La phase interactive : durant les situations d'enseignement et d'apprentissage : c'est la partie où l'on l'enseignant est appelé à mettre l'élève dans des situations d'apprentissage, où il doit organiser le contrat didactique, gérer et réguler les interactions sociales.
- ✓ La phase post-active : après les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant évalue les résultats de l'apprentissage, ajuste les démarches et vérifie les transferts des savoirs.

5-3 – Les composantes de l'intervention

A l'intérieur de ces trois (03) moments cités ci-dessus, nous étudierons plus particulièrement plusieurs composantes.

5-3-1 – Concevoir- Planifier- Construire

(C4) c'est la phase de préparation des unités d'apprentissage, des unités d'enseignement. C'est la pré-action. Elle nécessite des connaissances et des savoirs sur les APSA, la bonne interprétation des programmes et curriculums, les textes officiels, les élèves, les conditions des infrastructures et des moyens matériels.

Elle est aussi la partie où l'enseignant doit faire les bons choix dans la construction des situations d'apprentissage. Ici, l'enseignant doit mobiliser toutes les connaissances liées à la didactique des APSA.

Riff et Durand (1993) définissent ainsi ce moment : « c'est l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire, une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir. » (Riff, J. Durand, M. Planification et décision chez les enseignants. (Riff et Durand 1993.p84)

5-3-2- Conduire

(C5) le temps d'actualisation en classe (phase interactive) : agir en classe, c'est l'intervention proprement dite, le moment d'enseignement et de l'apprentissage pour les apprenants. Le professeur donne et énumère les consignes, anime et régule, fait des bilans, motive, sévit, fait des démonstrations gestuelles, gère et morcelle le temps, veille sur la sécurité, organise et ordonne le travail des apprenants dans l'espaces et le temps, s'adapte aux aléas et imprévus.

Trois (03) moments particulièrement distincts dans une leçon :

a-au début de la leçon : interventions de présentation.

b-Durant la leçon : interventions d'évaluation et de régulation.

c-En fin de leçon : interventions de bilan et de perspectives. (Seners, La leçon d'EPS.2002)

5-3-3- Différencier

(C6) c'est prendre en compte les diversités qui existent au sein d'un groupe d'élèves ou d'une classe. Le professeur organise les groupes qu'il constitue en classe sans omettre de prendre en considération la mixité des activités physiques. Cela se fait durant la préparation des séances ou pendant le déroulement des apprentissages. Pour (Barbry.R), « c'est à l'enseignant d'organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit, autant que faire se peut, confronté aux situations les plus fécondes pour lui. » (Barbry, 1999. p9)

5-3-4- Évaluer

(C7) c'est le moment d'évaluation et de notation de l'action phase post active. Ce sont des actions indispensables à la fonction de l'enseignant. Elles sont sous différentes formes et interviennent à des moments différents de la leçon.

5-3-5- Les curriculums

C'est l'énoncé des intentions et attentes de la formation qui comprend :

- ✓ La définition du public ciblé.
- ✓ Les finalités.
- ✓ Les objectifs.
- ✓ Les contenus.
- ✓ La description du système d'évaluation.
- ✓ Le choix et la planification des activités.
- ✓ Les effets attendus quant à la modification des attitudes et comportements des apprenants.

5-3-6- Les incidents critiques

Selon (Amade-Escot et Marsenach), les incidents critiques sont tous ces incidents qui surviennent pendant les situations d'apprentissage dans lesquelles il y a une visée explicite de communication d'un savoir précis :

- ✓ On peut identifier les difficultés rencontrées par les élèves et elles peuvent être décrites de façon détaillée.
- ✓ Ce sont les manifestations les plus apparentes de dysfonctionnement des apprentissages. Les élèves ne se transforment pas dans le sens attendu ou ciblé.
- ✓ Malgré les attentes et prévisions de l'enseignant, beaucoup d'élèves ne produisent pas les comportements d'apprentissage escomptés. Cette notion est étroitement liée à des difficultés d'apprentissage. (Amade-Escot et Marsenach, 1995. p .190)

5-4- Les composantes de la pratique d'intervention des enseignants d'EPS

Les travaux de (Robert et al) sont un véritable modèle d'analyse des pratiques d'intervention des enseignants de mathématiques qui nous semble heuristique, en ce qui concerne l'intervention dans le domaine de l'EPS. Ce modèle permet d'analyser l'intervention de l'enseignant au regard des apprentissages qu'elle engendre chez les apprenants tout en tenant compte des ressources et des contraintes sociales, institutionnelles et individuelles susceptibles de s'exercer sur elle.

Ces auteurs analysent les pratiques d'enseignement des mathématiques dans la classe face aux apprenants, à l'aide de cinq composantes, non indispensables, qu'ils utilisent dans un premier temps séparément afin d'identifier des logiques transversales que les enseignants mettent en œuvre pendant leurs interventions par la suite.

Les deux premières composantes, « cognitive » et « méditative » aident à observer et à analyser le travail de l'enseignant dans son rapport avec l'activité potentielle des apprenants que suscite son intervention.

La composante « personnelle » introduit dans l'analyse des interventions, des touches et des éléments personnels, qui ont une relation directe avec la personnalité et l'historique de l'enseignant. Cette troisième composante aide l'enseignant à travailler tout en adoptant des caractéristiques personnelles qui vont en parfaite cohérence avec des interventions dans un contexte social et institutionnel donné.

La quatrième et cinquième composantes, « sociale » et « institutionnelle », déterminent les contraintes sociales et institutionnelles qui forment les éléments contextuels permettant de relativiser les choix d'interventions illustrés par les autres composantes. (Robert et al., 2002.p 68)

5-4-1- La composante (médiative) ou médiatrice

Elle constitue les mises en œuvre que propose l'enseignant pour cibler les savoirs à apprendre, mais aussi comment l'apprendre. En ce qui concerne l'EPS, c'est arriver à analyser l'organisation des dispositifs matériels, publier les consignes et réguler les apprentissages.

5-4-2-La composante cognitive-motrice

C'est l'ensemble des réflexions didactiques sur le « quoi enseigner » et le « comment enseigner » qui débouche sur les choix des contenus d'enseignements proposés. Cette composante est dépendante de la spécialisation de l'enseignant dans une APS quelconque.

5-4-3-La composante personnelle

Ici, cette composante nous explique les conceptions personnelles que l'enseignant adopte avec ses apprenants. Elles puisent leur existence dans le vécu, le penchant, les intentions éducatives visées et les activités de l'enseignant. Elle est en lien avec l'histoire de la vie des enseignants d'où ces choix effectués au cours des pratiques d'intervention qui apparaissent comme des compétences autour desquelles se forment des savoirs faire professionnels.

5-4-4-La composante sociale

Elle renvoie à l'analyse des contraintes et ressources sociales dans lesquelles s'organisent les pratiques d'intervention.

5-4-5-La composante institutionnelle

Elle se traduit par toutes les connaissances pratiques et théoriques issues de trois champs distincts et complémentaires :

- ✓ Les programmes.
- ✓ La didactique disciplinaire.
- ✓ Les projets locaux.

Le champ des programmes de l'EPS en tant que discipline, constitue le premier volet du cadre institutionnel. Il résume les finalités de l'EPS, les objectifs généraux et la nature des acquisitions ciblées (compétences spécifiques, appropriées et générales.) Les documents et programmes ne sont pas un prescrit officiel, mais ils sont une sorte d'aide, de guide pour une meilleure lecture permettant l'opérationnalisation des programmes. On y trouve des exemples de compétences spécifiques accompagnées des contenus d'enseignement susceptibles d'en permettre l'acquisition.

Le groupe technique disciplinaire souligne parfaitement dans le document d'accompagnement des programmes de la discipline qu'il serait inutile d'essayer de traiter exhaustivement les compétences ciblées. Par crainte de créer des activités de référence et les considérer comme officielles et incontournables, huit groupes d'activités ont été proposées pour libérer l'activité et initier une dynamique de production des contenus par eux-mêmes.

Cette prise de position institutionnelle vise à prolonger la dynamique de décentralisation et à donner plus de voix, de choix et initiatives à l'acteur, à cet intervenant local qui est

l'enseignant. Autrement dit, ici l'enseignant d'EPS est appelé à élaborer un projet disciplinaire et définir des compétences spécifiques tout en tenant compte des caractéristiques de ses apprenants et des opportunités matérielles et infrastructurelles dont il dispose. Les enseignants d'EPS sont relativement libres et autonomes dans la conception de leurs projets disciplinaires malgré que ces projets soient soumis au contrôle de l'inspection pédagogique et académique.

Le champ didactique disciplinaire vise un renouvellement des pratiques des enseignants. Il regroupe la portée scientifique et les connaissances objectives des processus d'enseignement et d'acquisition des savoirs en EPS.

La troisième et dernière partie de la composante institutionnelle regroupe les choix didactiques et pédagogiques personnels des enseignants. Nous retrouvons et remarquons cela dans leurs projets pédagogiques et dans les pratiques d'intervention adoptées face aux apprenants.(Bulten.D, et al., 2002, pp.41.52)

5-5-Le cadre institutionnel de l'intervention :

Le schéma suivant représente les dix lois d'interventions dans le système éducatif français.

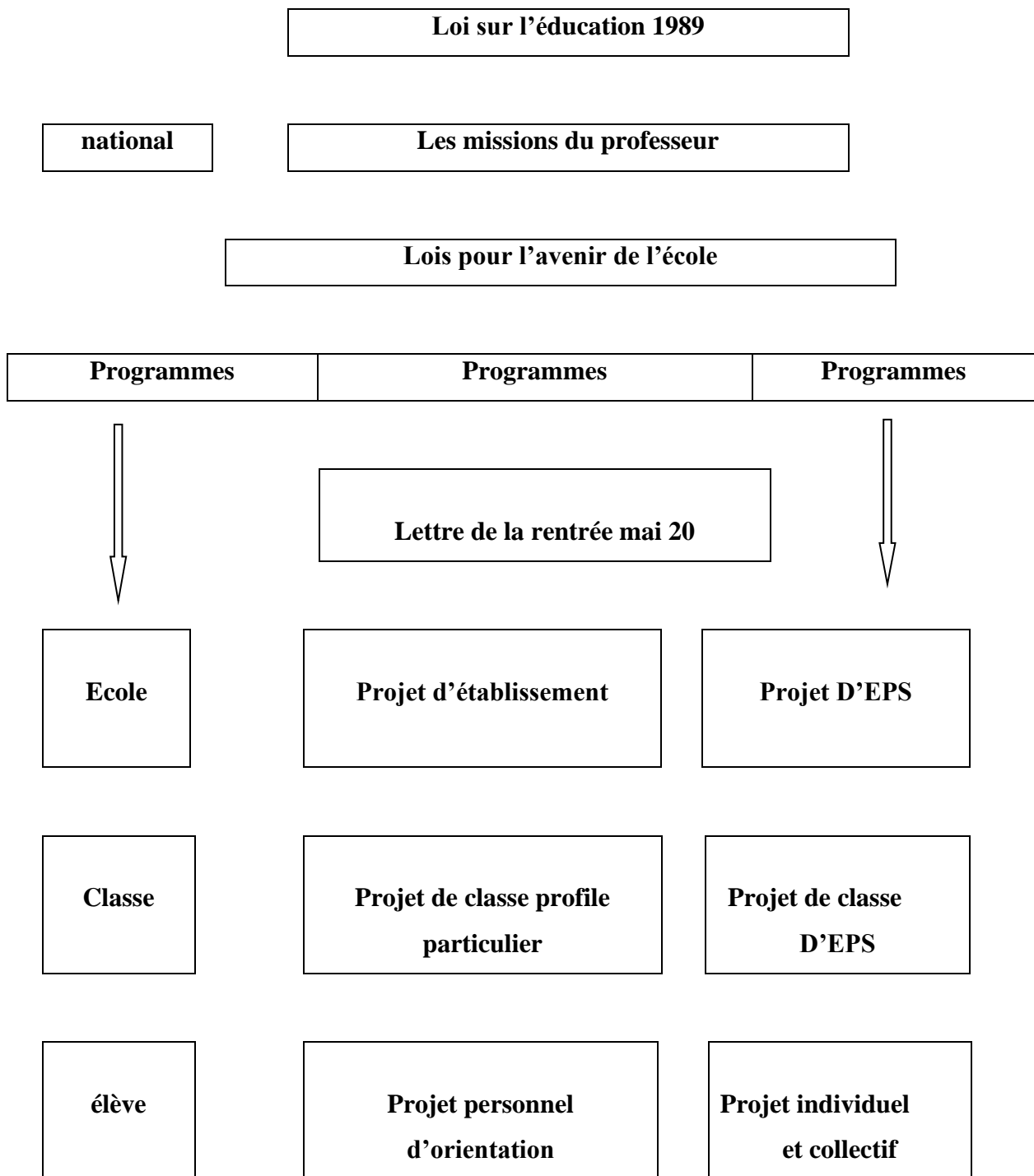


Figure n°2 : le cadre de l'intervention de l'enseignant en France

Ce graphe nous permet de faciliter la compréhension du cadre d'intervention et mieux l'expliquer.

5-6-Le système éducatif

Comment l'intervention de l'enseignant résume-t-elle les finalités du système éducatif ? L'action de l'enseignant n'est pas laissée à sa seule estimation ou appréciation. L'enseignant est l'un des acteurs et vecteurs d'un système éducatif dont le rôle est de tracer des objectifs, des finalités et des orientations liés à la formation et à l'éducation du futur adulte. Ces textes généraux sont :

- ✓ Loi sur l'éducation : 1989
- ✓ Circulaires officielles
- ✓ Programmes disciplinaires
- ✓ Statuts des fonctionnaires.

Ils cernent et définissent les objectifs de l'école, puis traduits dans les programmes disciplinaires qui ont pour rôle, de finaliser les apprentissages.

De loin, ces programmes servent de guide pour les actions de l'enseignant sur le terrain.

« Ces directives officielles définissent implicitement la tâche d'enseignement comme étant dynamique, à long délai de réponse, basée sur des actions symboliques de communication et de transfert d'informations ». (Durand. M, 1996, p. 47)

Cela nous amène à dire que « l'incomplétude de ces contraintes officielles définit en creux une marge d'autonomie, d'auto-détermination des enseignants.»

Dans les tâches proposées sur le long terme, l'enseignant fera transparaître des objectifs généraux, des finalités éducatives qu'il cible ou qu'il doit transmettre.

La difficulté reste toujours pour l'observateur de les identifier, de les quantifier dans l'instant de la leçon. Comment l'observateur extérieur pourrait repérer des signes de la poursuite de ses objectifs ? « Ceci contribue à rendre l'action d'enseignement particulièrement difficile. »

5-7-L'Intervention en EPS : de quoi s'agit-il ?

- ✓ Les métiers de l'intervention ;
- ✓ Une intervention éducative.

