

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

Institut D'éducation Physique Et Sportive

THESE DE DOCTORAT en STAPS

Option :

MOUVEMENT HUMAIN ET MOTRICITE

Sous Le Titre :

Contribution du Programme de Formation de
Master « MHM » dans la Perspective de
Développement des Compétences Professionnelles
chez les enseignants d'EPS du secondaire

Présentée Par :
LAROUA Abdel Hafid

Directeur De Thèse :
Dr: SEBBANE Mohammed

Année universitaire : 2015/2016

Dédicace

Avant tout, je dois rendre hommage à mon père qui a fait de moi l'homme que je suis maintenant...repose en paix et sache que tu resteras toujours dans mon cœur et mes pensées.

A ma mère ; mon épouse et ma fille Lilya

Je ne trouve guère les mots pour exprimer ma reconnaissance et mes sentiments d'amour les plus sincères à l'égard de ma mère qui m'a toujours encouragée à travailler, et mon épouse qui m'a soutenu dans les moments difficiles et qui m'a poussé à réaliser ce travail malgré les contraintes. Je ne sais comment vous remercier et sachez que vous comptez beaucoup pour moi.

Ma fille Lilya, le bonheur que Dieu m'a donné. Ton sourire m'a toujours fait oublier les moments difficiles

Je vous aime plus que tout... !

Remerciements

*Je dois rendre grâce à mon directeur de thèse le **Dr. SEBBANE Mohamed** de m'avoir révélé la science originale de la motricité et dont la culture et les profondes connaissances qui m'ont permis de mener mes travaux avec confiance et sérénité. Votre simplicité, votre délicatesse ainsi que votre motivation envers moi, m'ont donné le courage d'aborder mon travail avec assurance.*

*Au **Pr. Jacques GLEYSE**, que Je lui suis reconnaissant de m'avoir fait bénéficier tout au long de ce travail de sa grande compétence, de sa rigueur intellectuelle, son dynamisme, et de son efficacité certaine que je n'oublierai jamais. Et qui m'a accueilli au sein du laboratoire L.I.R.D.E.F dont il est directeur.*

Soyez assurés mes chers professeurs, de mon attachement et de ma profonde gratitude.

A mon père, qui m'a appris le sens de la responsabilité et qui m'a transmis le sens des valeurs nobles de l'éducation. À ma mère, pour son encouragement continu envers mes études depuis mon enfance, je vous dois tous mon respect et amours les plus profonds.

A mes frères : Fethi ; Gnalem ; Sidahmed ainsi que toutes mes nièces.

J'exprime ma reconnaissance à tous mes collègues Doctorants au sein de l'IEPS de Mostaganem ainsi qu'à l'E.S.P.E de Montpellier.

Je remercie également, l'inspecteur de l'éducation nationale de l'EPS de nous avoir aidé et faciliter toutes les procédures pour questionner les enseignants d'EPS à l'occasion des séminaires respectifs. Je remercie ainsi, tous enseignants d'EPS au sein de la wilaya de Mostaganem, je cite particulièrement : Belaid Mohamed, Bhilil Madjdoub, Boutoumi Amine, Abed Fouad.

A mes deux collègues enseignants: Dainesse Amine, Bouferma Merieme, Hamadi Asma.

Je ne saurais oublier dans mes remerciements, le coordinateur de wilaya du syndicat CNAPESTE, Mr : Roubai Mansour, ainsi que tous les membres du bureau du syndicat, je cite particulièrement : Belkhalifa Miloud, Hamadi Mansour, Belaid Mohamed, Bekada Ibrahim, Taib Cherifa sans oublier tous les adhérents du syndicat.

Je tiens à remercier, tous les enseignants formateurs à l'IEPS de Mostaganem, dont la liste est très longue. Je cite particulièrement d'entre eux : Pr. Benkazdali ; Pr. Bengoua ; Pr Remaoun ; Pr. Bendahmane ; Pr Attalah ; Pr Bengueneb ; Pr Ben bernou ; Dr. Bensikaddour Habib ; Dr. Benklawez Touati ; Dr. Mokrani Djamel ; Dr. Benzidane Hocine ; Dr. Koutchouk sidahmed ; Dr Tahar Tahar.

Je tiens à remercier tout particulièrement les membres du laboratoire L.I.R.D.E.F. je cite particulièrement: le Pr. Serge Leblanc ; Pr. Jean Michel Maire ; Pr. Dominique Boucheton ; Pr. Alain Jean ; Pr. Nicolas Marie-Thérèse, ainsi que le secrétariat du laboratoire.

Je remercie ainsi, tous les membres de l'association RPDP (Recherche Pratique En Didactique Professionnelle), particulièrement : les Pr. Gérard Vergnaud ; Pierre Pastré, Gérard Delacour.

Enfin,

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de juger ce travail, tout en saisissant cette occasion pour leur exprimer l'hommage de mon profond respect.

Tables des matières

Titres :	page :
Dédicace	A
Remerciements.....	B
Liste Des Tableau	K
Liste Des Figures	N
Introduction.....	2
Problématique	5
Objectifs De La Recherche	8
Hypothèses de la recherche	9
Définition des mots clés de la recherche	9
Les Etudes Similaires	11

CADRE THEORIQUE

Introduction	19
--------------------	----

Chapitre I :

Développement de la Pratique Réflexive En Formation

Introduction	21
I.1.DIDACTIQUE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS	21
I.1.1. Obstacles didactiques professionnels	21
I.1.2. La formation à l'enseignement par les stages et les modalités du partage des savoirs	22
I.1.3. Les principes et les exigences du partage des savoirs	23
I.2. Conception prescriptive de l'activité professionnelle des enseignants	25
I.3. LES PRINCIPES DE L'ACTION D'ENSEIGNEMENT	26
I.3.1. Premier principe: élaboration d'un enseignement opérationnel	26
I.3.1.1. Adapter les savoirs au niveau des élèves	26
I.3.1.2. Mettre en scène les savoirs dans la rigueur et le détail	27
I.3.1.3. Adapter une attitude pédagogique adéquate	27
I.3.1.4. Etre enthousiaste dans les interventions pédagogiques	28
I.3.1.5. Ritualiser l'enseignement et construire de la mémoire	28
I.3.1.6. Qualité du progrès des élèves et importance des échanges avec autrui	28

I.3.2. Deuxième principe: ciblé au lieu de s'éparpiller	29
I.3.3. Troisième principe: la mise en scène des savoirs	29
I.4. Mobilisation des savoirs et types de ressources relatives à l'action professionnelle	30
Conclusion	32

Chapitre II :
Histoire Et Réflexion Sur Les Pratiques Professionnelles

Introduction	35
II. EVOLUTION DE LA FORMATION DES CADRES D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN ALGÉRIE	35
II.1. Historique	35
II.2. Des options où une stratégie	37
II.2.1. L'école normale des maîtres et maîtresse d'éducation physique et sportive	37
II.2.2. L'école normale des professeurs adjoints d'éducation physique	38
II.2.3. L'école nationale d'entraîneurs	39
II.3. Les bases théoriques de l'enseignement	40
II.4. L'universitarisation des écoles de formation des cadres d'éducation physique et sportive en Algérie	41
II.5. Les Caractéristiques D'une Formation Professionnalisante	43
II.5.1. Le métier et la formation des enseignants	44
II.5.2. Les paradigmes de la formation des enseignants	48
II.5.3. Pratique réflexive et efficacité professionnelle	49
II.5.4. la notion de professionnalité, qu'elle importance	50
II.5.5. Formation des enseignants et pratique réflexive	50
II.5.6. Le stage de préparation à la vie professionnelle comme moment réflexif	51
Conclusion	53

Chapitre III :
La Notion des Compétences Professionnelles en EPS

Introduction	56
III. Points de repère sur la compétence	56
III.1. Quelques définitions issues du monde de la recherche	57
III.2. Les définitions des acteurs économiques et sociaux	58
III.3. La pierre angulaire de ce système est la définition de la compétence professionnelle	58

III.4. Une synthèse qui se veut pragmatique	60
III.5. Les Compétences Professionnelles	61
III.5.1. Le concept de compétences professionnelles	61
III.5.1.1 Les caractéristiques liées au concept de compétence	62
III.5.1.1.1 La compétence se déploie en contexte professionnel réel	62
III.5.1.1.2 La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe	63
III.5.1.1.3 La compétence se fonde sur un ensemble de ressources	63
III.5.1.1.4 La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle	64
III.5.1.1.5 La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle	65
III.5.1.1.6 La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente	65
III.5.1.1.7 La compétence constitue un projet, une finalité sans fin	66
III.6. Quelles catégories de compétences	66
III.6.1. La compétence relationnelle	67
III.6.2. Les compétences techniques	68
III.6.3. Les compétences organisationnelles	68
III.6.4. Les compétences "du marché"	68
III.7. Qu'est-ce qu'une compétence	69
III.7.1. les acceptions des Sciences de l'Education	69
1. La compétence, une notion aux contours flous	69
2. Les points communs	71
3. Un point délicat : définir une échelle de niveau des compétences	72
III.7.2. La compétence dans les textes officiels	74
1. La notion de littérisme	74
2. Les compétences-clés définies par l'OCDE	74
III.8. Définitions et caractéristiques des compétences, du point de vue institutionnel	75
III.9. La communauté française de Belgique : une démarche originale, des outils d'évaluation	76
1. Le cadre institutionnel	76
2. L'évaluation des compétences	77
3. Des traits saillants	78
3.1. Transparence, équité : des objectifs peu compatibles avec des pratiques trop individualistes	79
3.2. Évaluation / notation : l'impossible abandon	80
4. Des histoires spécifiques	81
III.10. Les enjeux de l'identification des compétences	82
III.10.1. Identifier Les Compétences : Pour Quelle Finalité	83

III.10.2. Compétences mobilisées	84
III.10.3. QUELLES COMPETENCES IDENTIFIER	84
III.10.3.1. Compétences acquises / compétences requises	84
III.10.3.2. Compétences utiles aujourd'hui / nécessaires demain	84
III.10.3.3. Compétences individuelles / compétences collectives	84
Conclusion	85
Conclusion du cadre théorique	86

CADRE EMPIRIQUE

Introduction	88
--------------------	----

Chapitre I :