5-7-1- Les métiers de l'intervention

Le terme Intervention s'est largement répandu de nos jours. Il caractérise un ensemble de métiers que l'on appelle relationnels ou d'interaction humaine dont le travail des professionnels est l'intervention. Même si cela est assez évident chez les enseignants, l'intervention existe aussi dans d'autres secteurs et professions, notamment, le médical et paramédical, chez certains travailleurs sociaux, les pompiers, les policiers et d'autres corps sécuritaires, les professionnels de la communication, les sociologues et psychologues... Toutes ces professions ont la particularité de se reposer sur des activités relationnelles, sociales et en résumé, humaines. Aider,

conseiller, animer, assister, former, informer, supporter, soigner, adapter, insérer, surveiller, prendre en charge, toutes ces actions viennent former ou définir le mot intervention qui définit à son tour à la fois le rôle social des interventions et l'action des professionnels. (Lenoir, et al., 2002 p. 41)

5-7-2 L'intervention éducative

Une visée d'apprentissage et de progrès Sécuritaire, médicale, juridique ou autre, l'intervention dans l'éducation physique et sportive a une visée pédagogique dans un cadre global de l'enseignement. Elle consiste à mettre en place toutes les conditions optimales susceptibles de réaliser des apprentissages et des développements chez les apprenants Les questions qui se posent sont :

- ✓ Quelles sont ces conditions ?
- ✓ Comment définir l'intervention ?

« On entend par intervention en première approximation, l'idée d'une action dans le cadre d'un métier relationnel qui vient modifier un processus ou un système. Intervenir, c'est venir entre, se mettre entre, s'interposer, s'introduire, se mêler de, poser une action dans l'espoir de changer l'état d'une chose ou d'un comportement chez quelqu'un. Puisque l'intervention est toujours en vue de résoudre un problème identifié chez autrui, elle est donc une activité interactive qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un individu ou d'un groupe de plusieurs êtres humains. Mais une chose est sûre, il n'y a pas d'intervention sans objectifs ou finalités. Ces objectifs ou bien ces finalités sont toujours exprimés d'un point de vue positif et bienfaisant. En effet, il y a une intention de bonification, d'amélioration, de modification pour le mieux, de consolidation, de progrès, de réconfort, d'aide, de contrôle, de rectification, de rénovation, etc... L'intervention n'est donc pas simplement une action mais une pro action, une action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée. (Lenoir. Y, et al. 2002. p.41)

« L'intervention est une praxis qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase pré-active), d'actualisation (phase de l'action effective, phase interactive) et l'évaluation de l'action effectuée (phase poste-active).» (Spallanzani, et al., 2001, p.)

L'intervention renvoie à un ensemble d'actions finalisées et solidifiées de registres de savoirs tant expérimentiels que disciplinaires. Elle correspond à « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et des savoir théoriques au service d'un ensemble d'objectifs dans différents domaines (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité...), au profit d'un public de large et varié, aux différents âges de la vie.»

5-8-L'intervention dans la classe

L'intervention des enseignants d'EPS ne se réduit pas seulement au temps de classe en présence des élèves, le face-à-face pédagogique avec les apprenants occupe un temps considérable dans leur travail. Justement, c'est à ce temps de classe que nous nous intéressons puisque c'est en ce temps que l'enseignant use et déploie toutes ses interventions éducatives.

D'une part, un travail de conception et de planification avant la situation réelle de classe. Ici, l'enseignant conçoit les projets d'enseignement et les situations éducatives destinés à faire apprendre des savoirs aux apprenants, et cela en lien étroit avec les attentes éducatives et la programmation des activités physiques sportives et artistiques (APSA) propres à son établissement, les acquisitions attendues dans les programmes scolaires. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fixe comme objectif le développement de la capacité à « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage qui prend en considération la différence et la diversité existant chez les apprenants. » Ce travail de conception s'appuie sur la mobilisation des différents registres de savoirs. A la fois éthiques, règlementaires, programmatiques, culturels, scientifiques... Il s'inscrit à la fois en amont et en aval du temps de face-à-face pédagogique avec les élèves. Il vise à préparer et anticiper ce temps en programmant des actions à envisager en classe. Le travail de conception prépare et oriente le temps de classe, exemple : préparer la structure temporelle, établir la priorité chronologique des situations d'une quelconque leçon d'EPS.

D'autre part, le travail d'interaction lors du face-à-face pédagogique avec les apprenants. Cette partie nous renvoie à l'action effective de l'enseignant et des élèves, à leurs interactions en situations réelle de classe. L'activité effective en classe n'est pas la simple mise en œuvre ou application de ce que l'enseignant a conçu à l'avance, mais relève d'une véritable construction dans le temps de classe : elle échappe en partie à toute programmation antérieure et relève du véritable savoir-faire et des gestes professionnels dont jouit l'enseignant. (Spallanzani, et al., 2001)

6-Gestes et postures professionnels

6-1-Définition

Un geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée. (Armand Colin, et al., 2015.p66)

Selon Alin « les gestes et, a fortiori, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que l'on qualifie, du coup, de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. Les gestes ne sont pas des faits. Ils ne se réduisent pas à de simples actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont d'abord, par leur potentiel signifiant, des représentations de la réalité et ils introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action qui appartient, de facto, à un référentiel et à un champ de pouvoir-savoir. (Alin 2010, p. 49).

Ainsi, « planifier », « agir », « interagir », « réguler », etc., ne pourront être considérés comme des « gestes professionnels » qu'à la condition qu'ils fassent appel à des savoirs professionnels sans se limiter à de simples actions de l'enseignant pour intervenir.

Pour l'enseignant d'EPS ces gestes professionnels sont utilisés à des fins d'intervention. Or, l'intervention peut justement être envisagée comme une praxis qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase pré-active), d'actualisation (phase de l'action effective, phase interactive) et d'évaluation de l'action effectuée (phase post-active), (Spallanzani, et al., ;Cité par Candy et Gaildry, 2019, pp. 241-242)

6-2-Un geste professionnel et gestes du métier

Anne Jorro fait une distinction entre gestes de métier, qui rendent compte d'une activité invariant, au sens de Clot (1999) et les gestes professionnels (on ne regarde plus l'agir du point de vue de l'activité mais du point de vue de la professionnalité (Aballéa, 1992). On croise ici l'idée de professionnalité émergente, de système de valeurs (Jorro, 2013).

La recherche montre que le geste professionnel est un geste qui s'adresse, au moment opportun, il a une amplitude, c'est-à-dire une capacité de répondre ou non à une situation, à un engagement. Enfin le geste est éthique (donner la parole à tel ou tel élève, par exemple). (Annie Feyfantet al., février 2016.p.4)

6-3-Les dimensions didactiques des gestes professionnels

L'approche didactique des gestes professionnels appelle une réflexion sur les éléments déterminant la direction d'étude en contexte authentique de classe, en lien avec les savoirs enseignés et appris par les élèves. Cette perspective met en avant à la fois le caractère situé des modalités d'intervention et la spécificité des techniques didactiques.

Par ailleurs, ces gestes dépendent de l'accomplissement de tâches didactiques coopératives impliquant plusieurs acteurs (élèves et enseignant) et orientées par les fonctions d'étude, d'aide à l'étude (Chevallard, 1997). Chevallard (1997, 1999) distingue les gestes de conception et d'organisation des dispositifs d'étude, qui concernent la détermination des tâches d'apprentissage en lien avec les objets de savoir à étudier, et les gestes d'aide à l'étude, qui visent à conduire la reconstruction dans la classe des enjeux de savoir. Le système des gestes du professeur et celui des élèves se déterminent mutuellement en fonction de leurs rôles respectifs (Ou topos) liés aux modalités d'étude. Les enjeux d'apprentissage qui scellent cette relation sont déterminés par la reconstruction, en milieu scolaire, d'une référence commune (Sensevy, 2007). (Guenoun, et Musard, .2002.pp.277)

6-4-Les gestes professionnels en EPS

Depuis une quarantaine d'années, les recherches centrées sur la professionnalité enseignante évoluent progressivement des savoirs vers les gestes professionnels avec des focalisations de formation et de compréhensions qualitatives (Brière-Guenoun et Musard, 2012).

Les gestes professionnels correspondent à la fois à un ensemble de tâches concrètes ou de classes d'actions génériques considérées comme des actes techniques fondamentaux de la profession (Alin, 2010) et à la fois à des significations et préoccupations des enseignants en action. En effet, un geste professionnel est animé par l'intentionnalité de l'acteur au moment où il le réalise (Gal-Petitfaux, 2015). Il prend la forme d'actes de langage, d'actions gestuelles et fonctionne en configurations d'actions (Jelen et Pochon, 2018). Ces actions relèvent à la fois du pilotage (ordre et conduite de la séance), du tissage (lien entre les savoirs), de l'étayage (aide, démarche pour que l'élève comprenne et apprenne) et de l'atmosphère (type d'interactions enseignant-élève) (Bucheton et Soulé, 2009). Cizeron (2010) a fait la synthèse de la multiplicité des approches de ce terme ; il a montré une grande variété d'acceptions allant des caractéristiques cognitives de l'enseignant, à toute action ponctuelle de celui-ci en situation de classe (Jorro, 1998, 2016 ; Sensevy, 2005). Au-delà de cette grande diversité, l'aspect contextualisé du geste professionnel apparaît important. Dans le contexte particulier de l'EPS, diverses études propres aux sciences de l'intervention

(Vors et al., 2020) se sont focalisées sur le geste professionnel dans le champ de la formation et de la corporéité. (Coudevylle , et al., et Marrot, et al., 2020,pp.117-118)

6-5-La corporéité des gestes professionnels

Pour décrypter et analyser les gestes professionnels, la corporéité est également incontournable pour les enseignants (Jorro, 2016) d'autant plus en EPS (Boizumault et Cogérino, 2012, 2015). Cependant, bien qu'elle permette d'améliorer l'efficacité pédagogique, la gestion de la classe, des élèves et de leurs apprentissages, la corporéité de l'enseignant n'est pas forcément consciente. Par exemple, la mise en scène corporelle permet d'individualiser l'enseignement (Boizumault et Cogérino, 2012). De même, l'étude de la corporéité de l'enseignant d'EPS a mis en évidence quatre grandes fonctions associées au toucher : technique (corriger, assurer la sécurité, expliquer), relationnelle (réconforter, féliciter, encourager), instrumentale (canaliser, organiser, accompagner, recadrer), et déshumanisée (contact surajouté lors d'une autre interaction qui mobilise l'attention de l'enseignant) (Boizumault et Cogérino, 2015). Pour analyser cette corporéité des gestes professionnels, Visioli (2019b) rappelle que l'approche située permet notamment d'éclairer la question du corps dans les interactions enseignant-élèves. Cette approche pointe l'importance de la dimension corporelle chez les enseignants d'EPS dans la réalisation des gestes du métier. Plus précisément, l'analyse des formes, des fonctions et de la pertinence des communications non verbales d'enseignants d'EPS experts a souligné une diversité de formes (regards, postures, gestes, par exemple) imbriquées et difficilement séparables les unes des autres. Dans une logique similaire, une diversité de fonctions est associée à ces communications non verbales (capter l'attention, recadrer les élèves, favoriser l'engagement des élèves, favoriser leurs apprentissages, par exemple). Ces différentes fonctions s'articulent d'ailleurs parfois au sein d'une même action. En définitive, l'approche située offre une possibilité de mieux appréhender la question des gestes professionnels en EPS (Coudevylle, et al., et Marrot, et al., 2020, pp.117-118)

6-6-Gestes professionnels didactique vers des définitions de travail

C'est difficile de définir exactement c'est quoi un geste professionnel qui reste vague ou la nature complexe de ces gestes renvoie à des champs théoriques différents qui incluent des gestes langagiers, des gestes de travaux, des gestes didactiques et éducatifs. (Bucheton et Dezutter, 2008, p. 20)

6-6-1-Des gestes langagiers symbolique et dialogue

D'après Alin, tout métier porte des gestes et des valeurs dont l'enseignant qui, penché sur l'épaule de son élève, vit sa passion de la communication et de l'éveil au savoir. En donnant sa place à la dimension symbolique qui se rattache fondamentalement à l'usage du langage (langue compréhensible) qui renvoie aux enjeux de sens et de valeurs engagés dans la pratique professionnelle et il faut rendre la communication « émetteur » « récepteur » plus riche d'où la nécessité du dialogue qui gagne à être outillé : « auto confrontation », « auto confrontation croisée ». (Bois, 2011, pp.110-112).

Un dialogue dynamique, en partie imprévisible, en partie incontrôlable d'où une dynamique interactionnelle, en partie cognitive, en partie socio-affective et relationnelle, en partie physiologique (fatigue rythme) « Ce dialogue d'enseignement, fondamentalement asymétrique (Vygotski, 1985), se construit par la mise en place de scénarios (Bruner, 1983) dans lesquels les formats d'étayage et d'échange ne cessent de varier. Ils sont plus ou moins heureux (François, 1990) ». Aussi un dialogue qui utilise divers canaux (la voix, le corps parlant de l'enseignant (Jorro, 2004), ses déplacements ; les artéfacts multiples qui remplacent la parole du maître, des instruments par lesquels la collaboration énonciative des élèves est sollicitée, évaluée ; l'agir lui-même, qui devient langage et instrumente la suite de l'activité partagée ...etc.(Bucheton et Dezutter, 2008, pp. 21-22).

6-6-2-Des gestes épais : le multi-agenda du maître

Le métier d'enseignant n'est pas une simple affaire. Sa mission est de contribuer à ce que s'invente la culture de demain en s'appuyant sur celle d'hier et d'aujourd'hui. En utilisant des gestes professionnels qui sont des signes verbaux et non verbaux adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Un geste professionnelle est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée. D'une autre part les objets enseignés, leur usage, leur histoire, les techniques et gestes d'étude nécessaires pour les construire, et l'ensemble des moyens, dispositifs, gestes professionnels nécessaires pour que le plus grand nombre possible d'élèves les acquièrent ; ce qu'on appelle la didactique de la discipline. Les gestes didactiques de l'enseignant ont pour cible les savoirs, compétences et gestes d'étude spécifiques de la séance. Ils évoluent avec l'avancée de la leçon ou de la séquence ou de la scolarité.

Le multi-agenda du maître renvoie à cette architecture complexe de l'agir de l'enseignant dans la classe. Le multi-agenda est un outil pour appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Cet outil est issu des travaux de Dominique Bucheton. Une modélisation plus fine

des gestes d'étayage, au cœur du métier d'enseignant est développée à travers les postures enseignantes et les postures d'élèves.(Morel et al., 2015)

« Il gère son autorité, l'atmosphère générale de la classe et tous les affects, les problèmes de faces qui sont en jeu, il doit susciter l'engagement des élèves, soutenir leur attention, favoriser la réflexion, verbaliser et faire reformuler les savoirs et techniques à mettre en œuvre, utiliser et faire utiliser les divers artefacts disponibles, prendre en compte la pluie et le beau temps dans la cour, le bruit dans la classe voisine, gérer les événements divers qui surviennent, la disposition des tables, et cela sans perdre de vue la pendule, etc. Son travail relève d'un agir pratique, communicationnel, relationnel et réflexif » (Bucheton et Dezutter, 2008, p. 23)

Dominique Bucheton (professeure émérite, université de Montpellier) travaille depuis plusieurs années, avec son équipe du LIRDEF, sur les gestes professionnels. Le LIRDEF a développé un modèle théorique du multi-agenda des gestes professionnels et le jeu croisé des postures des professeurs et des élèves, dont l'objectif est d'élaborer des outils d'analyse didactisés pour contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes. Il s'agit notamment de comprendre le rôle des gestes professionnels dans l'échec scolaire, de ne pas dissocier didactique et pédagogie, de vulgariser, didactiser les gestes professionnels ou encore d'étudier le rôle intégrateur et central du langage dans les gestes professionnels.(Annie Feyfantet al., 2016.p.4)

6-7-Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées (travaux de 2004-2007 de l'ERTE 40)

Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen Vergniaud 2006) : 1- piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2- maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3- tisser le sens de ce qui se passe, 4- étayer le travail en cours, 5-tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication (Bucheton et Yves Soulé, 2009, PP.29-48)

- ✓ **Les gestes de pilotage** : des tâches, qui portent sur la gestion des contraintes et de l'espace-temps de la situation de classe
- ✓ **Les gestes d'atmosphère** : par lesquels il diffuse son éthos et cherche à créer et à maintenir des espaces dialogiques avec les élèves

- ✓ **Les gestes de tissage** : par lesquels l'enseignant donne du sens à la situation et au savoir visé.
- ✓ **Les gestes d'étayage** : qui consistent à « faire comprendre, faire dire et faire faire », et les gestes proprement liés aux objets de savoir et aux techniques à apprendre
- ✓ **Les gestes liés aux savoirs (enseigner un contenu)** : sont les gestes proprement liés aux objets de savoir et aux techniques à apprendre. (Plumât et al. 2019, p. 59)

6-8-Les gestes professionnels classes selon le schema de D_Bucheton

6-8-1- Le tissage

Qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente.

6-8-2- L'étayage

Qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte : les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage-focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous-catégorisations).

6-8-3- L'atmosphère

Qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).

6-8- 4- Le pilotage

La quatrième catégorie est celle du spatio-temporel qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous-catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves.

6-8-5-Le savoir

La dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre. **(Bucheton et Yves Soulé, 2009, PP.29-48)**

***Un répertoire de gestes professionnels classés selon le schéma de D. Bucheton**

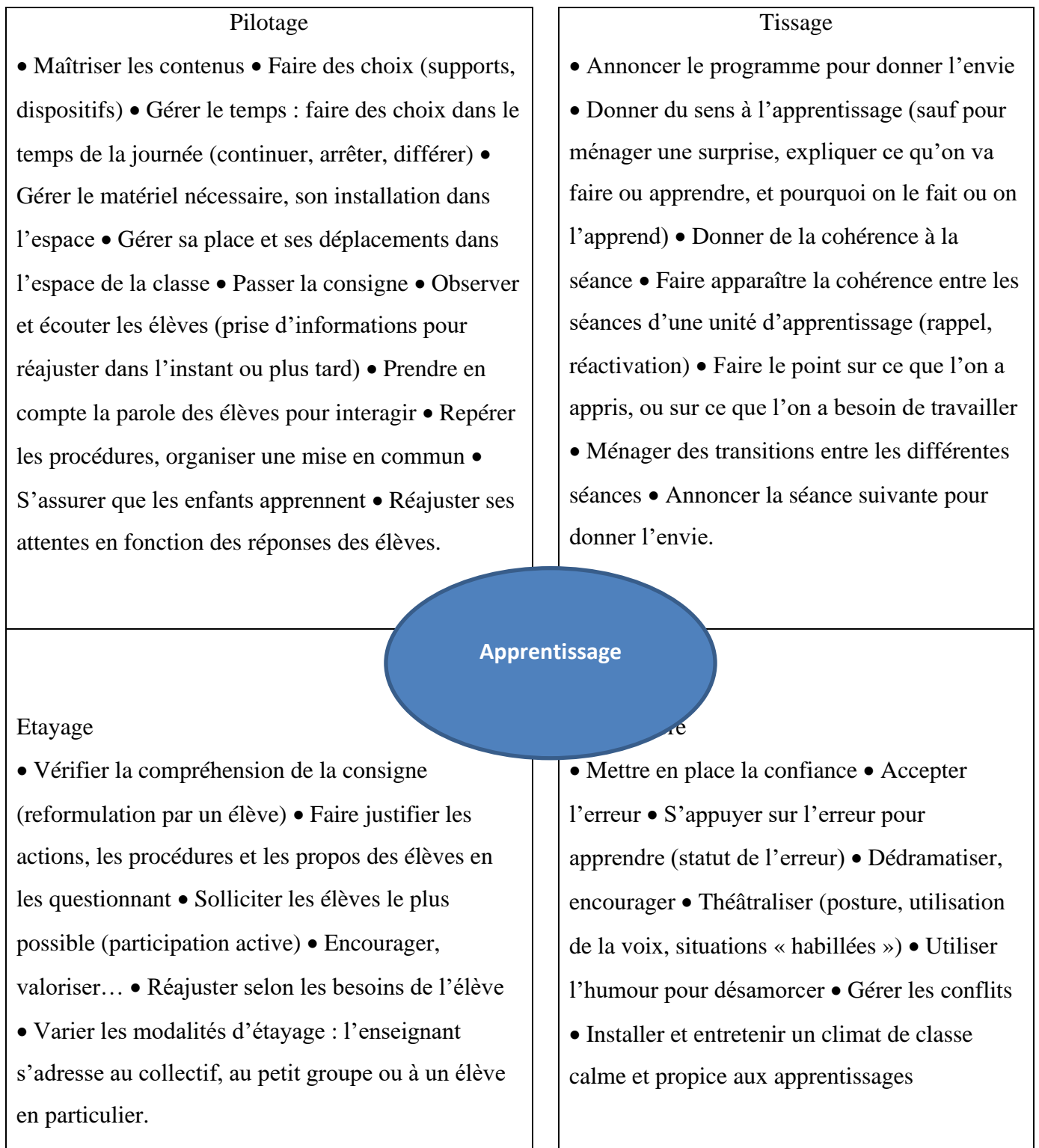


Figure n°3 : Un répertoire de gestes professionnels classés selon le schéma de D. Bucheton (Bucheton, 2009)

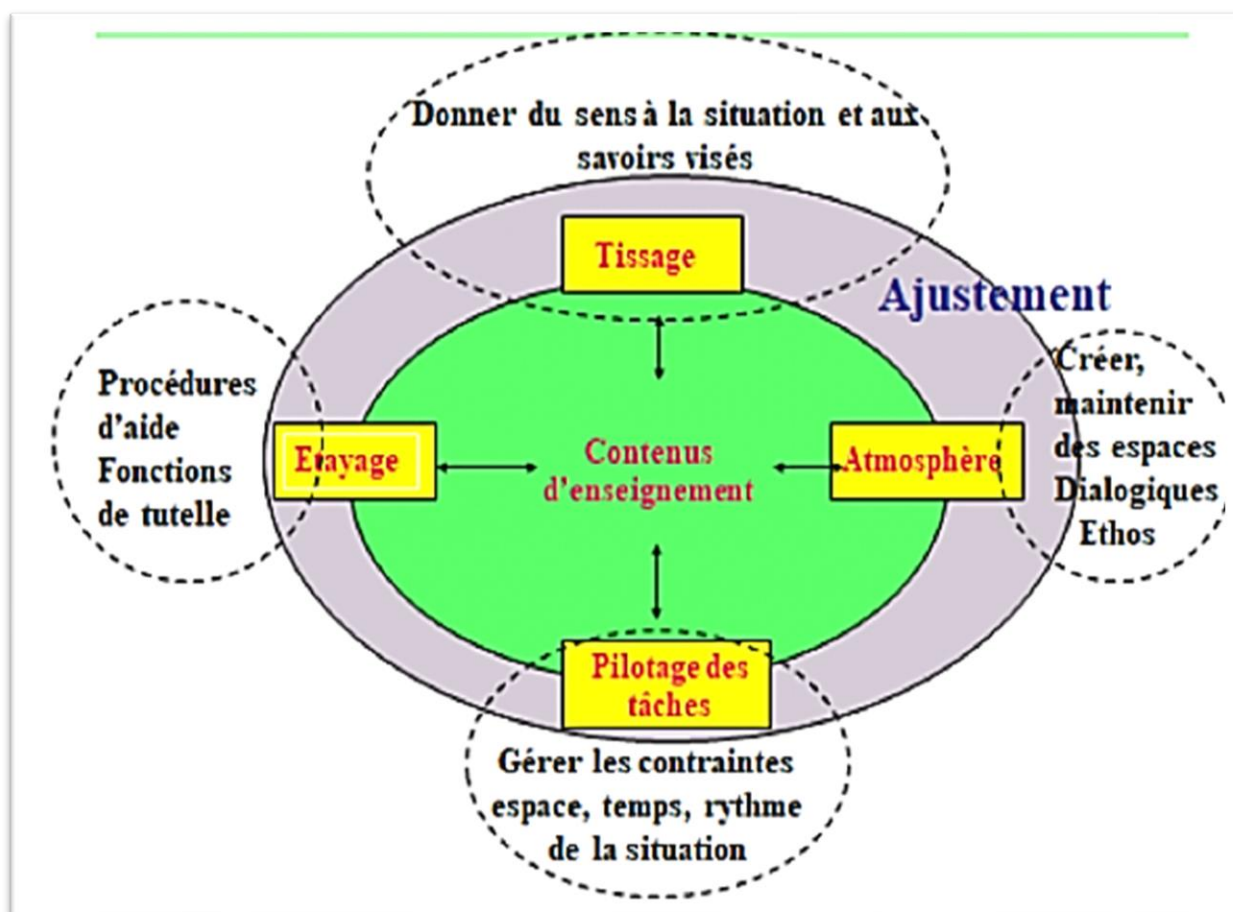


Figure n° 4 : Le modèle de multi-agenda 5 préoccupations enchâssées (Dupuy et Yves Soulé, 2021.p.3)

6-9-Les postures enseignantes

Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. La posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves. L'enseignant, mais également les élèves, modifient leur posture pendant le cours. Dominique Bucheton analyse ici les différentes postures enseignantes afin de rendre compte de leur diversité et de leurs effets tant sur les élèves que sur les modalités d'apprentissages. Dominique Bucheton, dans son article, définit la posture comme structure préconstruite (schème) du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016)

Selon son Bucheton, article co-écrit avec (Yves Soulé 2009) plusieurs postures sont identifiées :

6-9-1-Une posture de contrôle

L'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue, le pilotage synchronique et serré des tâches est sous le contrôle étroit de l'enseignant qui vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige, les savoirs sont en actes. Ils se manifestent et sont travaillés dans des tâches qui se succèdent sans commentaires. Les élèves sont dans le « faire » plus que dans le « penser sur ». Ils peuvent avoir tout fait sans comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre. Cette posture, « magistrale », souvent peu efficace, provoque beaucoup de décrochage chez les élèves, c'est celle-ci que certains enseignants novices privilégient.

6-9-2-Une posture de contre-étayage

Une variante de la posture de contrôle, c'est là où le maître, pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. À l'inverse, il peut arriver que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage, en utilisant des stratégies qui n'aident pas l'apprenant dans son processus d'apprentissage, mais qui, au contraire, peuvent venir le bloquer dans ce processus; par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, ou encore il leur coupe la parole. On qualifie ces situations de « *sur-étayage* » ou encore de « *contre-étayage* ».

6-9-3-Une posture d'accompagnement

Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle, Et aussi l'enseignant pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion, évite d'évaluer en « juste », « faux » mais préfère les « peut-être », « continue d'explorer ». L'atmosphère est détendue, collaborative, le pilotage tranquille, le tissage multidirectionnel, les objets de savoir en émergence. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans l'impatience de tout expliquer. Ils ne supportent ni le silence des élèves en train de penser, ni le bruit des échanges entre eux.

6-9-4-Une posture d'enseignement

L'enseignant est le garant il formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul

lorsque l'opportunité le demande ou à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) qui s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif. La difficulté pour lui est de saisir le moment opportun. Souvent bref, il demande une atmosphère très concentrée et attentive. Le tissage prend la forme du retour sur les tâches que les élèves viennent d'accomplir. Il est essentiel : « Qu'est-ce qu'on vient de comprendre, d'apprendre ? », « Comment y est-on arrivé ? », « À quoi ça va servir ? », « Quel problème a-t-on cherché à résoudre ? ».

6-9-5-Une posture de lâcher-prise

Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance ou l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Les tâches données sont aisément résolubles et les savoirs sont instrumentaux et non verbalisés. Les élèves sont en autonomie. C'est une posture de confiance. Le maître n'intervient pas. Les tâches sont à la portée des élèves, les gestes ou ressources pour les accomplir leur sont connus. Les savoirs, là aussi, sont souvent en actes : dans le faire (fichiers, exercices, résolution de problèmes déjà rencontrés). Cette posture est, elle aussi, assez difficilement mise en place par les enseignants débutants.

6-9-6-Une posture dite du « magicien »

L'enseignant capte momentanément l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner. , sorte de théâtralisation des situations, le savoir sort du chapeau ! Une démonstration éblouissante. Toutes ces « ficelles de métier », art de la séduction et de l'enchantement fascinent les élèves et les « capturent ». On est dans le ludique, le cadeau : des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école (Bucheton et Yves Soulé, 2009, PP.29-48)

6-10-Les postures des élèves

Selon (Bucheton, 2009) cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variées de postures et savent en changer devant la difficulté :

- ✓ **La posture première** : correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
- ✓ **La posture ludique-créative** : traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou duré-prescrire à son gré.
- ✓ **La posture réflexive** : est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

- ✓ **La posture de refus** : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- ✓ **La posture scolaire** : caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

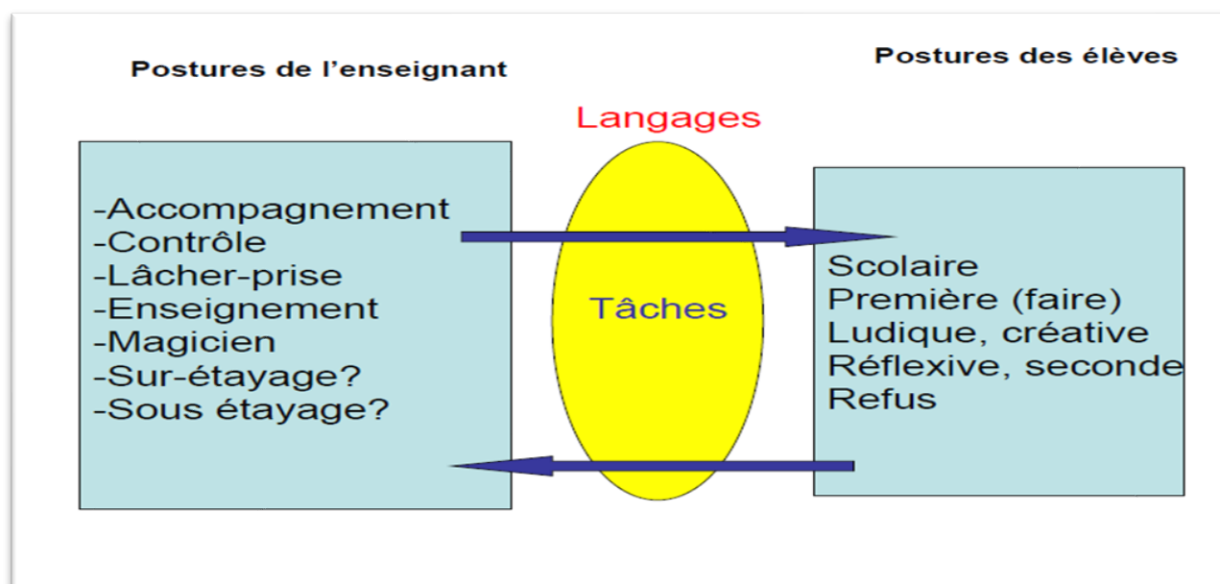


Figure n° 5 : L'ajustement réciproque des Postures de l'enseignant et des postures des élèves
(Bucheton et Yves Soulé, 2009, PP.29-48)

6-11-Les systèmes de postures élèves

D'après Huynh (2013), selon les travaux de Dominique Bucheton, il y a deux systèmes de posture : un système contre efficient et un système dynamique qui maintient l'intérêt et l'activité des élèves.