Méthodologie De La Recherche

Introduction	90
I. Première étape de la recherche	90
I.1. Analyse du cadre formel de la formation master MHM	90
I.2. Deuxième étape : conception d'un référentiel des compétences professionnelles du métier de l'enseignement de l'EPS	91
I.2.1. La notion de « référentiel de compétences »	91
I.2.2. Quelques exemples de référentiel de compétences professionnelles des enseignants : de l'agent de l'État à l'enseignant professionnel.....	93
I.2.3. Référentiel des compétences professionnelles du métier de l'enseignement de l'EPS : (Connaissance /Capacités/Attitude)	105
I.3. Troisième étape : conception de la grille d'observation des gestes et compétences professionnelles en EPS	119
I.3.1. L'observation didactique	119
I.3.2. Conception de la grille d'observation	119
I.3.3. L'utilisation de la grille d'observation	120
I.4. Quatrième étape : conception des questionnaires	125
1. Le questionnaire destiné aux enseignants d'EPS	125
2. Le questionnaire destiné aux étudiants de master M2 « MHM »	126
I.5. Méthode de recherche	126
I.6. Population et échantillon de la recherche	127
I.6.1. Les enseignants d'EPS au secondaire	127
I.6.2. Les étudiants de Master M2 MHM	127
I.7. Les limites de la recherche	128
I.8. Contrôle des Variables parasites de la recherche	128
I.9. Outils de recherche	130
I.9.1. L'observation didactique	130
I.9.2. L'entretien	131

I.10. Les aspects scientifiques des outils	131
I.10.1. Le référentiel des compétences professionnelles	131
I.11. L'étude statistique	134
I.12. Les difficultés de la recherche	134
Conclusion	134

Chapitre II :
Résultats Et Discussions

Chapitre II.1
Analyse Du Cadre Formel De La Formation MHM

Introduction	137
II. I.1. Fiches Signalétiques Des Parcours De Master	137
II.I.2. Contexte et Objectifs de la formation	138
II.I.2.1. Profils et Compétences visés	138
II.I.3. Organisation générale de la formation	139
II.I.4. Programme et contenu de la Formation de Master « Mouvement Humain et Motricité »	144
II.I.5. Analyse Du Cadre Formel de la formation	151
II.I.5.1. Organisation De La Formation A L'ESPE De Montpellier	153
II.I.6. Analyse comparative des programmes de formation « MHM » ; « SMH » et « FEED-EPS »	155
II.I.6.1. Nature et organisation des enseignements dispensés	155
II.I.6.2. Distribution du volume horaire selon la nature des cours	156
II.I.6.3. Distribution des modules selon les unités enseignement	159
II.I.6.4. Distribution des enseignements selon leur nature	161
II.6.5. Distribution en pourcentage des différentes composantes des sciences contributoires	163
II.I.6.6. Distribution en pourcentage des différentes technologies et pratiques sportives	165
II.I.6.7. Place de l'enseignement de l'EPS par rapport au contenu des programmes de formation	167
Conclusion	168

Chapitre II.1
Etude Du Niveau De Satisfaction Des Etudiants De Master Envers La
Formation A L'IEPS De Mostaganem

Introduction	172
II.I.2.1. Domaine 1 : La Formation L.D.M A L'IEPS De Mostaganem	172
II.I.2.2. Domaine 2 : La Vision De L'étudiant En Vers Le Formateur	193
II.I.2.3. Domaine 3 : matériel et infrastructure mise en œuvre à l'IEPS Mostaganem	205
Conclusion	210

Chapitre II.3
Identification des Compétences Professionnelles
« Vers une démarche Abstrait »

Introduction	112
II.I.3.1. Réorganisation des compétences et méta-compétences professionnelles du référentiel	212
II.I.3.2. Analyse Des Représentations De Compétences Professionnelles Des Les Enseignants Stagiaires D'EPS	215
II.I.3.3. Analyse Statistique Des Compétences Evaluées	217
II.I.3.3.1. Analyse De La Compétence 1	217
II.I.3.3.2. Analyse De La Compétence 2	219
II.I.3.3.3. Analyse De La Compétence 3	221
II.I.3.3.4. Analyse De La Compétence 4	223
II.I.3.3.5. Analyse De La Compétence 5	227
II.I.3.3.6. Analyse De La Compétence 6	230
II.I.3.3.7. Analyse De La Compétence 7	233
II.I.3.3.8. Analyse De La Compétence 8	236
II.I.3.3.9. Analyse De La Compétence 9	239
II.I.3.3.10. Analyse De La Compétence 10	242
Conclusion	245

Chapitre II.4
Identification des Compétences Professionnelles
« Vers une démarche concrète »

Introduction	250
II.I.4. Analyse De Questionnaire	252
II.I.4.1. Analyse de la nature des enseignants et années d'expérience	252
II.I.4.2. Analyse de la définition de la compétence en général	255
II.I.4.3. Analyse de la compétence en éducation physique et sportive	258
II.I.4.4. Analyse des déterminants qui régissent l'efficacité des enseignants dans la même discipline enseignée	261
II.I.4.5. Analyse des compétences spécialisées qui doivent être réunies chez un professeur d'éducation physique et sportive	265
II.I.4.6. Analyse des modalités de construction des compétences en éducation physique au début de la carrière professionnelle	270
II.I.4.7. le rôle des formateurs dans la construction des compétences professionnelles en EPS	274
II.I.4.8. l'efficacité des compétences acquises en formation universitaire	277
Conclusion	280
II.I.5. Discussion Des Résultats	284
II.I.6. Recommandations	298
II.I.7. Conclusion Générale	300
II.I.8. Références Bibliographiques	305
II.I.9. Annexe	323

Liste Des Tableaux

<u>N°</u>	<u>Titres</u>	<u>P</u>
1.	<i>les modalités d'organisation et de régulations professionnelles</i>	94
2.	<i>les 10 compétences des trois référentiels (Français, canadien, suisse)</i>	96
3.	<i>l'Analyse de la dimension professionnelle dans les trois référentiels</i>	97
4.	<i>l'Analyse de l'acte d'enseigner dans les trois référentiels</i>	99
5.	<i>l'analyse du contexte social et scolaire des trois référentiels</i>	101
6.	<i>l'évolution des référentiels des compétences professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive</i>	104
7.	<i>le référentiel de compétences professionnelles du métier de l'enseignement</i>	117
8.	<i>Le Modèle De La Grille D'observation Des Gestes Professionnels Des Stagiaires</i>	123
9.	<i>Le Modèle De La Grille D'observation Des compétences Professionnelles Des Stagiaire</i>	124
10.	<i>les réponses des enseignants au référentiel des compétences professionnelles en EPS avant</i>	132
11.	<i>les réponses des enseignants au référentiel des compétences professionnelles en EPS après une semaine.</i>	133
12.	<i>la synthèse des Unités d'Enseignement s1</i>	139
13.	<i>la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s1</i>	140
14.	<i>la synthèse des unités d'enseignement s2</i>	140
15.	<i>la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s2</i>	141
16.	<i>la synthèse des Unités d'Enseignement s3</i>	141
17.	<i>la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s3</i>	142
18.	<i>la synthèse des Unités d'Enseignement s4</i>	142
19.	<i>la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s4</i>	143
20.	<i>un récapitulatif global des unités d'enseignements et volume horaire.</i>	143
21.	<i>le nombre de modules d'enseignements dans L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	155
22.	<i>la distribution du volume horaire selon la nature des cours d'enseignements à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	156
23.	<i>la distribution du volume horaire selon les unités d'enseignement à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	159
24.	<i>la distribution des enseignements selon leur nature à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	161
25.	<i>les différentes composantes des sciences contributives à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	163
26.	<i>les différentes composantes de technologies et pratique des APS à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	165
27.	<i>la place de l'enseignement lié à l'EPS dans le model de formation à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	167
28.	<i>l'information prise sur formation</i>	172
29.	<i>la motivation des étudiants à poursuivre la formation</i>	173
30.	<i>les attentes des étudiants de la formation</i>	174
31.	<i>l'acquisition des compétences et l'efficacité des étudiants au cours des stages pro</i>	175

32.	<i>la cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail</i>	178
33.	<i>les lieux où s'effectue le stage professionnel</i>	180
34.	<i>l'appropriation des programmes de formations à l'IEPS de Mostaganem</i>	182
35.	<i>la cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail</i>	184
36.	<i>le volume horaire de la formation</i>	187
37.	<i>la suffisance des connaissances acquises</i>	189
38.	<i>la Satisfaction des étudiants en vers la formation</i>	191
39.	<i>la qualité de relation entre formateur et étudiant</i>	193
40.	<i>les différences entre les formateurs à l'IEPS selon leurs grades</i>	196
41.	<i>la satisfaction des étudiants envers les styles et méthodes d'enseignement utilisés par les formateurs</i>	198
42.	<i>la vision des étudiants par rapport à la clairette des explications des formateurs</i>	199
43.	<i>représentant si les étudiants font appel au tuteur en cas ou il se retrouve face à un conflit.</i>	200
44.	<i>la satisfaction des étudiants du rendement des formateurs à l'IEPS de Mostaganem</i>	203
45.	<i>la satisfaction des étudiants aux conditions physiques mise en œuvre pour la formation.</i>	205
46.	<i>la satisfaction des étudiants aux matériels pédagogiques mise en œuvre pour la formation.</i>	207
47.	<i>représentant si l'IEPS de Mostaganem répond aux besoins matériels des étudiants</i>	209
48.	<i>Données relatives à la qualité d'appropriation des différentes Compétences professionnelles des enseignants stagiaires d'EPS</i>	214
49.	<i>Représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 1 « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable »</i>	216
50.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 1.</i>	217
51.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 2 « maîtriser la langue pour enseigner et communiquer»</i>	218
52.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 2.</i>	220
53.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 3 «maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale»</i>	220
54.	<i>représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 3.</i>	222
55.	<i>Représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 4 «Concevoir et mettre en œuvre son enseignement»</i>	222
56.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 4.</i>	224
57.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 5 «Organiser le travail de la classe »</i>	226
58.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 5.</i>	227
59.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 6 «Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves»</i>	229
60.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 6.</i>	231
61.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 7 «Evaluer les élèves »</i>	232
62.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 7.</i>	234
63.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 8 «Maîtriser les technologies de l'information et de la</i>	235