6-12-La raison d'analyser l'activité des enseignants

Selon l'article Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants de (Goigoux) on peut définir sept objectifs principaux :

- ✓ **Expliquer l'efficacité du travail enseignant** : étudier l'impact des pratiques des enseignants sur les apprentissages des élèves, selon leur niveau initial (étude des caractéristiques des pratiques qui bénéficient aux élèves les plus faibles, aux plus forts, à tous, etc.)
- ✓ **-Mieux connaître les apprentissages des élèves en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement** : identification des composantes des pratiques qui influencent les acquisitions ; étude des étapes et des seuils critiques dans les apprentissages en contexte scolaire, des moments où les difficultés se

cristallisent en échec, de la nature des tâches et des interactions favorables à ces apprentissages en fonction du niveau des élèves...

- ✓ **-Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques** : étude du potentiel de développement des enseignants au cours de genèses instrumentales, conception continuée dans l'usage, régulation du pilotage des innovations...
- ✓ **-Rendre compte et expliquer l'activité ordinaire des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail** : production de connaissances sur l'action concrète et quotidienne réalisée dans les classes pour aider les élèves à apprendre ; étude de la variabilité et la cohérence des pratiques effectives ; description, en évitant toute tentation prescriptive ou évaluative, des compromis auxquels parviennent les enseignants pour atteindre, en contexte, leurs multiples objectifs...
- ✓ **-Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle** : faciliter la transmission des savoir-faire professionnels en rendant explicites les compétences professionnelles disponibles ou attendues...
- ✓ **-Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives** en aidant les maîtres associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques...
- ✓ **-Élaborer de nouvelles prescriptions primaires (voie hiérarchique) ou secondaires (voie formative)** : proposition de nouvelles préconisations à l'institution scolaire ; définition de ce qu'il serait « bon de faire en classe » et, par conséquent, de recommander en formation initiale ou continue ». (Goigoux, 2007, pp. 4-11)

Chapitre 2 : Cadre méthodologique

1 - Contexte de l'étude

Dans la foulée des recherches qui sont déjà faites au sujet des gestes professionnels des enseignants d'EPS, cette étude s'inscrit dans le même élan exploratoire dans lequel nous allons essayer d'aborder un volet ne serait-ce que partiel du fait de l'immensité et de la complexité du domaine d'étude. Notre étude vise à analyser les gestes professionnels des enseignants d'EPS qui ont reçu une formation relativement différente vu les changements opérés dans les cursus de formation dictés par la contrainte de standardisation des savoirs et des approches qui ont jusque-là prouvé leur efficacité et leur efficacité dans le domaine de l'enseignement en général et de l'enseignement des activités physiques et sportives en particulier.

2 - Présentation de l'étude

Notre étude est une étude de cas. Ici, elle cible les enseignants d'EPS du palier secondaire de la wilaya de Bejaia. Elle consiste à déterminer les postures dominantes chez les enseignants d'EPS exerçant dans le palier secondaire de la wilaya de Bejaia, et cela à travers une analyse minutieuse de leurs comportements verbaux, gestuels, émotionnels, relationnels, mais aussi les choix et les décisions adoptés durant leurs séances d'éducation physique et sportive.

3- Définition de l'étude de cas

L'étude de cas est une étude approfondie sur un cas en particulier, soit une personne, un groupe ou un sujet de recherche spécifique. C'est une démarche de recherche qui se situe dans l'horizon des méthodes qualitatives.

YIN (1984, p. 23) présente l'étude de cas comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans laquelle des sources d'information multiples sont utilisées ».

4- Moyens et méthodes de la recherche

4-1- Analyse bibliographique et documentaire

Ce procédé nous aide à collecter le maximum de données relatives à notre thème. Nous avons donc consulté et analysé une série d'ouvrages, d'articles spécialisés ainsi que quelques sites internet afin de mieux cerner notre problématique, choisir les outils les mieux adaptés pour recueillir les données et ainsi pouvoir répondre à la question posée.

4-2- Instrument de cueillette

4-2-1- La vidéo

Après que les enseignants aient accepté notre demande, nous nous sommes déplacés aux différents lycées pour les filmer pendant qu'ils réalisaient leurs séances d'EPS avec les élèves. Pour mener à bien cette étude, nous avons filmé cinq enseignants au cours de leur exercice. Ici, l'APS choisie est individuelle (course de vitesse). Nous avons choisi expressément l'APS individuelle du fait que par rapport à l'APS collective, elle offre un maximum d'informations sur l'agir de l'enseignant pendant le déroulement des apprentissages et renseigne de façon beaucoup

plus évidente sur ses interventions le long de la leçon. Lors des enregistrements vidéo, nous avons filmé de façon à ce que la voix et les gestes des enseignants soient bien captés par notre appareil, chose qui nous a facilité notre travail d'analyse et le remplissage de notre grille d'observation lors de la visualisation des enregistrements. Dans chaque visualisation faite selon le cadre conceptuel du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), nous avons relevé tous les gestes professionnels exprimés par nos enseignants et cela pour pouvoir identifier leurs postures.

4-3- Outil d'analyse : (grille d'observation)

Puisque nous avons remarqué l'inexistence d'une grille d'observation préalablement conçue et appropriée à notre sujet d'étude, nous avons fourni l'effort de concevoir et de construire une grille qui répond parfaitement aux exigences de la recherche scientifique. Lors de la conception de la grille et du travail d'adaptation, nous nous sommes basés sur des éléments repérés dans des travaux de recherche antérieurs et qui nous ont fait sortir un nombre d'indicateurs de gestes que l'on trouve dans chaque posture.

5- Nature des séances filmées

APS individuelle, course de vitesse.

6- Caractéristiques du dispositif technologique utilisé

Le dispositif technologique utilisé lors de notre observation est le caméscope de marque SONY HDR- CX405. 9.2MEGA PIXELS.

7- Collecte des données

7-1- Le Lieu

Nous avons filmé les enseignants d'EPS dans trois (03) lycées :

- Lycée **Feraoun, Amizour.**
- Lycée **Khaled Messaoud, Darguina.**
- Lycée **Fatma N'Soummer, Amizour.**

7-2- La durée

Notre étude s'est étalée sur une période allant du début de mois Décembre 2021 jusqu'à la fin du mois mai 2022.

8- Échantillon de la recherche

8-1- Échantillon

Pour la réalisation de notre travail de recherche, notre échantillon était constitué d'enseignants d'EPS N= 5 du palier secondaire (lycée.)

8-2- Le choix de l'échantillon

Notre échantillon est composé de cinq enseignants capitalisant une expérience relativement disparate et qui ont reçu des formations différentes comme le traduit le tableau ci-dessous.

8-3- Caractéristiques de l'échantillon

Notre échantillon est composé de cinq enseignants capitalisant une expérience relativement disparate et qui ont reçu des formations différentes comme le traduit le tableau ci-dessous.

Tableau n° 1 : Caractéristiques de l'échantillon

Participants	Etablissement de rattachement	Moyenne des années d'expérience	Genre	Instituts de formation	Niveaux d'études	Formation professionnelle De base
E1	Lycée Feraoun Amizour	6 ans	Homme	Université de Bejaïa.	Master 02 LMD.	STAPS
E2	Lycée Khaled Messaoud Darguina	14 ans	Homme	Université d'Alger.	Licence classique.	IEPS
E3	Lycée Khaled Messaoud Darguina	17 ans	Homme	Université de Mostaganem.	Licence classique.	IEPS
E4	Lycée fatma N'sommer Amizour	13 ans	Homme	Université d'Alger.	Licence classique	IEPS
E5	Lycée Feraoun Amizour	6 ans	Homme	Université d'Alger.	Master 2	STAPS

9- Objectif de la recherche

Déterminer les postures adoptées par les enseignants d'EPS de la wilaya de Bejaia.

10- Intérêt de la recherche

- ✓ Contribuer à la problématique portant sur les gestes professionnels et les postures des enseignants.
- ✓ Approfondir nos connaissances sur le sujet des gestes et postures chez les enseignants d'EPS
- ✓ Vulgariser le sujet et le rendre accessible à tous.

11- Difficultés de la recherche

Notre majeure difficulté que notre recherche avait connue était le refus catégorique de beaucoup de chefs d'établissements de filmer à l'intérieur des lycées. Certains lycéens aussi, notamment les filles, avaient manifesté leur mécontentement, chose qui nous contraint plusieurs fois à arrêter de filmer. À notre avis, tous ces comportements ont influencé négativement le cours de notre étude d'où le nombre réduit de notre échantillon.

Chapitre 3 :
Interprétation et
analyse des résultats

1- Présentation et analyse des résultats

Tout d'abord, il serait utile de rappeler que notre objectif de recherche est de déterminer des postures adoptées par les enseignants. A cet effet, nous avons choisi d'interpréter les résultats obtenus par des tableaux et des graphiques à barres.

2- Les postures des enseignants d'EPS

Tableau n° 2 : présentation des scores et pourcentages d'analyse vidéo des postures de tous les enseignants

postures Enseignants	Accompagnement		Contrôle sur étayage		Lâcher-prise		Enseignement		Magicien	
	<u>Score</u> 15	%	<u>Score</u> 15	%	<u>Score</u> 15	%	<u>Score</u> 15	%	<u>Score</u> 15	%
E1	14	93	5	33.33	5	33.33	11	73.33	3	20
E2	8	53.33	8	53.33	3	20	11	73.33	3	20
E3	8	53.33	12	80	3	20	13	86	2	13.33
E4	12	80	5	33.33	4	26.66	12	80	5	33.33
E5	4	26.66	3	20	8	53.33	9	60	7	46.66

2-1- Les postures de l'enseignant n°1

Tableau n°3 : Représentation des postures de E1

Posture Enseignant	Accompagnement	Contrôle et sur étayage	Lâcher prise	Enseignement	Magicien
E1	93	33,33	33,33	73,33	20

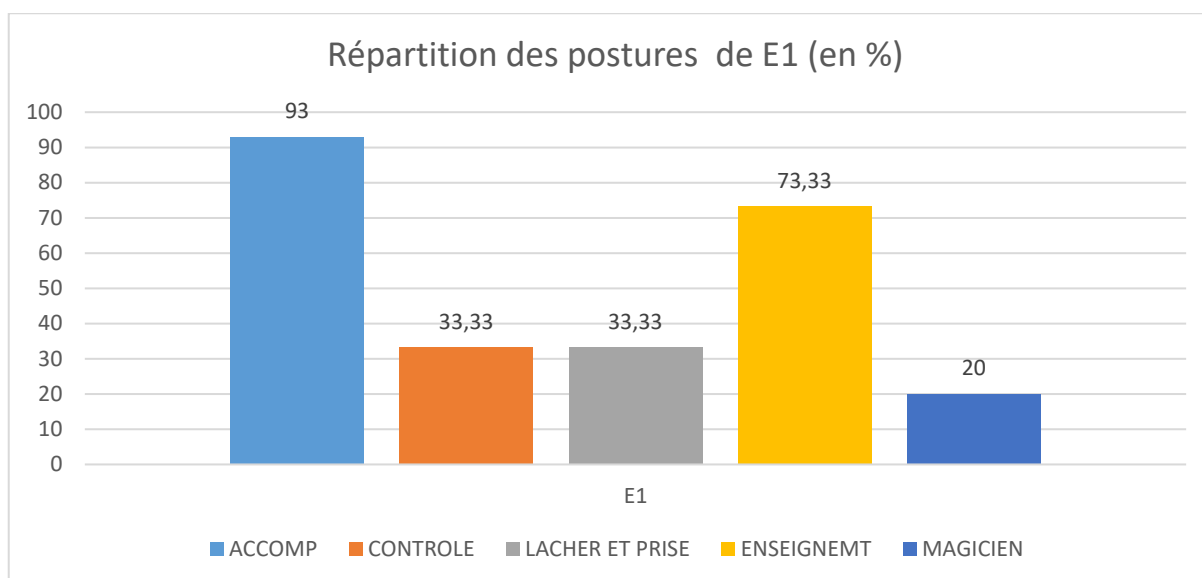


Figure n° 6 : graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 01

Pour l'enseignant n°1, La posture la plus dominante est « l'accompagnement ». Elle est à hauteur de plus de 93 /100, pour qu'arrive en deuxième position la posture « enseignement » avec 73,33/100. En troisième position et conjointement, la posture «contrôle » et « lâcher prise » avec 33,33/100 et en dernière position, la posture du « magicien » avec seulement 20/100.

2-2- -Les postures de l'enseignant n°2

Tableau n° 4 : représentation des postures de E2

Posture Enseignant	Accompagnement	Contrôle et sur étayage	Lâcher prise	Enseignement	Magicien
E2	53,33	53,33	20	73,33	20

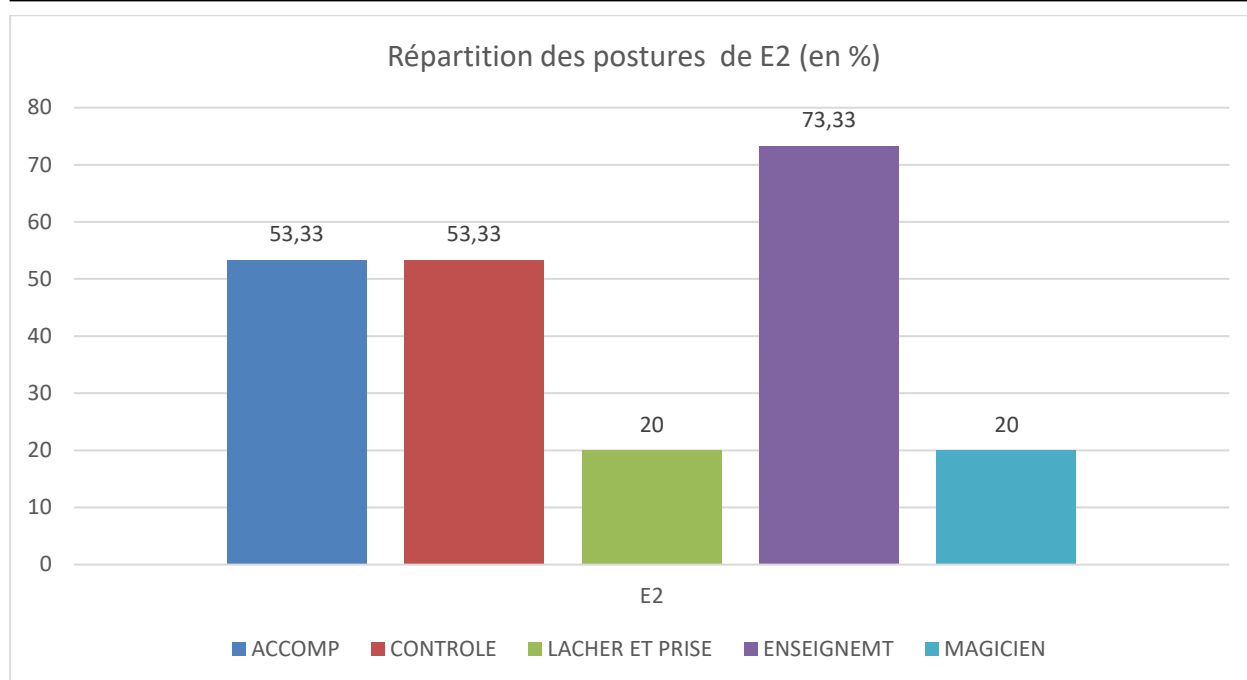


Figure n° 7: graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 02

Pour l'enseignant n°2, La posture « enseignement » est la plus significative avec 73,33/100. En deuxième position, viennent les postures « accompagnement » et « contrôle » avec un taux de 53,33/100. Quant aux autres postures, « lâcher prise » et « magicien », elles sont toutes les deux de 20/100.

2-3-Les postures de l'enseignant n°3

Tableau n° 5: représentation des postures de E3

Posture Enseignant	Accompagnement	Contrôle et sur étayage	Lâcher prise	Enseignement	Magicien
E3	53,33	80	20	86,66	13,33

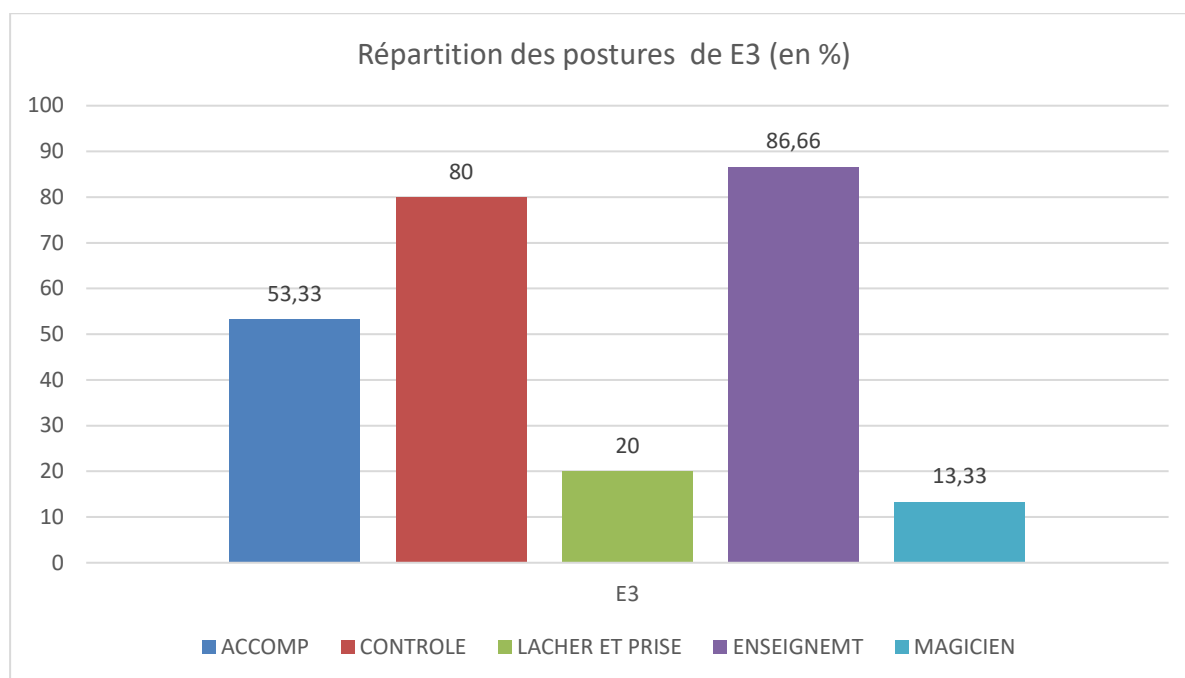


Figure n° 8: graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 03

Le taux le plus élevé chez l'enseignant n° 3 est celui représentant la posture « enseignement » qui est de 86,66 /100. En deuxième position, la posture « contrôle » ici visible, est d'un ordre de 80/100, pour qu'arrive la posture de « l'accompagnement » avec 53,33/100 en troisième position, la posture de « lâcher prise » avec 20/100 et en dernier lieu, la posture du « magicien » avec seulement 13, 33/100.

2-4- Les postures de l'enseignant n°4

Tableau n° 6 : représentation des postures de E4

Posture Enseignant	Accompagnement	Contrôle et sur étayage	Lâcher prise	Enseignement	Magicien
E4	80	33,33	26,66	80	33,33

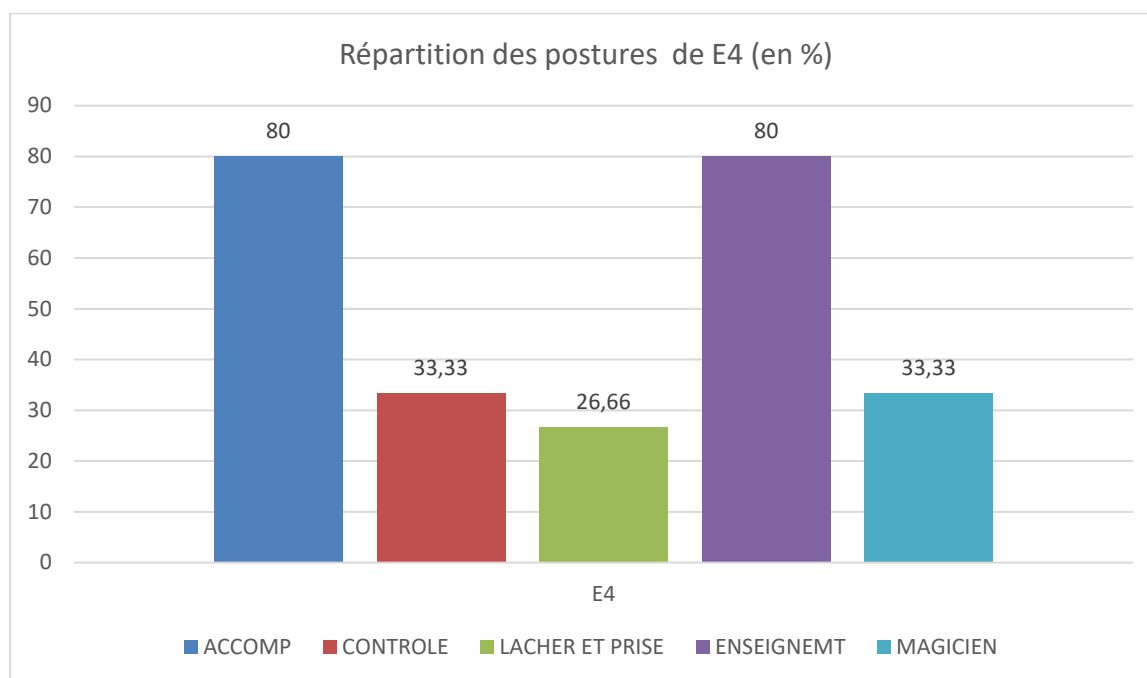


Figure n° 9: Graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n° 04

Concernant l'enseignant n°4, la posture de « accompagnement » et de « l'enseignement » sont de 80/100. En troisième position, la posture de « contrôle » et du « magicien » ont enregistré conjointement 33,33/100. La posture de « lâcher prise » est ici de 26,66, elle arrive en cinquième position.

2-5-Les postures de l'enseignant n°5

Tableau n° 7 : représentation des postures de E5

Posture Enseignant	Accompagnement	Contrôle et sur étayage	Lâcher prise	Enseignement	Magicien
E5	26,66	20	53,33	60	46,66

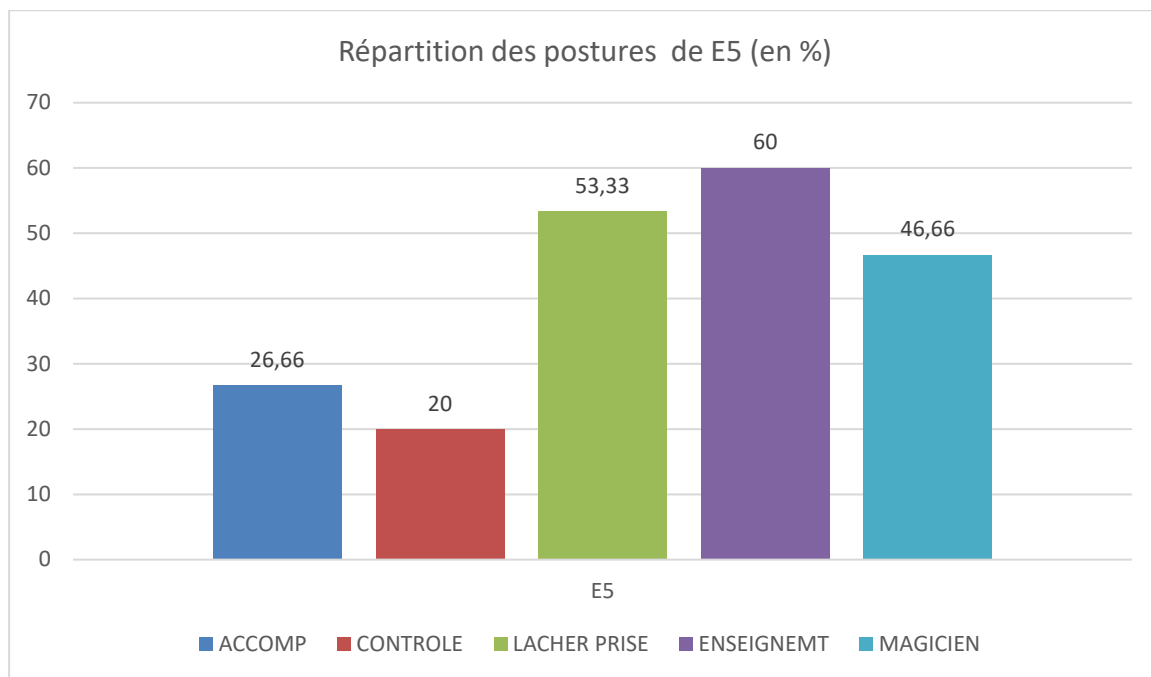


Figure n° 10: Graphique à barres représentant le pourcentage des postures enseignant n°05

Pour L'enseignant n°5, la posture « enseignement » enregistre le plus haut pourcentage. Elle est de 60/100. La posture « lâcher prise » est de 53,33/100 pour qu'arrive en troisième position la posture du « magicien » avec 46,66/100. En quatrième position, la posture de « accompagnement » est représentée par une valeur de 26,66/100. En cinquième et dernière position, la posture « contrôle » est représentée seulement avec 20/100.

3-Les postures de tous les enseignants

Tableau n° 8: représentation des postures de tous les l'enseignants

Posture Enseignant	Accompagnement	Contrôle et sur étayage	Lâcher prise	Enseignement	Magicien
E1	93	33,33	33,33	73,33	20
E2	53,33	53,33	20	73,33	20
E3	53,33	80	20	86,66	13,33
E4	80	33,33	26,66	80	33,33
E5	26,66	20	53,33	60	46,66

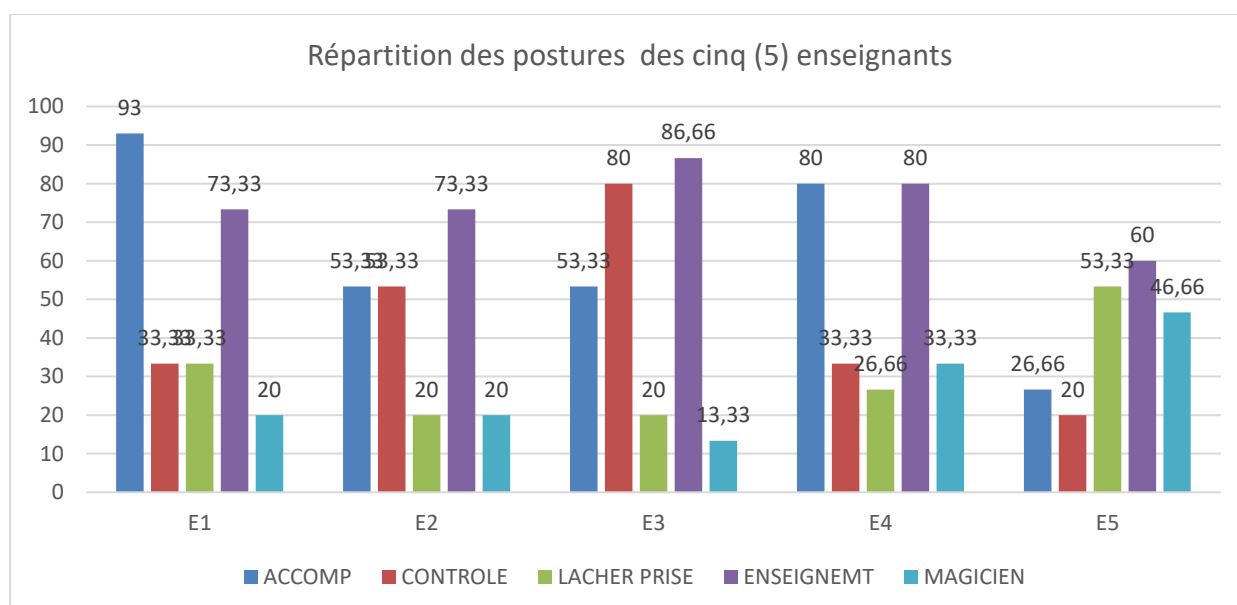


Figure n° 11: Graphique à barres représentant le pourcentage des postures de tous les enseignants

Si l'on comprend bien Ici, la posture accompagnement est très significative chez deux enseignants, l'enseignant n°1 avec 93 % et n°4 avec 80 %. Chez les autres, elle est de 53,33 % chez l'enseignant n° 2 et l'enseignant n° 3, pour l'enseignant n°5, elle est à hauteur d'uniquement 26,66 %.