	<i>communication»</i>	
64.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 8.</i>	237
65.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 9 «Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école»</i>	238
66.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 9.</i>	240
67.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 10 «Se former et innover»</i>	241
68.	<i>la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 10.</i>	243
69.	<i>la nature des enseignants et années d'expérience</i>	251
70.	<i>la définition de la compétence en général</i>	254
71.	<i>la définition de la compétence en EPS</i>	257
72.	<i>les points pertinents qui caractérisent un bon enseignant en EPS</i>	260
73.	<i>les compétences spécialisées pour un enseignant d'EPS</i>	264
74.	<i>les différentes méthodes pour construire la compétence en EPS</i>	269
75.	<i>le rôle de l'enseignant formateur dans la construction des compétences professionnelles</i>	273
76.	<i>L'effet des compétences acquises dans le domaine professionnel</i>	276

Liste Des Figures

<u>N°</u>	<u>Titres</u>	<u>P</u>
1.	<i>Les savoirs partagés par l'enseignant et le stagiaire</i>	24
2.	<i>le nombre de modules d'enseignements dans L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	156
3.	<i>la distribution du volume horaire selon la nature des cours d'enseignements à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	158
4.	<i>la distribution du volume horaire selon les unités d'enseignement à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	160
5.	<i>la distribution des enseignements selon leur nature à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier</i>	162
6.	<i>les différentes composantes des sciences contributives à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	164
7.	<i>les différentes composantes de technologies et pratique des APS à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier</i>	166
8.	<i>la place de l'enseignement lié à l'EPS dans le model de formation à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.</i>	168
9.	<i>l'information prise de la formation</i>	172
10.	<i>la motivation des étudiants à poursuivre la formation</i>	173
11.	<i>les attentes des étudiants de la formation</i>	175
12.	<i>l'efficacité Des compétences en stage professionnel</i>	178
13.	<i>les problèmes relatifs à la formation</i>	178
14.	<i>la cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail</i>	180
15.	<i>les lieux où s'effectue le stage professionnel</i>	182
16.	<i>l'appropriation des programmes de formation</i>	184
17.	<i>l'appropriation la vision des étudiants envers la formation</i>	184
18.	<i>Entre modules et exigences représentant si y a cohérence</i>	186
19.	<i>module enseignés en formation la nature des</i>	186
20.	<i>Du volume horaire de la formation la suffisance</i>	188
21.	<i>qui auront besoin de plus d'heures les modules</i>	188
22.	<i>la suffisance des connaissances acquises</i>	190
23.	<i>la satisfaction Des étudiants envers la formation</i>	193
24.	<i>les inconvenants de la formation</i>	193
25.	<i>la qualité de relation entre formateur et étudiant</i>	195
26.	<i>la différence Entre les formateurs</i>	197
27.	<i>Formateurs la qualité des</i>	197
28.	<i>la satisfaction des étudiants envers les styles et méthodes d'enseignement utilisés par les formateurs</i>	198
29.	<i>la vision des étudiants par rapport à la clairette des explications des formateurs</i>	200
30.	<i>si les étudiants Font appel au tuteur</i>	203
31.	<i>représentant pourquoi les étudiants ne font pas appel au tuteur</i>	203
32.	<i>la satisfaction des étudiants au rendement des formateurs à l'IEPS de Mostaganem</i>	204
33.	<i>la satisfaction Des étudiants aux conditions physiques la satisfaction</i>	207

34.	<i>des matériels signalés par les étudiants les manques</i>	207
35.	<i>la satisfaction des étudiants aux matériels pédagogiques mise en œuvre pour la formation.</i>	208
36.	<i>représentant si l'IEPS de Mostaganem répond aux besoins matériels des étudiants</i>	209
37.	<i>la qualité d'appropriation des Différentes compétences professionnelles des enseignants stagiaires</i>	215
38.	<i>représentation des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 1 « agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable »</i>	217
39.	<i>représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 2 « maîtriser la langue pour enseigner et communiquer»</i>	219
40.	<i>représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 3 «maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale»</i>	221
41.	<i>Représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 4 «Concevoir et mettre en œuvre son enseignement»</i>	224
42.	<i>représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 5 «Organiser le travail de la classe »</i>	227
43.	<i>représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 6 «Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves»</i>	230
44.	<i>représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 7 «Evaluer les élèves</i>	233
45.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 8 «Maîtriser les technologies de l'information et de la communication»</i>	237
46.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 9 «Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école»</i>	240
47.	<i>les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 10 «Se former et innover</i>	242
48.	<i>le nombre d'enseignants selon leurs statuts</i>	253
49.	<i>la définition de la compétence en général selon les enseignants d'EPS.</i>	256
50.	<i>la définition de la compétence en EPS selon la vision des enseignants d'EPS</i>	259
51.	<i>les points pertinents qui caractérisent un bon enseignant en EPS</i>	263
52.	<i>les compétences spécialisées d'un enseignant d'EPS</i>	268
53.	<i>les différentes méthodes pour construire la compétence en EPS</i>	272
54.	<i>le rôle de l'enseignant formateur dans la construction des compétences professionnelles</i>	275
55.	<i>l'effet des compétences acquises dans le domaine professionnel</i>	279

Table Des Abréviations

<i>Sigles</i>	<i>Mots complets</i>
A.P.A	<i>Activité physique adapté</i>
A.P.S	<i>Activité physique et sportive</i>
AC	<i>Acceptable</i>
AS	<i>Assuré</i>
C.M	<i>Cours magistral</i>
C2I	<i>Le Certificat Informatique et Internet</i>
CNAPESTE	<i>Conseil National Autonome du Personnel Enseignant du Secteur Ternaire de l'Education</i>
E.P	<i>Education physique</i>
E.P.S	<i>Education physique et sportive</i>
E.S	<i>Enseignant du secondaire</i>
E.S	<i>Entraînement sportif</i>
E.U	<i>Enseignant universitaire</i>
ESPE	<i>École supérieure du professorat et de l'éducation</i>
IEPS	<i>Institut d'éducation physique et sportive</i>
L.I	<i>Langue et informatique</i>
L.M.D	<i>Licence-Master-Doctorat</i>
MEEF	<i>Master Métiers de l'Éducation et de la Formation</i>
MHM	<i>Mouvement humain et motricité</i>
P.D	<i>Peu développé</i>
P.P.O	<i>Pédagogie par objectif</i>
S.CONT.	<i>Sciences contributoires</i>
S.H.S	<i>Sciences humaines et sociales</i>
S.P.V.P	<i>Stage de préparation à la vie professionnelle</i>
S.T	<i>Savoirs techniques</i>
S.T.A.P.S	<i>Sciences et techniques des activités physiques et sportives</i>
S.V.S	<i>Science de la vie et de la santé</i>
SMH	<i>Sciences du mouvement humain</i>
T.D	<i>Travaux dirigés</i>
T.D.P	<i>Traitement didactique et pédagogique</i>
T.E.P.S	<i>Théorie de l'éducation physique et sportive</i>
T.M	<i>Très maîtrisé</i>
T.P	<i>Travaux pratiques</i>
T.P.APS	<i>Technologie et pratique des activités physiques et sportives</i>
T.P.D	<i>Très peu développé</i>
TIC	<i>Technologies de l'information et de la communication</i>
U.E.D	<i>Unité d'enseignement découverte</i>
U.E.F	<i>Unité d'enseignement fondamentale</i>
U.E.M	<i>Unité d'enseignement méthodologique</i>
U.E.T	<i>Unité d'enseignement transversale</i>
U.F.R	<i>Unité de formation et de recherche</i>

Introduction De La Recherche

Introduction :

La didactique professionnelle est née au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique. On peut postuler qu'elle a pris corps autour de trois orientations (Pastré, 2006). Elle s'appuie sur l'analyse cognitive du travail en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle (Pastré, 1997). Il s'agit d'une analyse de l'activité qui, lorsque celle-ci est achevée, sera exploitée à des fins de formation. Les travaux sur l'analyse des pratiques professionnelles s'inscrivent dans les théories de l'action (Baudouin et Freidrich, 2001). Ils constituent une des pistes possibles pour analyser le travail enseignant (Barrère, 2002).

D'autres travaux sur l'analyse des pratiques portent d'ailleurs sur l'étude d'autres professions, en travail social et dans les professions de santé. (Mellouki & Gauthier, 2006) rappellent que cet intérêt de la recherche pour l'analyse de l'activité s'enracine dans une « nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (Mellouki & Gauthier, 2006, p.13). Les travaux nord-américains (Calderhead, 1987 ; Bolster, 1983 ; Doyle, 1990) et européens (Altet, 1994, Perrenoud, 1993) qui font état d'une nouvelle orientation de recherche, rappellent d'ailleurs que l'essentiel de ces travaux portent sur l'analyse des pratiques déclarées et non sur celle des pratiques effectives (Bressoux, 2001).

Certaines recherches en didactique, en enseignement et en formation nous paraissent dessiner une évolution allant d'une centration sur les savoirs vers une centration sur l'activité (Barbier, & Durand, 2003) favorisant ce rapprochement avec les ergonomes de langue française qui, à partir de la distinction entre le travail prescrit et le travail réel, ont développé un programme d'analyse de l'activité réelle.

Ce rapprochement a permis l'élaboration de recherches collaboratives originales (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Leblanc, Saury, Sève, Durand, & Theureau, 2001 ; Ria, Sève, Theureau, Saury, & Durand, 2003 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004) et une meilleure compréhension de l'activité dans différents domaines de l'éducation (enseignement, conseil pédagogique, tutorat...).

Depuis 1978, La formation dans le domaine du sport est assurée en Algérie ou il a eu lieu à un Changement de dénomination de Centre

National des Sport en Institut des Sciences et de la Technologie du Sport « I.S.T.S », ce dernier est érigé en Institut National de Formation Supérieure en Sciences et Technologie du Sport dont l'acronyme est « INFS/STS », déterminants le statut, l'organisation et le mode de fonctionnement des Instituts Nationaux de Formation Supérieure.

Plusieurs changements ont eu lieu dans la formation à l'issus de la recherche en éducation et l'innovation dans les pays de l'Europe, Canada ainsi que l'Afrique du nord. Ces modifications on donnés naissance à la formation par le système LMD qui avait été placé dans les universités à travers plusieurs spécialités notamment l'Education physique.

La formation de master LMD en Education Physique au sein de l'institut d'éducation physique et sportive de Mostaganem (Algérie) est assurée depuis l'année 2004 à travers un programme de formation bien définit à l'avance par un comité de formation spécialisé en éducation à la motricité.

En effet, plusieurs parcours sont dispensés lors de cette formation, l'entraînement sportif « E.S », mouvement humain et motricité « MHM », activité physique adaptée « APA », Sport et Santé "SS ". Dans cette étude, notre intérêt se porte sur la formation « MHM » qui est équivalente à la formation appelé antérieurement EPS. Cette formation donne droit aux étudiants à entrer dans le domaine de l'enseignement et à postuler dans le secteur de l'éducation national à travers une note attribuée à l'entretien et à l'étude du dossier universitaire. Les lauréats seront nommés à titre d'enseignant stagiaire avec une décision de nomination de 3 ans. Ces derniers doivent pendant 09 mois de stage se former aux difficultés du terrain pour pouvoir postuler à une titularisation (CAPEPS). Cette formation est une étape obligatoire, exigée par la fonction publique (représentant de l'état).

Par ailleurs, la direction de l'éducation de la wilaya de Mostaganem utilise une forme de nomenclature et de classification des enseignants axée d'une part, sur le nombres d'années d'expériences passer dans l'enseignement et d'autre part, sur une épreuve d'évaluation pour faire glisser les enseignants d'un statut à un autre.

Pour cela, plusieurs statuts d'enseignants ont été créés : stagiaire, titulaire, principal et formateur. Ce dernier est le grade plus élevé et c'est

cette catégorie d'enseignant qui postule pour devenir inspecteur dans les différentes matières enseignées.

En revanche, très peu d'études en Algérie s'intéressent aux retombées des formations sur la qualité et les compétences des enseignants sachant que cette dernière se définit en termes de « savoir agir et réagir » et ne se réduit pas à l'application ou à l'exécution de règles, mais va au-delà du prescrit (Le Boterf, 2001). La personne compétente sait choisir, organiser et mobiliser certaines ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.) pour gérer les situations de la pratique professionnelle (Le Boterf, 2002a).

Des études ont été initiées dans le domaine des compétences professionnelles, depuis assez longtemps dans différents pays, tels le Canada et la France notamment, en EPS, par l'équipe de Marc Durand (1999) à l'IUFM de l'Université de Montpellier. Actuellement ces travaux se poursuivent notamment avec les recherches de Serge Leblanc (2009), Alain Jean (2010) et ceux de Luc Ria (2012) ou Nathalie Gal-Petitfaux & Marc Cizeron (2010), ou encore de Ghislain Carlier (2000) et de ses collaborateurs à l'IEPR de Louvain-la-Neuve, Belgique.

Dans cette lignée, une première approche théorique a été initiée par Laroua et al (2013) au sein de l'IEPS de Mostaganem, qui avait pour objectif d'identifier les compétences professionnelles en EPS tout en essayant de concevoir un curriculum de compétences spécifiques à ce métier. Les résultats de cette première étude ont montrés qu'un grand écart persiste entre les compétences requises en fin de formation de master MHM et les compétences acquises par les enseignants stagiaires en EPS.

On sait par exemple, que parmi les résultats de ces recherches certains sont particulièrement marquants. Par exemple, plusieurs auteurs (Ghislain Carlier 2014, Marc Durand 2001) constatent que la capacité à gérer des imprévus est l'un des éléments forts du succès des enseignants et formateurs experts et qu'il existe des stratégies spécifiques pour le faire. A l'inverse, les enseignants novices s'appuient sur des contenus très formalisés alors que les experts, eux, donnent davantage de place à la construction in situ, de contenus mieux adaptés aux réactions de leurs apprenants.

Ainsi, après plusieurs visites au sein des établissements secondaires de la wilaya de Mostaganem et après avoir réalisé plusieurs entretiens directifs

avec l'inspecteur de la matière et les enseignants formateurs, il nous a été confirmé que les nouveaux Professeur d'EPS recrutés dans les lycées de la wilaya de Mostaganem ne répondent que partiellement aux exigences du métier de l'enseignement de l'EPS et ne répondent pas aux attentes des formateurs. En effet, ces interviewers interpellent indirectement ou directement la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem.

Les différentes remarques et observations soulevées par les acteurs de la discipline nous ont bousculés pour aller explorer en profondeur les causes et de d'apporter les réponses et les solutions adéquates afin d'améliorer la qualité de la formation à l'IEPS de Mostaganem de manière à ce quelle répond aux exigences de l'enseignement de l'EPS au secondaire.

Cette approche démontre l'importance de cette recherche pour l'intérêt de la formation et ce qu'elle apporte comme contribution à l'acquisition et au développement des compétences professionnelles de l'enseignant du secondaire pour faire face aux contraintes et exigences de travail.

Problématique :

La question de l'évaluation des formations professionnelles universitaires (Bourdoncle & Lessard, 2003) est aujourd'hui peu explorée que ce soit dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiants (Romainville, 2002), de l'évaluation des enseignements à l'université (Dejean, 2002) ou dans celui de l'évaluation des compétences professionnelles développées aux institut de formation dans le cadre de la formation initiale des enseignants du secondaire (Brau-Antony & Jourdain, 2007 ; Perrault, Brassart & Dubus, 2007 ; DEPP, 2006).

Peu de recherches en Algérie portent sur les effets des enseignements et leurs retombées en termes de connaissances et de compétences à acquérir. Une rapide revue de littérature sur l'évaluation de la qualité des formations universitaires montre que c'est une préoccupation importante en Amérique du Nord et dans certains pays européens (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Finlande) où il semble que l'on ait perçu l'intérêt d'instaurer une culture de l'évaluation au sein des établissements tout en associant les étudiants au processus d'évaluation. En France par exemple, la création récente de l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et

de l'Enseignement Supérieur) devrait permettre de favoriser la mise en place d'une démarche qualité dans l'enseignement supérieur où l'évaluation des enseignements et des formations devrait prendre une place de choix.

Les recherches centrées sur les compétences et savoirs professionnels construits en formation initiale par les enseignants d'EPS du second degré sont donc peu explorées en Algérie notamment au sein de l'IEPS de Mostaganem, contrairement à l'IUFM de Champagne Ardenne depuis 2004 dans laquelle les enseignants stagiaires évaluent la qualité de leur formation tente de relever en partie ce défi (l'IUFM de Champagne Ardenne, 2012). On sait finalement peu de choses sur le processus par lequel passent les enseignants stagiaires pour apprendre un métier dont la complexité n'a fait que croître depuis une vingtaine d'années (Leblanc, 2011).

En effet, le nouveau système LMD à été installé à l'université de Mostaganem et plus précisément au sein de l'institut d'éducation physique et sportive depuis une dizaine d'année, dont la formation est orientée essentiellement par des programmes bien définis pour chacune des spécialités proposés en formation.

A cette époque, les programmes de formations en EP étaient conçus suite à une transposition quasiment identique avec les programmes de formations qui avaient été déjà mis en place par les UFR staps en France dans différentes spécialités et plus précisément en éducation physique et sportive et l'entraînement sportive. Rappelons pour cela, qu'à ce stade chaque institut de formation en STAPS en Algérie (Alger, chlef, Mostaganem, Oran ...) avait sa propre stratégie et maquette de formation ce qui explique que la formation n'était pas unifiée au niveau du territoire national. (Sauf que l'année dernière 2014, les programmes viennent d'être unifiés)

En effet, notre intérêt dans cette recherche se porte sur la formation en mouvement humain et motricité «MHM» au sein de l'EIPS de Mostaganem qui est équivalente à la formation appelé antérieurement «EPS».

Cette formation «MHM» donne droit aux étudiants à entrer dans le domaine de l'enseignement de l'EPS et postuler dans le secteur de l'éducation nationale au sein de la wilaya où résident les candidats.

A vrai dire, des échanges et des collaborations ont vu le jour entre les sciences de la formation et de l'éducation et les sciences du travail conduisant les premières à faire référence à l'analyse du travail dans la formation professionnelle (Durand, 1996 ; Jobert, 1999 ; Saujat, 2001, 2002 ; Barbier, & Durand, 2003, 2006 ; Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006) et les secondes à conforter leur intérêt concernant les effets formateurs de cette analyse (Teiger, Lacomblez, & Mon-treuil, 1998 ; Falzon, & Teiger, 1999 ; Yvon, & Clot, 2003). Par ailleurs, autres études plus rigoureuses telles en pilotage de formation (Rayou & Van Zanten, 2004 ; Rayou, Gélina & Ria, 2007) permettant d'avoir une vision plus éclairée du jugement que portent les jeunes enseignants sur leur formation. Autres travaux réalisés depuis 2011 ont approchés ce concept.

Un projet de coopération Franco-Algérien(TASSILI) explore le profil des compétences professionnelles pour enseigner l'EPS. Il nous a été révélé à travers plusieurs études théoriques réalisés par Laroua & Sebbane (2013) ; et Laroua et al (2015) au sein de l'IEPS de Mostaganem, qui avaient pour objectif d'identifier les compétences professionnelles en EPS, construire une grille de compétences professionnelles qui répond aux exigences de l'enseignement de l'EPS ainsi qu'analyser les programmes de formation tout en essayant de concevoir un curriculum de compétences spécifiques au métier de l'enseignement de l'EPS.

Ces travaux montrent que, le principal grief exprimé par les enseignants stagiaires à l'encontre de la formation initiale concerne l'aspect théorique d'une formation perçue comme étant souvent éloignée des conditions d'exercice du métier et qui ne répond que très rarement aux exigences du métier de l'enseignement de l'EPS (peu professionnalisante).

Ces observations rejoignent l'hypothèse soutenue par Brau-Antony et Jourdain (2008), Lave et Wenger (1991), appuyée ultérieurement par Le Boterf (2000) qui stipulent qu'une formation universitaire professionnalisante pour un travail complexe et relationnel devrait se construire à partir de situations interactives, contextualisées et finalisées, impliquant totalement le formé en tant qu'acteur.

En abordant ainsi cette problématique par l'analyse in-situ de la formation et des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement de l'EPS, nous serons amenés à étudier le cadre formel existant en examinant les textes qui régissent le cursus de formation à

l'IEPS de Mostaganem, le contenu des programmes de master MHM et la méthodologie qui est préconisée dans le cadre de la pédagogie universitaire.