Pour la posture de contrôle, elle n'est significative que chez l'enseignant n° 3 avec 80%. Pour les quatre autres enseignants, elle est de 53,33% chez l'enseignant n°2, de 33,33% chez l'enseignant n°1 et n° 4 et seulement de 20 % chez l'enseignant n° 5.

La posture de lâcher prise est légèrement au-dessus de la moyenne 53,33 % chez l'enseignant n°5. En deuxième position, c'est chez l'enseignant n° 1 qu'on la retrouve avec

Chapitre III : Présentation et analyse des résultats

33,33 %. Puis arrive l'enseignant n° 4 avec 26 % et enfin l'enseignant n° 2 et 3 avec 20 % seulement.

La posture enseignement est significative chez tous les enseignants. Elle est de 86,66 % chez l'enseignant n°3, à 80 % chez l'enseignant n° 4. Elle est de 73,33 % chez l'enseignant n° 1 et 2 et en dernier lieu, de 53,33 % chez l'enseignant n°5.

Pour la cinquième posture, qui est le magicien, elle est de 46,66 % chez l'enseignant n°5, de 33,33 % chez l'enseignant n° 4, de 20 % chez l'enseignant n°1 et 2 et très peu significative chez l'enseignant n° 3 avec seulement 13,33 %.

Chapitre 4:
Discussion générale et
interprétation des
résultats

1- Discussion générale

La dernière partie présente ici les résultats obtenus suite au travail d'analyse des données recueillies. La présentation et l'analyse des résultats contribuent à atteindre l'objectif général de la recherche qui est de savoir quelles postures, les enseignants d'EPS de la wilaya de Bejaia adoptent-ils ? L'étude est portée sur cinq (N=5) enseignants présentant des profils relativement différents, que ce soit sur les années d'expérience que chacun d'eux comptabilise dans l'enseignement ou de la nature de formation initiale qu'ils ont reçue. Deux (02) d'entre eux ont reçu une formation LMD à STAPS de Bejaia et les trois (03) autres, ont reçu une formation qu'on appelle communément classique, c'est-à-dire, une licence de quatre (04) ans à l'Institut d'Education Physique et Sportive (IEPS) d'Alger et de Mostaganem.

Nous avons procédé à l'analyse des données que nous avons recueillies à partir des enregistrements vidéo faits aux cinq enseignants pendant la réalisation de leurs séances d'EPS. Cela s'est déroulé dans les lycées où ils exercent habituellement et avec leurs vrais élèves.

Les données enregistrées ont permis d'identifier les postures adoptées par les cinq enseignants.

Tableau n° 9 : Récapitulatif des postures adoptées par les cinq enseignants

Enseignant	Postures
E1	Accompagnement, enseignement.
E2	Accompagnement, enseignement, contrôle-sur étayage.
E3	Contrôle-sur étayage, enseignement, accompagnement.
E4	Accompagnement, enseignement.
E5	Lâcher-prise, enseignement.

1-1- L'enseignant E1

a. Posture n° 1 : Accompagnement

Avec un score de 14/15 et donc un pourcentage de 93 %, il est ici clair qu'il adopte des gestes d'accompagnement jusqu'à un grand niveau. Avec son attention et sa collaboration, sa bonne gestion spatio-temporelle, sa façon de faciliter les apprentissages et d'opérer des tissages entre les différentes parties donne un vrai sens aux objectifs visés et fait émerger des savoirs, sa diversification des styles d'enseignements motive ses élèves et capte leur attention. Il oriente et guide l'apprentissage, mais ne le dirige pas. Il est présent mais pas trop encombrant. Accessible et souple, il intervient au moment opportun du fait qu'il observe et supervise tout ce qui se passe à partir de plusieurs angles. Il responsabilise ses élèves et les encourage soit verbalement soit en faisant quelques pas avec eux tout en affichant des signes de satisfaction sur le visage.

b. Posture n°2 : Posture de contrôle sur-étayage

Avec un score de 5/15 et 33,33 % nous constatons que ce pourcentage relativement faible est dû au non appropriation de plusieurs gestes ou indices s'inscrivant dans cette posture. L'enseignant ici n'est pas du tout stressé et ne présente aucun signe d'inaccessibilité. Il n'ordonne pas et ne monopolise pas la parole. La participation des élèves est au contraire très active. Il ne présente aucun signe de sévérité et son style d'enseignement n'est pas directif. Pendant la leçon,

Chapitre IV : Discussion générale et interprétation des résultats

les élèves produisent des savoirs, mais ne les reproduisent pas comme il est remarquable chez les enseignants qui adoptent la posture du contrôle sur-étayage.

c. Posture n° 3 : Lâcher-prise

Le score est ici de 5/15, c'est à dire 33,33 %. Ici, ce pourcentage n'est pas trop significatif et doc qui ne met pas forcément l'enseignant dans le profil de cette posture. Les gestes ou indices ici ne renvoient qu'à l'atmosphère détendue et la confiance que l'enseignant affiche durant la leçon. Aussi, ce taux est dû à l'initiative des élèves et au fait que la co-activité est ici en mode faire et discuter.

d. Posture n° 4 : Enseignement

Avec un score de 11/15 et 73,33 %, on peut tout de suite constater que l'enseignant adopte à un certain degré conséquent la posture enseignement car comme l'indiquent les résultats obtenus, il est accessible et présent durant la séance, il formule et structure les savoirs, il s'adresse à tous les élèves et intervient au moment opportun. Avec des objectifs clairs, ses savoirs sont nommés et normalisés. On remarque une auto-évaluation chez les élèves. On remarque aussi cet aspect de faire et exécuter.

e. Posture n° 5 : Le magicien

Dans cette posture, l'enseignant a obtenu un score de 3/15 et un pourcentage assez faible de 20 % pour que l'on inscrive l'enseignant dans cette posture. Ici, on comprend tout de suite que l'enseignant n'adopte pas cette posture. Aussi, dans cette posture le taux, quoique très faible, est dû à des gestes d'atmosphère et à la confiance dont l'enseignant fait preuve. Oui, il n'adopte pas la posture dite de magicien puisqu'il n'utilise pas la théâtralisation pendant sa leçon. Ses savoirs sont nommés et ses objectifs ne sont pas vagues. L'enseignant fait un tissage contrairement à ce qui caractérise cette posture où d'habitude il y a absence de tissage. L'enseignant ne manipule pas les élèves pour exécuter. Aussi, l'enseignant n'utilise pas l'humour durant sa leçon, comme l'est axialement chez ceux qui adopte la posture dite de magicien.

1-2-Enseignant E2

a. Posture n° 1 : Accompagnement

Le score est de 8/15, soit, 53,33 %. Ce taux nous renvoie à la bonne gestion spatio-temporelle, à son omniprésence, et au fait qu'il guide et oriente l'enseignement. Nous renseigne aussi sur la forte participation des élèves et sa façon de faciliter l'apprentissage et d'encourager les élèves. Il nous indique qu'il maîtrise son groupe, mais tout ça dans une atmosphère tendue où l'enseignant n'est pas accessible et ne manifeste aucune volonté de collaborer avec ses élèves. Ici, l'enseignant ne diversifie pas les styles d'enseignement, chose qui n'a pas aidé à faire émerger des savoirs malgré le tissage qui était important.

b. Posture n°2 : Posture de contrôle sur-étayage

Avec un score égal à celui de l'accompagnement, c'est-à-dire 8/15 et un pourcentage de 53,33 %, aussi égal à celui de l'accompagnement, nous constatons que l'enseignant était stressé, ordonnateur, trop présent et monopolisateur de la parole. Il y avait de la tension durant la leçon, chose qui a fait qu'il y avait ce qu'on appelle faire et exécuter, sans tissage, ni diversification des styles d'enseignement. Les élèves reproduisaient les savoirs au lieu d'en produire.

c. Posture n°3 : Lâcher-prise

Le score est de 3/15, soit 20 %. En dehors des savoirs qui sont ici traduits en actes et du simple qu'il y avait cet aspect de faire et discuter, l'enseignant n'adopte guère cette posture puisqu'il ne laissait pas l'initiative aux élèves. Visiblement, il n'y avait pas absence de réajustement et absence de bilan, comme la séance ne manquait pas d'intervention de la part de l'enseignant. La présence de l'enseignant n'était pas facultative. Il a bien géré sa séance et a fait un bon tissage. Comme nous le constatons l'enseignant est à l'opposé de cette posture dans laquelle il ne s'identifie pas.

d. Posture n°4 : Enseignement

L'enseignant enregistre un score de 11/15 et un pourcentage de 73,33 %, chose qui nous laisse dire qu'il s'identifie dans la posture d'enseignement. L'enseignant se caractérise par une présence, une bonne formulation et structuration des savoirs. Il s'adresse à tous les élèves et normalise les savoirs. Ici, il est garant des apprentissages dans lesquels il fait un tissage important. Ses savoirs sont nommés et objectifs. Les savoirs sont conduits dans un élan de faire et exécuter tout en intervenant aux moments opportuns. À cause d'une marque de réserve et d'inaccessibilité chez l'enseignant, l'atmosphère est peu détendue.

e. Posture n°5 : Magicien

Avec un score de 3/15 et 20 %, l'enseignant n'adopte pas cette posture. Ici, on comprend tout de suite que l'enseignant n'adopte pas cette posture. Aussi, dans cette posture le taux, quoique très faible, est dû à des gestes d'atmosphère et à la confiance dont l'enseignant fait preuve. Oui, il n'adopte pas la posture dite de magicien puisqu'il n'utilise pas la théâtralisation pendant sa leçon. Ses savoirs sont nommés et ses objectifs ne sont pas vagues. L'enseignant fait un tissage contrairement à ce qui caractérise cette posture où d'habitude il y a absence de tissage. L'enseignant ne manipule pas les élèves pour exécuter. Aussi, l'enseignant n'utilise pas l'humour durant sa leçon, comme l'est axialement chez ceux qui adopte la posture dite de magicien.

1-3-Enseignant E3

a. Posture n°1 : Accompagnement

Dans cette posture, l'enseignant obtient 8/15, 53,33 %. Ce taux nous renvoie à la bonne gestion spatio-temporelle, à son omniprésence, et au fait qu'il guide et oriente l'enseignement. Il renvoie également à la forte participation des élèves et sa façon de faciliter l'apprentissage et d'encourager les élèves. Il nous indique qu'il maîtrise son groupe, mais tout ça dans une atmosphère tendue où l'enseignant n'est pas accessible et ne collabore pas avec ses élèves. Ici, l'enseignant ne diversifie pas les styles d'enseignement, chose qui n'a pas aidé à faire émerger des savoirs malgré le tissage qui était important.

b. Posture n°2 : Contrôle-sur étayage

Le score assez conséquent de 12/15 et le pourcentage de 80 %, confirme amplement que l'enseignant adopte la posture de contrôle- sur étayage. Il est visiblement stressé. Il ordonne et monopolise la parole. Il ne s'adresse qu'aux mêmes élèves et tout cela dans un style d'enseignement directif où sa présence est spectrale. Nous avons constaté qu'il y a une bonne maîtrise du groupe et que les élèves produisent des savoirs.

c. Posture n°3 : Lâcher-prise

Dans cette posture, l'enseignant enregistre un score de 3/ 15 et un pourcentage de 20 %. En dehors des savoirs qui sont ici traduits en actes et du simple fait qu'il y avait cet aspect de faire et discuter, l'enseignant n'adopte guère cette posture puisqu'il ne laissait pas l'initiative aux élèves. Visiblement, il n'y avait pas absence de réajustement et absence de bilan, comme la séance ne manquait pas d'intervention de la part de l'enseignant. La présence de l'enseignant n'était pas facultative. Il a bien géré sa séance et a fait un bon tissage. Comme nous le constatons l'enseignant est à l'opposé de cette posture dans laquelle il ne s'identifie pas.

d. Posture n° 4 : Enseignement

Le score est de 13/15 d'où le pourcentage de 86,66 % et qui nous laisse dire que l'enseignant adopte cette posture dite d'enseignement. Nous avons recueilli d'une façon claire que l'enseignant est souple et ouvert. L'enseignant formule et structure ses savoirs. Il utilise la démonstration tout en s'adressant à tous les élèves tout en étant dans un rôle de garant des apprentissages. Il fait un bon tissage et intervient au moment opportun pour réguler et donner un sens et des objectifs aux savoirs.

e. Posture n°5 : Magicien

Avec un score très réduit de 2/15, soit 13,33 % seulement, l'enseignant n'adopte pas cette posture, car en dehors de la participation active des élèves, et son omniprésence, l'enseignant est tout à fait à l'opposé de ce que stipule cette posture. Pas trop souple et pas trop détendu. L'attrait de théâtralisation et de l'humour est absent. Il ne manipule pas pour créer une exécution de la part des élèves. Contrairement à ce qu'on trouve dans la posture de magicien, ici les savoirs de l'enseignant ne sont pas vagues et peu nommés.