Notre recherche est principalement descriptive et analytique, dont la mesure ou l'objectif tracé est d'examiner le cursus de formation universitaire et explorer s'il existe une cohérence entre le programme de formation de master MHM et les compétences professionnelles des enseignants d'EPS face aux exigences du métier.

A travers cette approche, nous nous sommes permis de poser la question principale suivante :

- Le programme de formations de Master MHM à l'IEPS de Mostaganem contribue-t-il au développement des compétences professionnelles des enseignants d'EPS face aux exigences du métier ?

A la base de la question principale, nous posons les questions secondaires suivantes :

- Le contenu de la formation de master MHM est-il approprié à l'enseignement de l'EPS pour faire face aux contraintes du terrain ?
- Les étudiants de Master MHM sont-ils satisfaits de la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem ?
- Quelle est le niveau de maîtrise des compétences et gestes professionnels des étudiants stagiaires en EPS selon les tuteurs de stage ?
- Quelle est la perception du niveau de maîtrise des compétences professionnelles avancée par les enseignants stagiaires d'EPS

Objectifs De La Recherche :

- évaluer si le programme de formations de Master MHM à l'IEPS de Mostaganem permet à développer les compétences professionnelles des enseignants d'EPS pour faire face aux exigences du travail
- Evaluer le programme de formation de Master MHM et vérifier s'il est approprié à l'enseignement de l'EPS.
- Percevoir le niveau de satisfaction des étudiants de Master MHM envers la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem.

- Déterminer le niveau de maîtrise des compétences et gestes professionnels des étudiants stagiaires en EPS selon les tuteurs de stage
- Identifier la perception du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des enseignants stagiaires d'EPS
- Identifier et analyser les compétences professionnelles spécifiques des enseignants pour faire face aux exigences de l'enseignement de l'EPS

Hypothèses de la recherche :

Hypothèse principale :

- Le programme de formations de Master MHM à l'IEPS de Mostaganem contribue partiellement au développement des compétences professionnelles des enseignants d'EPS face aux exigences du travail.

Hypothèses secondaires :

- le programme de formations de Master MHM n'est pas en concordance avec les exigences de l'enseignement de l'EPS
- Une majorité dominante des étudiants de Master MHM ne sont pas satisfaits de la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem ?
- les étudiants stagiaires ont un niveau peu à moyennement maîtrisé dans chacune des compétences et gestes professionnels en EPS selon les tuteurs de stage professionnel.
- les enseignants stagiaires estiment le niveau peu à moyennement maîtrisé pour les compétences professionnelles en EPS

Définition des mots clés de la recherche :

1-Programmes de formation de master MHM :

Le programme de formation « MHM » au sein de l'IEPS de Mostaganem est équivalente à la formation appelé précédemment EPS. Cette formation donne droit aux étudiants à entrer dans le domaine de l'enseignement et postuler dans le secteur de l'éducation nationale, selon la maquettes, cette spécialité apporte aux étudiants une formation, dont les contenus sont en prise directe avec l'évolution des connaissances et des formes de pratiques propres aux Activités Physiques et Sportives (APS) et à l'Education Physique et Sportive, qui valorise les dimensions

scientifiques, techniques, les enjeux éducatifs et les questions de transmission pédagogique.

2-Compétences professionnelles :

La définition que nous donnons de la compétence professionnelle considère que la compétence est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être,...) (Chenu.F , 2004, p.201-208)

« La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation » Wittorski (1997).

« La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.).» (Ministère de l'Éducation, 1999 : 4)

Selon nous, la compétence est le point commun qui relie entre les savoirs au sens larges (savoir, savoir faire et savoir être) et qui permet de travailler avec une certaine exactitude, performance et une grande productivité dans le domaine professionnel.

3-L'enseignant d'EPS au secondaire :

Il est l'acteur principal dans la phase d'enseignement et le responsable de l'élaboration des leçons d'éducation physique et sportive aux élèves du niveau secondaire.

La D.E de la wilaya de Mostaganem utilise une forme de nomenclature et plusieurs statuts d'enseignants ont été créés : stagiaire, titulaire, principal et for

Les Etudes Similaires :

- **Thèse de Doctorat réalisé par Enric Sebastiani I Obrador (2007) :**
« Les compétences professionnelles des professeur d'EPS en catalunya »

Les objectifs :

D'identifier les compétences professionnelles des enseignants au sein des établissements ainsi de créer un référentiel de compétences spécifique

La Méthode illustrée: est la méthode descriptive analytique

L'Echantillon : les enseignants d'EPS en Catalunya (Espagne).

L'Outils statistiques : les pourcentages ; kh² ; Lickert.

Conclusion :

Les 21 compétences professionnelles identifiées et illustrées répondent aux exigences de l'enseignement de l'EPS

Recommandations :

Il est recommandé à travers cette étude de reprendre les résultats et d'utiliser le référentiel des compétences professionnelles pour permettre de réajuster les formations ainsi que les profils de sorti

- **Thèse de Doctorat réalisé par : Pablo Buznic-Bourgeacq (2009) :**
« La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS »

Cette étude avait pour objectif :

De situer l'impact de l'expérience personnelle d'une activité sur les pratiques d'enseignement de cette activité, ainsi que son influence sur le contenu de ces pratiques.

Méthode illustrée: la méthode descriptive

Echantillon : les formateurs ; enseignants débutants ainsi que des étudiants et élèves

Outils statistiques : les pourcentages ; kh² ; Lickert.

Conclusion :

Les résultats ont montrés que pour quatre sujets singuliers, le savoir pouvait renvoyer à des automatismes, à des logiques d'action motrice, à une culture ou encore à une pratique dans un milieu spécifique

De même, nous avons pu remarquer que ces formes du savoir déterminaient les formes de sa transmission : une répétition progressive et

complexificatrice, une justification théorique, une immersion globale ou une gestion intensive du contrat didactique

- **Thèse de Doctorat réalisé par : Meher MRAYEH (2010) :**

« De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière d'enseignement de l'EPS »

Elle avait pour objectif :

D'examiner le cursus de formation universitaire des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens, de le situer par rapport à d'autres formations universitaires étrangères et d'apporter aussi un jugement de valeur sur le produit de formation initiale à travers l'analyse des compétences professionnelles des cadres pédagogiques.

Méthode illustrée: est la méthode descriptive

Echantillon : les formateurs des ISSEP tunisiens ainsi que les étudiants

Outils statistiques : les pourcentages ; χ^2 ; Lickert.

Conclusion :

Malgré les normes établies à la formation en EPS au sein des ISSEP tunisiens, il a été conclu qu'elle ne contribue que partiellement au développement des compétences professionnelles nécessaires pour enseigner l'EPS.

Recommandations :

A partir de l'analyse précédente sur les rapports entre pratique et connaissances, un espace spécifique de travail (TD) permettant d'installer les étudiants dans une démarche réflexive (réfléchissante) sur leur pratique, permettrait à la formation d'avancer

- **Article scientifique réalisé par Thérèse Roux-Perez (2003) :**

« Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) »

Cette étude avait pour objectif :

Au travers des représentations sociales et professionnelles, la construction identitaire chez les enseignants d'EPS, dans sa dimension complexe et dynamique

Méthode illustrée: la méthode descriptive

Echantillon : il a porté sur un échantillon de 381 enseignants issus de trois académies différentes (Nantes, Créteil et Corse)

Outils statistiques : les pourcentages

Conclusion :

Les résultats nous conduisent à envisager l'identité à différentes échelles. À l'échelle du collectif, des sous-groupes professionnels puis de l'individu dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire et à la diversité des contextes qu'il traverse.

- **Article scientifique réalisé par Christian Alin, Jean-Luc Ubaldi
Sylvie Berthier (2003) :**

« La construction de compétences universitaires et professionnelles : un dispositif de formation initiale innovant »

Cette étude avait pour objectif :

De Connaitre l'impact d'un dispositif de formation CARGO (Dispositif de Formation/Recherche : Concevoir, Animer, Réguler, Généraliser, Ouvrir) sur l'appropriation par des stagiaires de gestes professionnels et sur la construction de leur identité professionnelle

Méthode illustrée: la méthode descriptive

Echantillon : a porté sur un échantillon des étudiants de master2

Outils statistiques : les pourcentages, moyenne

Conclusion :

Les chercheurs et les formateurs intervenant à travers l'analyse des pratiques doivent trouver et produire le type de méthodes permettant cette mutation de leur point de vue. Pour ce qui relève de l'analyse des pratiques, celle-ci est en retard sur deux nécessités de son domaine à savoir, une didactique professionnelle et une culture professionnelle. L'enjeu est de travailler à ce que la didactique professionnelle d'une pratique, d'un métier prenne en compte la question des techniques, des savoirs, des gestes professionnels issus du dialogue et qu'une approche culturelle et sémiologique est en mesure d'approfondir.

- **Article scientifique réalisé par Philippe Maubant, Lucie Roger, Samir Dhahbi Jemel & Isabelle Chouinard (2009) :**

« La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement »

Cet article avait pour objectif :

Dans une première partie, une proposition avancée sur la question du cadre de la didactique professionnelle. Dans la seconde proposition, l'approche propose comprendre en quoi la didactique professionnelle peut constituer un cadre théorique pertinent pour analyser les pratiques d'enseignement.

Méthode illustrée: la méthode descriptive

Echantillon : a porté sur un échantillon des étudiants de master2

Outils statistiques : les pourcentages & moyennes

Conclusion :

Tout d'abord, la didactique professionnelle s'enracine fondamentalement dans l'analyse du travail et plus particulièrement dans l'analyse de l'activité. Elle n'est pas préoccupée en premier lieu de formation. D'autre part, elle considère qu'il est nécessaire de prendre en compte l'articulation entre les modèles cognitifs et opératoires convoqués par le sujet pour mieux appréhender les caractéristiques de l'agir professionnel. Enfin, elle présuppose le rôle essentiel des concepts pragmatiques comme point de départ d'une explicitation par le sujet des champs conceptuels mobilisés pour agir. C'est ici que la didactique professionnelle dessine ce qu'elle peut offrir comme outil de compréhension et d'amélioration de l'activité enseignante. C'est là qu'elle peut constituer un prodigieux levier pour créer les conditions d'un apprentissage professionnel réussi.