1-4-Enseignant E4

a. Posture n°1 : Accompagnement

Avec un score de 12/15 et donc un pourcentage de 80 %, il est ici clair qu'il adopte les gestes s'inscrivant dans la posture d'accompagnement. Avec son attention et sa collaboration, sa bonne gestion spatio-temporelle, sa façon de faciliter les apprentissages et d'opérer des tissages entre les différentes parties donne un vrai sens aux objectifs visés et fait émerger des savoirs, sa diversification des styles d'enseignements motive ses élèves et capte leur attention. Il oriente et guide l'apprentissage, mais ne le dirige pas. Il est présent mais pas trop encombrant. Accessible et souple, il intervient au moment opportun du fait qu'il observe et supervise tout ce qui se passe à partir de ses placements judicieux. Il responsabilise ses élèves et les encourage verbalement, mais aussi en les accompagnant pendant la réalisation des apprentissages. (Ici, l'enseignant court avec ses élèves.)

b. Posture n°2 : Contrôle-sur étayage

Avec un score de 5/15 et 33,33 % nous constatons que ce pourcentage relativement faible est dû au non appropriation de plusieurs gestes ou indices s'inscrivant dans cette posture. L'enseignant ici n'est pas du tout stressé et ne présente aucun signe d'inaccessibilité. Il n'ordonne pas et ne monopolise pas la parole. La participation des élèves est au contraire très active. Il ne présente aucun signe de sévérité et son style d'enseignement n'est pas directif. Pendant la leçon, les élèves produisent des savoirs, mais ne les reproduisent pas comme il est remarquable chez les enseignants qui adoptent la posture du contrôle sur-étayage.

c. Posture n° 3 : Lâcher-prise

Dans cette posture, l'enseignant a enregistré un score de 4/15 indicateurs, soit un pourcentage de 26,66%. En majorité des indicateurs qui renvoient à l'atmosphère et qui renseignent sur l'inexistence de tension, sur la grande souplesse et accessibilité dont l'enseignant fait preuve pendant le déroulement de la leçon ou l'aspect de faire et discuter est remarquable.

d. La posture n° 4 : Enseignement

Le score est de 12 /15 d'où le pourcentage de 80 % qui nous laisse dire que l'enseignant adopte cette posture dite d'enseignement. Nous avons observé d'une façon claire que l'enseignant est détendu, souple et ouvert. L'enseignant formule et structure ses savoirs. Il utilise la démonstration tout en s'adressant à tous les élèves. Il fait un bon tissage et intervient aux moments opportuns pour réguler et donner un sens et des objectifs aux savoirs. Son apprentissage est dirigé par lui-même. Ses savoirs sont nommés et objectifs. Le train de la leçon est mené avec cet aspect de faire et discuter.

e. Posture n° 5 : Magicien

Le score est ici de 5/15. Le pourcentage est de 33,33 %. Ces taux nous renseignent que l'enseignant n° 4 n'adopte pas cette posture et que les points enregistrés ne concerne que la participation des élèves, la bonne gestion spatio-temporelle, l'utilisation du jeu dans l'apprentissage. Utilisation du style démonstratif et directif dans l'apprentissage. Nous constatons que cet enseignant n'adopte que le coté objectif de cette posture.

1-5-Enseignant E5

a. Posture n°1 : Accompagnement

Le score est ici de 4/15 indicateurs. Assez clair, le pourcentage est de seulement 26,66 %. Certes, l'enseignant est ouvert, non stressé et omniprésent, mais ne n'enregistre aucun des autres indicateurs qui rentrent dans le registre de l'accompagnement puisque la gestion spatio-temporelle est mauvaise, la collaboration et l'attention sont inexistantes et le tissage est absent carrément. La participation des élèves n'est pas active et les styles d'enseignement ne sont pas diversifiés, chose qui n'a pas contribué à l'émergence de savoirs. La classe n'est pas maîtrisée et de nombreux flottements ont eu lieu.

b. Posture n°2 : Contrôle-sur étayage

Le score est de 3/15 et le pourcentage, d'un taux infime de 20%. L'enseignant n'adopte pas cette posture du fait que les indicateurs qui s'inscrivent dans cette posture vont à l'encontre de tout ce que fait l'enseignant. Uniquement la participation passive des élèves, le faire et discuter et le stress de l'enseignant se font remarquer ici.

c. Posture n° 3 : Lâcher-prise

8/15 indicateurs est un score conséquent. 53,33% demeure un taux significatif. Ce pourcentage nous permet de dire que notre enseignant adopte jusqu'à un degré indéniable cette posture du fait que les indicateurs nous renseignent qu'il est très souple, très accessible et pas trop dérangé par ce qui se passe dans sa leçon. Il laisse l'initiative aux élèves et n'opère aucun réajustement ou bilan, chose qui a conduit à une mauvaise gestion spatio-temporelle et mauvaise gestion du groupe.

d. Posture n °4 : Enseignement

E5 a enregistré un score de 9/15 et donc un pourcentage de 60%. Le taux ici renseigne que l'enseignant adopte la posture de l'enseignement jusqu'à un niveau qu'on peut qualifier d'assez considérable. Cela est dû aux nombreux indicateurs qui s'inscrivent dans le registre traduisant une posture d'enseignement où, l'enseignant est souple et ouvert avec une grande

marque d'accessibilité. Présent au chevet de ses élèves, il dirige la leçon en véritable garant des apprentissages. Il utilise la démonstration en face de tous les élèves auxquels il s'adresse et devant lesquels il intervient opportunément dans un cadre de travail empreint de cet aspect de faire et exécuter.

e. Posture n° 5 : Magicien

Avec un score qui n'est pas négligeable de 7/15 et un pourcentage de 46,66 %, on ne peut dire que l'enseignant adopte cette posture, mais aussi, nous ne pouvons pas occulter ce penchement frappant envers elle. Pas loin de la moyenne, nous remarquons que plusieurs indicateurs de la posture dont il est question sont existants durant le déroulement de la leçon. Très souple, très accessible et confiant renseignent sur l'atmosphère qui règne pendant sa leçon. Il a utilisé le jeu pour son apprentissage sans aucun souci du tissage, chose qui a fait que les savoirs étaient peu nommés et que les objectifs étaient restés vagues le long de l'apprentissage. A la marge de tous ces indicateurs, par contre, nous avons constaté qu'il n'a pas utilisé la théâtralisation et l'humour dans son enseignement.

Conclusion générale

Conclusion générale

Les gestes professionnels émis par les enseignants d'EPS au cours de leur exercice sont le miroir réel de leur personnalité et révélateurs de leurs préoccupations. Ils traduisent les différentes valeurs dont ils se sont imprégnés au cours de leurs différentes formations, initiale, continue, mais aussi durant leur confrontation avec le monde du travail dans le cadre de leur profession. Les gestes professionnels sont liés à un large éventail de compétences ; à savoir, gérer sa classe, organiser les apprentissages et leur donner un sens, résoudre et simplifier les conflits et difficultés d'assimilation chez les apprenants, s'engager affectivement et motiver ses élèves du fait que motiver est l'un des grands défis de l'enseignement actuel, et à la fin être accessible qui, généralement, se traduit par la disponibilité et l'écoute de ses apprenants. Tous ces gestes et comportements conduisent à modéliser les postures des enseignants. Nous ne pouvons distinguer les postures des uns et des autres qu'en observant les enseignants dans des situations réelles de travail et qu'après une analyse minutieuse d'un nombre d'indicateurs.

Pour notre étude, notre hypothèse est confirmée. Après le visionnage des vidéos, les données recueillies nous mettent sur un constat assez éloquent, où les scores des indicateurs de chaque posture et de chaque enseignant que comporte notre grille d'analyse, nous ont fait ressortir le profil de chacun. Nous avons constaté et confirmé que les enseignants adoptent plusieurs postures. Aussi, les résultats nous ont révélé que les postures d'« accompagnement » et d'« enseignement » sont les plus significatives et donc les plus adoptées par nos enseignants d'EPS. Par contre, la position du « magicien » est presque insignifiante. Pour la posture de « contrôle », elle est adoptée par deux enseignants, mais qui glissent tantôt vers la posture « d'accompagnement » et tantôt vers « l'enseignement ».

En conclusion, nous sommes arrivés à confirmer que les enseignants adoptent plusieurs postures en classe. Ces postures ne sont pas adoptées hasardement, mais résultent de plusieurs facteurs liés à la formation, notamment la formation continue chez deux enseignants (L'enseignant 1 et 4). Aussi, elles renseignent que ces enseignants ont été bien pris en charge par leurs formateurs qui leur ont inculqué les principes sur lesquels est fondé l'approche par compétences et qui les ont initiés aux méthodes dites contemporaines.

(Bourassa, 2017), en formation initiale, l'accompagnateur du stagiaire en milieu de stage, soit l'enseignant associé, pourrait aussi contribuer au développement professionnel du futur enseignant, par l'entremise de certaines postures. Il pourrait, entre autres, soutenir le développement de son autonomie, de sorte que le stagiaire ne procède pas par simple mimétisme en voulant reproduire les gestes de son enseignant associé.

En réalité, les enseignants sont appelés à connaître toutes les postures et essayer de les adopter selon le besoin que dictent les situations, la nature des savoirs à proposer aux apprenants, mais aussi les apprenants eux-mêmes. D'après (Bucheton, 2009), le jeu des postures est très ouvert en fonction de l'avancée des tâches. Les postures se succèdent et se complètent.

Dans leur majorité, ils adoptent les postures dites, d'accompagnement et d'enseignement. Nous en réjouissons puisque d'après (Dierkens, 2011), les accompagnateurs pourront aider les débutants à devenir autonomes, créatifs et innovateurs, autrement dit qu'ils ne soient pas juste des « agents » exécutant ou même des « acteurs », mais bien de véritables « auteurs ».

Conclusion générale

Quant à (Guérin, 2010), il nous fait comprendre que les politiques sociales sont maintenant des politiques d'accompagnement.

Enfin, puisque notre étude relève de la recherche exploratoire, nous soumettons ici notre petite contribution pour qu'elle soit un point de départ et une véritable opportunité de recherche pour notre communauté scientifique pouvant l'enrichir davantage dans le futur.

Suggestions et recommandations

- ✓ Allouer une grande importance à la formation continue des enseignants d'EPS et cela par des stages et des opportunités de perfectionnement des savoirs.
- ✓ Vulgarisation et diffusion de toutes les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.
- ✓ Encourager l'utilisation des TIC au sein des établissements pour que les enseignants et les élèves s'approprient de cette capacité de s'auto-évaluer.
- ✓ Opter pour un encadrement rigoureux et de qualité lors des stages pratiques des étudiants au sein des établissements scolaires.
- ✓ Les spécialistes et les experts en la matière(EPS) doivent penser à unifier les méthodes de travail chez les enseignants pour que ces derniers arrivent à des résultats efficaces sur le terrain.
- ✓ Doter les établissements scolaires d'infrastructures et de moyens pédagogiques pour que les enseignants arrivent à réaliser les objectifs tracés et faire émerger les savoirs attendus chez les élèves.

*Références
bibliographiques*

Références bibliographiques

1. Abdel-Kader, Bouhidel, (2019), pour une formation pédagogique des enseignants universitaires ALGÉRIENS. Université de Batna 2, Algérie.
2. Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs* (p. 39-60). Bruxelles: De Boeck.
3. Amade-Escot et Marsenach.J, *Didactique de l'EPS*, 1995. p 190
4. Amathieu, J et Chaliès, S (2014). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle. OPEN EDITION JOURNALS.
5. Amin Anwar ,1991. Fondamentaux de l'éducation physique et du sport, pensée arabe.
6. Annie Feyfant et al., *Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation* février 2016
7. Antoine, D. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. Français.
8. Baillauges, S. et Breuse, E. (1993) *La Première Classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF. Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants : Evolution et Bilan d'une Profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
9. Balas-Chanel A, (2012).La pratique réflexive, une valse à 7 temps. Expliciter 93, Revue du GREX. p.4.
10. Barbry, R : Modélisation de la différenciation pédagogique., sport éducation n°66, 1999. p9
11. Beckers, J. (2009a). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. Puzzle, 26, 4-14.
12. BEGIN HUGUETTE / HERMANN PAQUETTE pour une pédagogie sur l'enfant. Mars 1980
13. Bernard-Xavier RENE, 1997.p. "A quoi sert l'Education Physique et Sportive ?" et "Différencier la pédagogie en EPS", CRUISE, Revue E.P.S.- 1997.
14. Berthiaume et Rege Colet, (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne, Peter Lang.
15. Bertone, S. &Saujat, F. (2013).La réflexivité comme instrument de formation parl'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. Open Edition journals.
16. Bois, M. (2011). ALIN Christian (2010), *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques. Recherche & formation*, 66, 110-112. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1170>
17. Boud et al. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London : Kogan. (PP. 175-206).
18. Bourassa, B, l'expérience d'apprendre. Le Co développeur : Bulletin veille recherche de L'AQCD, 3(2),1-8.
19. Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. [En ligne]. Consulté le 25 mars 2008.

Références bibliographiques

20. Brière-Guenoun, F. & Musard, M. Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, (2012). pp.277-278
21. Brouwer, C.N. (2011). Imaging teacher learning. A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans: April, 11, 2011; 12 pages
22. Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français (Perspectives éduc. formation) (French Edition)* (1^{re} éd.). DE BOECK SUP.
23. Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
24. BUCHETON, D. (2013, 6 avril). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* [Diapositives]. gfen.asso.fr. http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf
25. Bulten, D. Nommée en REP, comment faut-il ? pratique de professeur d'école enseignant les mathématiques en REP. *Contradiction et cohérence, revue Française de pédagogie*, Paris, 2002
26. Candy, L., & Gaildry, E. (2019). *Se préparer aux épreuves écrites du CAPEPS : De la connaissance à l'argumentation SCIENCES ET PRATIQUES DU SPORT*. De Boeck.
27. Catherine Dupuy et Yves Soulé, « Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, page 3
28. CHANTAL .V, « les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant de primaire » ED : porto 2011, P37
29. Chaubet, P. (2010). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. Montréal : thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 18 mars 2011.
30. Chevrier, J., & Charbonneau B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 287-324.
31. Claire Musiol. 2018, Les difficultés des enseignants débutants. *Education*. 2018. ffdumas-02139197f.
32. Cleary, Christopher & Akkari, Abdeljalil & Corti, Diego. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 7, pp. 29-49.
33. Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Montréal : Thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 17 mars 2011
34. Commission des communautés européennes, 2007, p. 16.
35. C., Corriveau, L., Letor, C., Bagnoud, P. D., & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires : Processus, stratégies et paradoxes* (1^{re} éd.). DE BOECK SUP.

Références bibliographiques

36. Couturier Y, (2002). Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique. Texte original publié dans la revue *Esprit Critique*. (Cité par Marimoutou Lucie, 2014, p. 8)
37. Day, C.F. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive: finalités, processus et Partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 12, 40-54.
39. De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? In Dufays, J-L& Thyron, F. (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp.169-180). Louvain : Presses de l'Université de Louvain.
40. De Cock, G. (2007). Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage. Louvain-la-Neuve : Thèse de doctorat
41. De Cock, G., Paquay, L. et Wilbault, G. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesnes (eds.) *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle?* (p. 25-44). Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
42. DeFrance, B. (1994) Conseils à un professeur débutant. *Revue de Psychologie de la Motivation*, n°18. Dernier accès le 10 juin 2013.
43. Delboé, G. (2020). *LES FONDAMENTAUX PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES* [Diapositives]. ressources.emf.free.fr.
44. DESBIENS Jean-François, CARDIN Jean-François, MARTIN Daniel et ROUSSON Vincent, 2004, « Introduire les TIC en enseignement dans un contexte de réforme des curricula : mise en contexte et ébauche d'une problématique »
45. Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath. La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus. Julie Lefebvre, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM. Mai 2015.
46. Dewey, J. (1975), *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin.
47. Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). Québec : Presses de l'Université du Québec
48. Donnay. J et Romainville. M. (1996), *Politique de formation pédagogique des professeurs d'université*, in *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?*, Paris- Bruxelles, Département de Boeck Université.
49. Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). *Le modèle de multi-agenda 5 préoccupation enchâssées* [Illustration]. [openedition.org. https://journals.openedition.org/pratiques/10099](https://journals.openedition.org/pratiques/10099)
50. Durand. M, *l'enseignement en milieu scolaire*. Ed PUF. Paris (1996).p 47
51. Durand M.: in sciences de l'intervention en EPS et en sport, 2010, p.7
52. DURN.BM, VAZENTEN.A, « sociologie de l'école »ED :arnand colin, paris1999,P181.