- **Article scientifique réalisé par Hélène Croce-Spinelli (2011) :**

« L'accompagnement des stages : impact du geste de légitimation sur le processus de professionnalisation des professeurs de lycée collègue stagiaires en formation »

Elle avait pour objectif :

Cette étude a pour objectif de connaître l'effet des visites post-séances sur le développement des Professeurs stagiaires de Lycée collègue

Méthode illustrée: la méthode descriptive

Echantillon : professeur des lycées et collèges

Outils statistiques : les pourcentages, moyennes

Conclusion :

Les gestes de reconnaissance des traces de compétences professionnelles de ces stagiaires débutants légitiment leur entrée dans le métier et apparaissent produire chez ces stagiaires une ouverture à de nouvelles dimensions du métier, déplacer leur rapport au métier et au référentiel de compétences. A contrario, un modèle d'évaluation, qui revendique l'efficacité sans prendre en compte ses répercussions sur le plan identitaire, apparaît produire des effets inverses à ceux escomptés et créer des résistances chez les stagiaires. Se pose alors la question de la formation des formateurs à ce type de pratiques de formation délicates, qui semblent encore trop souvent sujettes à subjectivité et improvisation. La question de la temporalité récurrente dans le corpus, plaide aussi pour des pratiques plurielles, qui permettraient à chacun de construire sa propre réflexivité et son rapport au temps de la formation.

Commentaire sur les études similaires :

Il est bien clair qu'il existe des obstacles didactiques professionnels à la pratique et à la formation aux métiers de l'enseignement et de la formation qui ont été identifiés par un certain nombre de chercheurs, tels qu'Alain, Berthier et Ubaldi (2006). Ces travaux avaient pour objectifs de décrire les éléments sensibles qui font obstacle à l'appropriation des domaines d'action institutionnelle, axiologique, didactique et pédagogique ainsi que des gestes professionnels. En effet, ces obstacles sont représentés par la prise de décision, les valeurs, les savoirs en jeu, les actes, l'espace/temps, les enjeux de communication, la théorie personnelle d'action, la distance, la planification, l'autorité, l'interdisciplinarité, l'individuel/collectif. Par ailleurs, l'enjeu de formation a pour but de décrire la tension et le point sensible qui accompagne les facettes empiriques, techniques, théoriques de l'obstacle didactique.

En effet, plusieurs études ont été initiées dans le courant de la didactique professionnelle notamment l'analyse du travail tout en exploitant la théorie dite de « l'action située ». Cependant, il est important de signaler que plusieurs études ont cherché à identifier les compétences et gestes professionnels spécifiques à l'enseignement de l'EPS telle que l'étude de SEBASTIANI (2007) qui a pris l'initiative de définir les compétences professionnelles des professeurs d'EPS catalan, tout en concevant un référentiel de compétences adapté au contexte de l'éducation nationale espagnole. Toutefois, il est nécessaire dans le domaine de la didactique professionnelle d'analyser le contenu des programmes et formations ainsi que la qualité des profils sortants en terme de compétences professionnelles pour permettre aux différents acteurs de la formation de réajuster ou de modifier les programmes de formation de façon qu'il réponde aux exigences réelles du travail. A ce propos, l'étude de Meher MRAYEH (2010) et Christian Alin et al (2003) affirment qu'il faut mettre en œuvre un dispositif d'évaluation des formations pour faciliter la construction des compétences professionnelles et faire face aux contraintes liées à l'enseignement de l'EPS. Dans ce contexte, Les études telles que Pablo Buznic-Bourgeacq, (2009) ; Thérèse Roux-Perez, (2003) ; Philippe Maubant et al (2009) ; Hélène Croce-Spinelli (2011) insistent sur l'importance des compétences professionnelles que possèdent les

formateurs à l'université, car cela joue un rôle très important dans la phase de la transmission des savoirs.

Dans le même sens, il faut bien avoir une vision réflexive sur la formation qui permet de favoriser les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive en cours de la formation et assurer un accompagnement pour favoriser la professionnalisation des enseignants dans leurs milieux professionnels.

Cadre Théorique

Chapitre I :

Développement de la Pratique Réflexive En Formation

Chapitre II :

*Histoire Et Réflexion Sur Les Pratiques Professionnelles
Enseignantes*

Chapitre III :

La Notion des Compétences Professionnelles en EPS

Introduction Du Cadre Théorique :

La thèse traite d'un certain nombre de concepts théoriques répartis sur trois chapitres. Le premier chapitre touche le développement de la pratique réflexive en formation. Il englobe aussi une réflexion sur les compétences des formateurs dans l'accomplissement de leurs missions. Dans le deuxième chapitre, nous avons entamé l'histoire et réflexion sur les pratiques professionnelles enseignantes selon le contexte de la formation en Algérie. Dans le dernier chapitre de cette partie théorique, nous traiterons le concept des compétences professionnelles en EPS, à savoir la notion de compétence transversale, l'identité professionnelle afin de bien comprendre cette notion clé de cette modeste recherche.

Chapitre I :
Développement de la Pratique
Réflexive En Formation

Introduction :

Comme l'indique Pastré, 2008 dans son introduction, la didactique professionnelle s'est à l'origine démarquée de la didactique des disciplines (qui se réfère principalement aux savoirs) en prenant comme centre la notion d'activité, ce qui a pu l'amener à marginaliser la question des savoirs, d'où un rééquilibrage au profit des savoirs dans les travaux plus récents.

Maintenant plusieurs courants sont utilisés couramment dans les formations professionnelles et la formation d'enseignants : distinctions portant sur différents types de savoirs professionnels (savoirs prescrits/savoirs construits, savoirs théoriques, savoirs techniques, savoirs de métier...), entre savoirs et connaissances (qui adoptent des sens différents selon le système de référence auquel il est fait appel), mais relèvent aussi les ambiguïtés et débats autour de termes-clés comme. C'est pour cela, nous avons proposé ce chapitre afin de bien comprendre la didactique professionnelle dans la formation des enseignants

I. 1. DIDACTIQUE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

I.1.1. Obstacles didactiques professionnels

Douze obstacles didactiques professionnels à la pratique et à la formation aux métiers de l'enseignement et de la formation ont été identifiés par un certain nombre de chercheurs, tels qu'Alain, Berthier et Ubaldi (2006). Ces chercheurs ont essayé de décrire les éléments sensibles qui font obstacle à l'appropriation des domaines d'action institutionnelle, axiologique, didactique et pédagogique ainsi que des gestes professionnels. En effet, ces obstacles sont représentés par la prise de décision, les valeurs, les savoirs en jeu, les actes, l'espace/temps, les enjeux de communication, la théorie personnelle d'action, la distance, la planification, l'autorité, l'interdisciplinarité, l'individuel/collectif. Par ailleurs, l'enjeu de formation a pour but de décrire la tension et le point sensible qui accompagne les facettes empiriques, techniques, théoriques de l'obstacle didactique. En effet, dans la dynamique des obstacles didactiques professionnels et selon les situations vécues, l'identité professionnelle va se construire et se façonner. Si leur prise de conscience dans un travail d'analyse des

pratiques ne garantit pas une transformation par le sujet de ses actions, de ses actes, elle n'en constitue pas moins un moment majeur et décisif dans la construction et la formation de l'identité professionnelle qui va l'inscrire dans une communauté professionnelle et en même temps manifester sa singularité et son style personnel.

I.1.2. La formation à l'enseignement par les stages et les modalités du partage des savoirs

Portelance (2005) déduit par le biais de ses écrits, que certains enseignants expérimentés éprouvent dans les différentes circonstances du stage de préparation à la vie professionnelle un sentiment d'incompétence et comptent sur leurs stagiaires pour se renseigner sur les nouveaux concepts et pour connaître et expérimenter des approches pédagogiques qui en permettent la concrétisation. Inversement, le stagiaire s'attend à recevoir de l'aide de l'enseignant associé pour appliquer ses connaissances théoriques dans la pratique de l'enseignement. Dans cette situation d'attentes réciproques, on peut supposer que l'enseignant associé et le stagiaire sont incités à une formation mutuelle par le partage de leurs savoirs respectifs.

En effet, c'est avant tout par la discussion, et la confrontation de points de vue, que se ferait le partage des savoirs. Ces discussions se déroulent la plupart du temps au cours d'une rétroaction constructive de l'enseignant sur l'expérience d'enseignement du stagiaire observé (Smith, 2002) ou avant l'observation de la pratique du stagiaire lorsque la discussion porte sur la planification de son enseignement.

La discussion fait appel à la réflexion, les savoirs partagés étant souvent le fruit d'une réflexion. Le conflit cognitif n'y est pas étranger: la discussion est l'occasion, pour qui accepte de remettre ses idées en question, de reconstruire ses représentations et ses conceptions de l'enseignement (Boutet, 2003). À l'instar de Butcher (2002), rappelons que l'enseignant, beaucoup plus que le stagiaire, partage son savoir par son discours. Il le fait à titre de modèle, de guide, de formateur et de conseiller.

Les sujets de discussion de l'enseignant-formateur et du futur enseignant concernent divers aspects de la fonction enseignante (Tatum et Whorter, 1999; Kajs, 2002; Smith, 2002) : la planification de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les stratégies et les habiletés

d'enseignement, la résolution de situations problématiques et l'expérimentation de méthodes en classe ainsi que leurs effets possibles sur l'apprentissage des élèves. L'enseignant et son stagiaire échangent aussi du matériel d'enseignement (Gosselin, 2001), répondant ainsi à la fois aux besoins du novice, qui ne réussit pas à tout produire, qu'à ceux de l'enseignant, qui désire renouveler ses outils didactiques. Stevens et Demirezen (2002) constatent que, particulièrement en contexte de réforme, des idées théoriques nouvelles sont transmises par le stagiaire à l'enseignant, alors que l'enseignant apporte au stagiaire des connaissances issues de son expérience. Cole et Knowles (1998) indiquent de plus que l'exposé de connaissances sur l'enseignement favorise la mise en valeur des savoirs d'ordre intra personnel. Au fil des interactions, des remises en question, de la confrontation des idées et des ajustements continuels, l'enseignant et le stagiaire sont appelés à conjuguer les éléments de réponses à leurs questionnements et à élaborer conjointement des savoirs nouveaux, qu'ils pourront mobiliser dans d'autres contextes. Lenoir (1996) mentionne qu'un rapport de complémentarité entre acteurs peut faire émerger une co-construction des savoirs.

I.1.3. Les principes et les exigences du partage des savoirs

Au contact d'un enseignant expérimenté, le stagiaire fait généralement des apprentissages nombreux et diversifiés par le biais des interactions mutuelles, cela est dans l'ordre des choses. Les écrits et les recherches portant sur la notion du partage des savoirs insistent toutefois sur les bénéfices que l'enseignant obtient de ce partage. Par exemple, dans un contexte d'évaluation mutuelle de l'enseignement, analysé par Kajs (2002), l'enseignant, autant que son stagiaire, est amené à identifier ses forces et ses faiblesses et à améliorer ses moyens et ses capacités de favoriser l'apprentissage des élèves, autrement dit assurer plus d'efficacité dans son enseignement. Également, Selon Tatel (1996), si l'accompagnement traditionnel du stagiaire par le maître associé est remplacé par la collaboration dans un perspectif constructiviste, le stagiaire peut alors offrir à son partenaire la possibilité de mettre en pratique la théorie portant sur les nouvelles méthodes d'enseignement. De plus, en adoptant l'attitude du praticien réflexif dans ses discussions au sujet de

l'apprentissage des élèves, il est possible à l'enseignant, autant qu'au stagiaire, de consolider ses savoirs (Tatum et Worther, 1999). En effet, une étude de Braund (2001) mène à l'identification des facteurs qui aident l'enseignant et le stagiaire à établir ensemble une dynamique de discussion saine et fructueuse : des conceptions semblables de l'apprentissage et de l'enseignement, l'utilisation du même vocabulaire et des connaissances comparables sur les approches pédagogiques. À ces facteurs, ajoutons que l'enseignant doit démontrer son aptitude à écouter le stagiaire et à lui laisser expérimenter des méthodes d'enseignement novatrices ainsi que sa reconnaissance de la valeur de ses idées (Tatum et Whorter, 1999). Gervais et Molina (2005) vont plus loin en affirmant la nécessité d'une démarche collaborative de compréhension des situations d'enseignement pour soutenir la co-construction des savoirs.

Les savoirs partagés par l'enseignant et le stagiaire

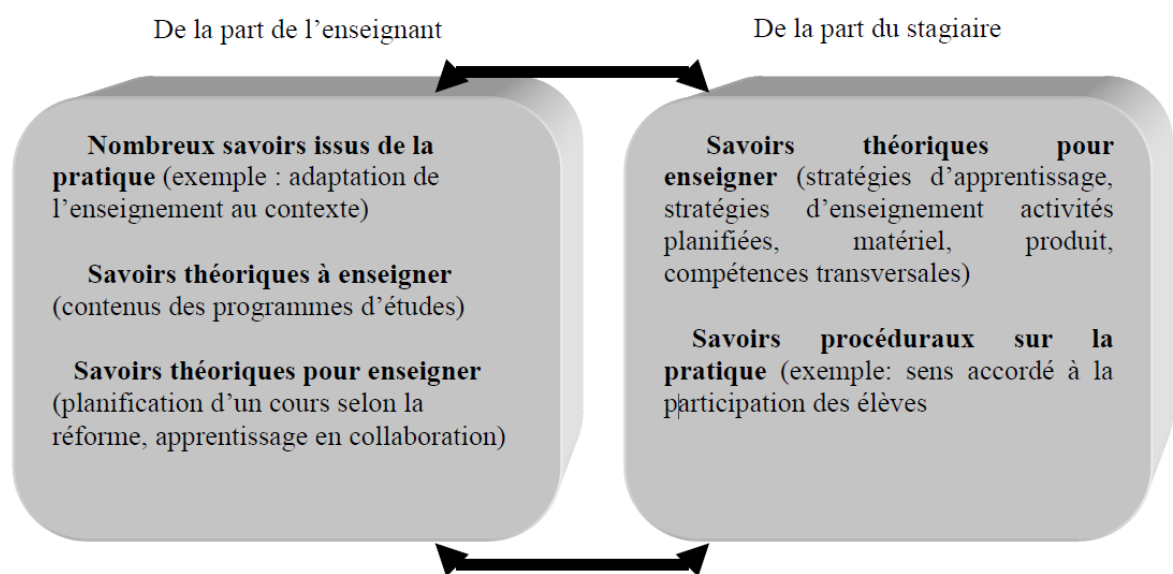


Figure 1 : **Savoirs partagés (Portelance, 2007)**

I.2. Conception prescriptive de l'activité professionnelle des enseignants

La modélisation des pratiques enseignantes s'est aujourd'hui affranchie d'une conception prescriptive de l'activité professionnelle des enseignants, elle est guidée par une visée descriptive et compréhensive afin de progresser dans la connaissance des processus à l'œuvre dans les pratiques enseignantes (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Ainsi, le modèle de l'enseignant professionnel autonome et réflexif (Altet, 1996) permet de préciser les fondements du métier et les caractéristiques de la professionnalité enseignante.

« *L'enseignant professionnel est ainsi celui qui possède une base de connaissances, assume sa mission de transmission du savoir, capable d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude* » (Perrenoud, 1996). De même, (Schön, 1994) considère de son côté que l'enseignant professionnel doit être apte à rendre compte de sa pratique et de l'analyser et doit faire preuve d'autonomie et de responsabilité.

Donc on peut considérer l'enseignant selon (Perrenoud, 1996) comme étant un concepteur qui prend de multiples décisions en utilisant des connaissances relatives aux programmes d'enseignement, aux manuels scolaires, aux différentes didactiques disciplinaires. Il élabore des dispositifs didactiques et met en scène des situations pédagogiques tout en faisant face au caractère souvent imprévisible des situations de classe. L'enseignant utilise un ensemble de routines et de gestes professionnels lui permettant d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages. Il fait preuve de recul en étant capable d'analyser à chaud ou à froid sa pratique d'enseignement (Schon, 1994). Son autonomie et sa responsabilité lui confèrent un statut d'acteur social à part entière dans la communauté scolaire ne réduisant plus seulement son travail à ce qui se passe dans la classe.

Enfin, l'action de l'enseignant s'inscrit dans un idéal de service qui l'amène à véhiculer un certain nombre de valeurs tel que l'absence de discrimination, égalité des chances, postulat d'éducabilité « *Le métier d'enseignant se situe ainsi à l'interface de deux types d'identité: une*

identité directement liée au travail pour la classe et dans la classe» (Maroy, 2005).

Ces compétences s'appuient sur des valeurs et des représentations du métier partagées, et participent à l'insertion des acteurs dans un groupe professionnel bien identifié ce qui ne veut pas dire que l'on ignore l'existence de cultures professionnelles spécifiques Tardif et Lessard (1991). Au sein des disciplines de l'enseignement secondaire se construisent des identités disciplinaires qui donnent parfois l'impression que les enseignants d'EPS (Pérez, 2004), les professeurs documentalistes (Frisch, 2003) ou les enseignants exerçant dans des établissements avec des élèves réputés difficiles (Kherroubi, 1999) ne font pas tout à fait le même métier. Toutefois, penser la professionnalité enseignante en termes de compétences nous permet dès lors de considérer les différents dispositifs de formation comme un ensemble de moyens destinés à enclencher chez les enseignants stagiaires un processus de construction de compétences.

I.3. LES PRINCIPES DE L'ACTION D'ENSEIGNEMENT

D'après les recherches d'Ubaldi (2006) sur l'action d'enseignement il est à remarquer que ce dernier les a déterminés à travers certain nombre de principes à respecter. Nous distinguons :

I.3.1. Premier principe: élaboration d'un enseignement opérationnel

Ces quelques conseils sous formes de principes, n'ont pas de vocation prescriptive. Ils permettent d'interroger les pratiques au filtre de quelques repères. Ils peuvent fournir des éléments de réflexion à l'élaboration d'un enseignement plus cohérent et opérationnel.

I.3.1.1. Adapter les savoirs au niveau des élèves

Les problèmes majeurs de la plupart des débutants restent dans la gestion de la classe, dans la production d'une dynamique dans les apprentissages. La solution à ces problèmes est rarement entrevue au coeur même de l'enseignement, ou tout au moins dans le choix même des contenus. La recherche de recettes pré-établies, de trucs qui marchent, ne s'accompagne pas toujours d'une réflexion sur le fondement, sur la

cohérence des savoirs proposés. Le maintien de l'ordre souvent vécu comme une qualité intrinsèque de l'enseignant ou de l'élève. Or la mise en question de nos propositions, de nos savoirs, de notre propre choix de contenus en tant que source de désordre est difficile à comprendre. A ce propos, la réponse qu'apportent les novices à des problèmes d'investissement dans les apprentissages est souvent le changement, la nouveauté. On change souvent pour que ça fonctionne, alors qu'il vaudrait mieux faire l'effort de mettre les savoirs plus à la portée des élèves.

I.3.1.2. Mettre en scène les savoirs dans la rigueur et le détail

Durant cette étape l'enseignant doit créer la mise en scène nécessaire du savoir à transmettre afin de permettre aux élèves de s'y confronter. La construction des situations d'enseignement ne fait pas toujours l'objet d'une attention soutenue de la part de nos jeunes. Souvent les contraintes composant la situation ne permettent pas aux élèves de résoudre le problème qui leurs est posé. L'activité des élèves n'est pas assez anticipée dans le détail. De plus, la situation nécessite une délégation des pouvoirs de l'enseignant aux élèves. Plus la situation est précise et cohérente, plus l'élève se voit donner l'autorisation d'apprendre. Plus elle est inconsistante, plus elle renforce le recours à l'autorité du professeur.

I.3.1.3. Adapter une attitude pédagogique adéquate

Un débutant cherche toujours une posture adéquate et convenable à ses élèves. Regardé, épié en permanence il doute, il vacille à chaque décision qu'il a parfois du mal à assumer. Les élèves doivent rencontrer en même temps la passion, l'ouverture, la tolérance et la fermeté de l'enseignant. Etre ferme et humain à la fois, l'un ne va pas sans l'autre. Sans le premier on tombe dans le laisser-faire, sans le second on tombe dans la répression. Mais pour se protéger en tant que personne, dans un système qui expose en permanence, il faut avoir un filtre efficace. Les choix de contenus sont de notre point de vue cette interface essentielle entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant doit être ferme et humain à la fois, celui qui résiste dans des situations conflictuelles, mais qui en même temps croit et espère en l'élève. Par conséquent il doit être un repère stable pour les élèves.