Références bibliographiques

53. EACA-Eurydice, (éducation physique et le sport à l'école) ED rédaction achevée mars 2013, P 34
54. El abboud, Ghina. (2015). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de France. *Formation et profession*, 23 (1).
55. Escalié et Chaliès, 2011. L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices, Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès. 2012, p. 115-130.
56. Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*. (pp. 193-205). Paris : PUF
57. Foederis, éditeur de logiciel de Gestion des Talents, mai, 2021.
58. Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.31-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
59. François, C (2015). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? -Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers du Girsef*.
60. Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation* (pp.93-112). Bruxelles : De Boeck.
61. Gal-Petitfaux, La leçon d'EPS : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe, 2011.
62. Gaudin, C. (2014). Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive. Toulouse 2.
63. Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
64. Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
65. Grimmett, P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P.Grimmett et G.L. Erickson (dir.) (1988), *Reflection in teacher education* (p.5-15). New-York : Teachers college Press.
66. GUÉRIN S. De l'Etat Providence à l'Etat accompagnant. Paris : Michalon ; 2010.
67. Guillaume Coudeville, Isabelle Joing, Nicolas Robin, Aodren Page, Gilles Marrot, et al.. Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire stratégies usuelles et complémentaires. *Contextes et Didactiques*, Université des Antilles/ESPE, 2020, Gestes professionnels et/ou en contexte, pp.114-132. 10.4000/ced.2456. hal-03079578
68. Hatton, N. ET Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

Références bibliographiques

69. Heck, R.H. et Blaine D.D. (1989). The effects of a colleague-pairing induction program on the perceptions of first year teachers and their mentors, Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Reserach Association, 27-31 mars, San Francisco (CA) : document ERIC 310 088
70. HERMAS, BASTIEN, la motivation et apprentissage 1964.
71. Institut français de l'éducation. (s. d.). *Le multi-agenda — 3-Ifé - Plateforme néo-titulaires - NéoPass@ction*. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>. Consulté le 4 février 2022, à l'adresse <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>
72. Jacques, L « max fichier de psychologie »ED :Dunodfrançais,2008,P74
73. Jean-Jacques Sarthou « Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique » ED Action 2003, P 11-12.
74. Jessica CuerqTaillard et Patricia McKee, 2013, Les difficultés des premières années chez les enseignants novices vues sous l'angle des élèves d'une école professionnelle. HEPL, Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II.
75. Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2).
76. Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
77. Koehler, M. J. (2002). Designing Case-Based Hypermedia for Developing Understanding of Children's Mathematical Reasoning. *Cognition and Instruction*, 20(2), 151-195. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2002_2
78. Korthagen et Vasalos, 2005, Antoine Derobertmeasure. La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. Français. tel-00726944. Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
79. Kremer-Hayon et Ti llema, 1999, maryse gareau, pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle. mai 2018. Université du québec à montréal
80. Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec. La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus. Julie Lefebvre, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM. Mai 2015.
81. Lamotte Vincent Presses Universitaires de France, 2005 Lexique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive
82. Laurent Granger, comment construire un référentiel des compétences, mai, 2021.
83. Le Petit Larousse Illustré (Dictionnaire de langue française), 2014.

Références bibliographiques

84. Leca, R., & Billard, M. (2005). *L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques - Licences STAPS - Educateurs sportifs (L'ESSENTIEL SCIENCES DU SPORT)* (ELLIPSES MARKETING éd.). ELLIPSES.
85. Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Les Éditions Logiques.
86. Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'Éducation*, 24(2), 379–406.
87. Lenoir, et al., l'intervention éducative : clarification conceptuelle en enjeux sociaux.2002 p. 41.)
88. Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*
89. LERBET G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : L'Harmattan.
90. Lessa, T. M. (2006). *LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN CONTRIBUTION D'INTERACTIONS HU* (Formation et profession éd.). PU LAVAL. MACEDO-ROUET Mônica, L'utilisation des TICE en EPS notre démarche pédagogique, 2006.
91. M. PIÉRON, C. DELFOSSE, M. LEDENT & M. CLOES.2000, Les caractéristiques de l'enseignant expert.researchGATE.
92. Magali, D. (2019). Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal. Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne. P24
93. MALGLAIVE G. (1994)..« Alternance et Compétences », *Cahiers Pédagogiques*, n° 320, p. 26-28.
94. Malika Belkaïd, (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Université de Genève. Consulter le 20.03.2021
95. Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers du Girsef*.
96. MARYSE, G(2018), *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale*. Thèse du doctorat en éducation université du Québec à Montréal.
97. Maulini, O. (2004). Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants. Texte rédigé en préparation de l'atelier " Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? " du colloque " Introduction à la profession et professionnalisation " organisé par la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP) (Haute école pédagogique de Fribourg, 1er septembre 2004). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [2004-05]
98. MAURICE PIERON .*Pédagogie des activités physiques et du sport*. Edition REVUE EPS. 1997.
99. Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 722–44). New York: MacMillan.
100. Michael Tortella (2015). Un dispositif vidéo original peut-il permettre un apprentissage moteur autonome ? Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE. Bienne, mai 2015.

Références bibliographiques

101. Michel Grandaty, (2010), L'activité d'un enseignant novice et son guidage. Open Edition journals.
102. Ministère de la Jeunesse et du Sport (1993). Assises nationales sur le sport. Alger, Palais des nations.
103. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016, mars). *Accueil. éducol* | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr>
104. Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), p 65-77.
105. Morieux, M. (2017, OCTOBRE 15). Dispositif technologiques en EPS.
106. Nabil, k. Ahmed,H. GHADBANE,B.(2013), Analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie,
107. Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
108. Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
109. Nobert Krantz, (2003), l'enseignant novice. *Revue EP&S* n°304 - NOVEMBRE-DECEMBRE 2003.
110. P., Perrenoud. 2002, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. OPEN EDITION JOURNALS.
111. Perrenoud et Philippe (2006). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF Éditeur 2006, 3e Ed 2006, p. 21.
112. PERRENOUD Ph. (1996). « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 14-16.
113. Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(3).
114. Pham ThiThanhHai, Trinh Ngoc Thach, Nguyen Le Thach,2018.Developing the Quality of Novice Primary Teachers to Meet the Renewal Requirements and to Enhance the Quality of the General Education. *American Journal of Educational Research*, 2018, Vol. 6, No. 5, 468-474.sciop.
115. Philippot, T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Reims : thèse doctorale. [En ligne]. Consulté le 15 mars 2011.
116. Piaget J, (1977), Recherche sur l'abstraction réfléchissante. Paris, Presse Universitaire de France. P. 303.

Références bibliographiques

117. Plumet, J., Mousset, C., Smets, P., & Soutmans, P. (2019). *Continuités et ruptures dans l'apprentissage : Des constats aux pistes d'action*. Presses universitaires de Louvain, 2019.
118. POSTIC Marcel (1992) : Observation et formation des enseignants, Paris, PUF.p 95.PAR M. PIÉRONET F. CARREIRO DA COSTA.1998, DES EXPERTSEN ENSEIGNEMENTDES APS.Revue EP.S n°269 Janvier-Février 1998 c. Editions EPS.
119. POSTIC Marcel (1992) : Observation et formation des enseignants, Paris, PUF.p 95.
120. POYET Françoise, 2011, « Culture scolaire et culture numérique en tension » dans Françoise
121. REE K. SPATCH ARNOLD : Le développement des habilités sportives. Dossier E.P.S 1985.
122. Ria, L., Serres, G. (2004). Premiers pas professionnels en zone d'éducation prioritaire: Quelles connaissances mobilisées et construites en classe ? Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. (AECSE –Cnam),
123. Richardson V. & Kile R. (1999). « Learning from video cases ». In M. Lunderberg, B. Levin & H. Harrington (dir.), *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases*. Mahwah : LawrenceErlbaum, p. 121-136.
124. Robert et Coll, recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant, 2002.p 68
124. Robert Lopez, 1991 action pédagogique en EPS, dossier revus EPS n°12
125. Robo P, (2005). Pourquoi comment analyser sa pratique professionnelle? Les effets de l'APP, texte publié dans le *Nouvel Édicateur* n°172.
126. Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Aline Robert et Marie-Laure Elalouf. (2005).Améliorer la formation initiale des enseignants. Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Aline Robert et Marie-Laure Elalouf Universitaires en Sciences de l'éducation, Mathématiques et Sciences du langage IUFM d'Auvergne, de Lyon et de Versailles.
127. Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques*.
128. Romainville, M., (2009), Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
129. SHERIN M. (2004). « New perspectives on the role of video in teacher education ». In J. Brophy (dir.), *Using video in teacher education*. Oxford : Elsevier, p. 1-28.
130. Spallanzani, et call : le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes, Sherbrooke : les éditions du CRP2001)
131. Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter, et Roy, 2015 ;Cité par Candy & Gaildry, 2019, p. 241-242)
132. Sylvie Vanhulle (2009), La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation, Thierry Soubrié, 2016, Université Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040, Grenoble.
133. Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan
134. Vade-Mecum, les pratiques sportives a l'Ecole,_213794,p15.

Références bibliographiques

135. VALERIE Mercier-Seners. *l'EP SCOLAIRE : enseigner et apprendre*. 2004. Edition vigot 23 rue de l'école-Médecine.75006 Paris. France. Dépôt légal : octobre 2004-ISBN : 2-7114-1688-7.PP 16.
136. VINCENT Guy, 2008, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, 2008, vol. 36, no 2, p. 47.
137. Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In M.P Mackiewicz (2001), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 107-119). Paris : L'Harmattan.
138. Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation*. Savoirs, 2 (17)
139. YANN Vacher. Recherche & formation, la pratique réflexive, reflexive practice, concept and implementation to be defined. 2011, n°66, p. 65-78. *Varia*
140. YIN (R.K.) (1984). - *Case Study Research; Design and Methods*. London, Sage Publications
141. Zoubida Rabahi Senouci et NouriaBenghabritRemaoun, (2014), « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat / 65-66 | 2014*, 259-280. 2014, 259-280.

Annexe

Grille d'observation

Posture	Accompagnement	Contrôler sur étayage	Lâcher-prise	Enseignement	Magicien
Indicateurs de gestes	<ol style="list-style-type: none"> 1. souple et ouvert 2. accessible 3. Bonne gestion spatio-temporelle 4. non stressé 5. guide, oriente 6. omni présent 7. attentif et collaborateur 8. participation active des élèves 9. détendus, confiant 10. félicite et encourage 11. tissage important 12. bonne maîtrise du groupe 13. diversifie les styles d'enseignement 14. émergence de savoirs 15. faire et discuter. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très serré 2. Non accessible 3. Stressé 4. Ordonnateur 5. Trop présent 6. (spectacle) 7. Monopolise la parole (tout contrôle) 8. Participation des élèves passive 9. Tendu 10. Sévérité 11. S'adresse trop aux mêmes élèves 12. Bonne maîtrise du groupe 13. Style d'enseignement directif 14. Production des savoirs. 15. Faire et exécuter 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très souple 2. Très accessible 3. Mauvaise gestion spatiotemporel 4. Pas dérangé 5. Présence 6. Facultative 7. Confiant 8. Détendu 9. Tissage très faible 10. Initiative des élèves 11. Mauvaise gestion du groupe 12. En actes (savoir) 13. Confie le travail aux élèves 14. Absence de réajustement et bilan 15. Faire et discuter 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Souple et ouvert 2. Accessible 3. Très présent 4. Formule et structure les savoirs 5. Utilise la démonstration 6. Détendu 7. S'adresse a tous les élèves 8. Normalise les savoirs 9. Tissage important 10. Garant des apprentissages 11. Intervient au moment opportun 12. Dirige l'apprentissage 13. Savoir nommé, structuré et objectifs 14. Auto évaluation chez les élevés 15. Faire et exécuter 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très souple 2. Très accessible 3. Très détendu 4. Confiant 5. Utilise la théâtralisation 6. L'humour lors des apprentissages 7. Bonne gestion spatiotemporel 8. Apprentissage via les jeux 9. Ouvrir – présent 10. Absence de tissage 11. Participation active des élevés 12. Objectifs vagues peut nommer 13. Style démonstratif et directif 14. Savoirs peut nommer 15. Manipules et exécuter.

Résumé

Résumé

Résumé

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés à la thématique « analyse des postures et gestes professionnels des enseignants d'EPS du palier secondaire, cas des enseignants de Bejaia, où nous avons posé la problématique suivante : quelles sont les postures adoptées par les enseignants d'EPS de la wilaya de Bejaia ?

Afin de pouvoir répondre à notre questionnement, nous avons formulé l'hypothèse suivante : les enseignants d'EPS de la wilaya de Bejaia adoptent plusieurs postures.

Pour mener à bien notre recherche, en plus de l'analyse bibliographique, un recueil de données a été nécessaire. Les enregistrements vidéo effectués dans différents lycées où cinq (05) enseignants ont été filmés pendant la réalisation de leurs leçons, nous ont fait ressortir les premières données de notre étude. Une fois les données soumises à une grille d'observation et analysées minutieusement, nous sommes arrivés à conclure qu'effectivement, les enseignants d'EPS de Bejaia adoptent plusieurs postures dont les plus adoptées sont la posture de l'accompagnement et la posture d'enseignement.

Ces résultats renseignent sur le bon état de l'enseignement de l'EPS dans notre wilaya étant donné que tous les spécialistes de l'enseignement, de la formation professionnelle et même des secteurs économiques considèrent et prônent que lesdites postures sont celles du présent et du futur, surtout qu'elles s'adaptent et répondent le mieux aux exigences de la société moderne qui fait de l'accompagnement un véritable vecteur de compréhension, d'écoute et d'engagement au côté de « l'autre », cette personne que nous avons en face de nous en vue de l'aider à s'autonomiser, se responsabiliser et se confirmer en tant qu'individu.

Abstract

In the context of this dissertation, we were interested in the theme of "analysis of the postures and professional gestures of secondary level PE teachers, the case of teachers in Bejaia, where we posed the following problem : what are the postures adopted by PE teachers in the wilaya of Bejaia?"

In order to answer for our question, we formulated the following hypothesis : PE teachers in the wilaya of Bejaia adopt several postures.

In order to carry out our research, in addition to the bibliographic analysis, a data collection was necessary. Video recordings made in different high schools where five teachers were filmed during their lessons, provided us with the first data for our study. Once the data was submitted to an observation grid and analysed in detail, we came to the conclusion that indeed, the PE teachers in Bejaia adopt several postures, the most adopted of which are the accompanying posture and the teaching posture.

These results indicate the good state of PES teaching in our wilaya, given that all specialists in teaching, vocational training and even the economic sectors consider and advocate that these postures are those of the present and the future, especially as they adapt and respond best to the requirements of modern society, which makes accompaniment a real vector of understanding, listening and commitment to the "other", the person we have in front of us, in order to help him or her to become autonomous, responsible and confirmed as an individual.