I.3.1.4. Etre enthousiaste dans les interventions pédagogiques

Souvent l'échec préoccupe le novice, il se centre sur les difficultés, les manques à combler de ses apprenants, et c'est tout à son honneur. Mais que fait-il des réussites ? Cette résistance du novice à féliciter les élèves pour leur travail ou leur résultat est néfaste à l'engagement des élèves. C'est parce qu'il a le sentiment qu'il réussit, que l'élève peut accepter de payer le prix de l'effort. Le jeune enseignant doit sortir d'une réserve qu'il croit protectrice, voire juste, pour se livrer authentiquement en respectant le travail de chacun.

I.3.1.5. Ritualiser l'enseignement et construire de la mémoire

La tendance naturelle, consiste à varier les situations chaque fois que les élèves ne fonctionnent plus. Or ce zapping accentue les difficultés de gestion de la classe et ne permet pas au problème à résoudre de faire sens, car fractionné dans des tâches multiples, il devient étranger à l'élève. Un temps de pratique, de jeu en situation de référence est nécessaire pour comprendre, stabiliser et prendre plaisir : la compétition ne doit plus être la récompense pour un travail bien fait dans les situations d'apprentissage, mais un moment privilégié du travail des élèves.

L'habitude, la ritualisation des situations et des procédures sont obligatoires face à des élèves chez qui trop souvent l'oubli est une seconde nature. Il est urgent de leur construire une mémoire. Cette permanence concerne plusieurs aspects : le problème à résoudre, les contenus à s'approprier, les formes de travail, les formes de regroupements.

I.3.1.6. Qualité du progrès des élèves et importance des échanges avec autrui

Il faut construire son enseignement afin que les élèves soient constamment confrontés à un progrès dans l'activité. Ce progrès doit être à l'échéance de chaque leçon. Le progrès est le moteur de l'activité. Peu d'élèves refusent d'apprendre quand au final il y a un succès. Succès d'estime, succès de compétences, qu'importe, pourvu qu'ils se sentent meilleurs. Permettre à tous de connaître un moment de gloire dans l'école est fondamental. C'est grâce à ce moment, à cet instant « de bonheur » que l'on peut parfois passer toute une vie à travailler. Encore faut-il que les enseignants soient conscients de la nécessité de cette rencontre avec le plaisir de réussir.

Dans un métier aussi exigeant que celui de professeur, la solitude est parfois pesante. L'ouverture aux autres est une condition de l'efficacité professionnelle, par les nombreux échanges qu'elle induit. Ces échanges permettent de mieux vivre les difficultés. Il faut sortir de sa réserve, quitter la pudeur qui nous engage dans l'enfermement. Avoir des difficultés pour enseigner et faire apprendre, est constitutif de notre métier, essayer de résoudre ces problèmes en est l'essence.

I.3.2. Deuxième principe: ciblé au lieu de s'éparpiller

Face à ses difficultés, un débutant a tendance à vivre de manière éclatée les questions qui le préoccupent. Maintenir l'ordre, bien organiser la classe, motiver les élèves, les transformer. Cette vision parcellaire et fragmentée du métier est un frein car la superposition de ces actions est impossible, et les considérer chronologiquement est également une impasse. En effet, l'évidence en matière d'enseignement n'est peut être pas la meilleure conseillère. « *Le débutant est boulimique de recettes qui s'avèrent souvent stériles car elles ne s'accompagnent pas d'une appropriation des éléments clés qui leur donne sens. On apprend la recette et on fait l'économie des justifications* » (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008)

En même temps, et paradoxalement, les débutants ne comptent pas brader leurs contenus. Il faut donner à l'élève la formation la plus riche possible, la plus ambitieuse. Mais alors, des confusions, difficiles à gérer, vont émerger : la richesse va être confondue avec la complexité, la simplicité avec l'appauvrissement, la qualité va s'égarer dans la quantité.

Il faut alors, penser qu'une des solutions qui s'offrent au débutant est de mieux cibler ce qui est enseigné. La précision n'est pas une réduction de la qualité des contenus, mais une centration sur l'essentiel.

I.3.3. Troisième principe: la mise en scène des savoirs

Les jeunes professeurs doivent s'installer sur une activité résolument tournée vers la création de situation de vie où les élèves rencontrent le savoir, les autres et se transforment. « *Il faut leur apprendre à devenir des bricoleurs de situations.* » (Pérrenoud, 1998). Si le sens est dans la nature même des savoirs, il peut être aussi induit par un contexte, par des démarches complexes.

Les situations portent les savoirs ; elles les révèlent à l'élève. Pour cela, il faut absolument réfléchir aux mises en scène. Trop souvent, les situations qui sous-entendent les contenus restent reliées aux pratiques sociales (les APS) par effet de surfaces. La prise de distance est alors interprétée par les enseignants comme une perte de représentation. Trop de proximité avec les formes de pratique issues du sport de haut niveau peut amener les situations d'enseignement à diluer le problème. Le savoir se dilue et l'activité des élèves s'épuise dans la trop grande globalité de situations. Il faut s'autoriser à prendre de la liberté avec les pratiques sociales et devenir audacieux en prenant du plaisir à innover.

Certaines recettes peuvent aider nos jeunes enseignants, mais il faut leur apprendre à ne pas s'en contenter ; il faut investir, triturer, inventer sans cesse la rencontre entre l'élève et le savoir. Il faut leur faire ressentir le plaisir de voir réussir les élèves et cela passe aussi par la qualité des situations. *« Toutefois, pour obtenir des situations réussies, il faut que les contenus prioritaires décidés guident l'élaboration des formes de pratiques, que les contraintes ne trahissent pas les contenus et que les situations proposées n'oublient pas d'anticiper les réponses des élèves. »* (Pérrenoud, 1998a).

I.4. Mobilisation des savoirs et types de ressources relatives à l'action professionnelle

Le modèle de l'enseignant dit professionnel, nécessite la mobilisation d'un certain nombre de savoirs et de ressources en liaison avec les pratiques sociales de référence. Le prototype ou modèle dit de professionnalisation, se base essentiellement sur un certain nombre de caractéristiques conceptuelles énoncées dans plusieurs recherches dans le domaine de : *« l'approche par compétences, la pratique réflexive, la centration sur les besoins et les situations vécues, l'arrimage entre formation continue et formation, etc. »* (MÉQ, 2001)

De même, cette formation destinée et orientée à l'enseignement s'inscrit dans le cadre du savoir mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace et récurrent, est lié à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. Perrenoud (2001)

Toutefois, cette dynamique de professionnalisation orbite autour d'un référentiel de douze compétences dont la majorité des chercheurs se sont mis d'accord. Ces compétences sont regroupées en quatre catégories, tel que le ministère de l'éducation Québécois (MEQ) l'a publié dans un document officiel (*bien évidemment on s'est inspiré pour en construire le programme de formation des enseignants d'EPS algériens*), à savoir les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle.

Chaque catégorie comprend à leur sens des composantes qui permettent d'explicitier davantage les actes professionnels ainsi que le niveau de maîtrise attendu pour chacune des compétences. Voici, par ailleurs les douze compétences professionnelles priorisées dans la formation des enseignants :

*** Catégorie 1 : compétences relatives aux fondements de la profession**

1. Agir en tant que professionnel, critique et interprète d'objets de savoirs dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession enseignante

*** Catégorie 2 : compétences relatives à l'acte d'enseignement**

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

*** Catégorie 3 : compétences relatives aux contextes sociaux et scolaires**

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

*** Catégorie 4 : compétences relatives à l'identité professionnelle**

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Conclusion :

Il est certain que la tâche attribuée à l'enseignant ne se réduit pas seulement à promouvoir des connaissances, mais il s'agit en réalité d'un travail sur des connaissances, ce que Tardif et Lessard, 1999 appellent « *un travail réflexif où les connaissances sont réinvesties comme des ressources rendant possible la production et la reproduction de ces mêmes connaissances* ». Autrement dit, dans le travail réflexif, les connaissances ne sont pas seulement des outils utilisés dans l'enseignement, elles sont aussi constitutives de l'acte de l'enseignement lui-même, ainsi que de l'identité du l'enseignant. Bref, il s'agit d'une réitération de ce que l'on sait dans ce que l'on sait faire, afin de produire sa propre pratique professionnelle.

Pour y parvenir, les principes du partage des savoirs dans les différentes actions de formation doivent développer chez l'étudiant la capacité à apporter une réponse appropriée aux différentes situations traitées, même si celle-ci ne fait pas partie du « code des procédures », à trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs et à proposer une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000).

Ensuite nous avons jugé utile d'étayer les principes de l'action de l'enseignement. Ces principes peuvent fournir des éléments de réflexion à l'élaboration d'un enseignement plus cohérent et opérationnel et une mise en scène des savoirs adéquate. Néanmoins, l'évaluation des acquisitions pédagogiques et scientifiques destinées à la professionnalisation doit suivre les objectifs des actions de formation réflexive dans la mesure où elle doit nécessairement juger les acquisitions des enseignants stagiaires en terme de savoir-faire et de savoir-faire-faire.

Etant donné que dans le domaine de la formation professionnelle destinée à l'enseignement, le concept de compétence introduit une centration sur l'efficacité dans le travail par la mobilisation individuelle d'éléments multidimensionnels, cette mobilisation qui a nécessité des pratiques réflexives par l'action et dans l'action, nous avons vu utile de traiter dans le troisième chapitre les différents types de concepts qui peuvent développer cette réflexivité dans l'enseignement des pratiques sportives (compétence transversale, identité professionnelle, science de l'action motrice, pratique réflexive...)

Chapitre II :

Histoire Et Réflexion Sur Les
Pratiques Professionnelles
Enseignantes

Introduction :

L'histoire de l'éducation physique et sportive "c'est la source de la tradition, c'est le ciment qui relie le passé au présent en assurant la continuité, et c'est pourquoi écrire l'histoire d'une discipline, comme la nôtre, avec ses aspects multiples, c'est contribuer à la défendre en établissant ses origines et son développement, et en ne la réduisant pas à un épiphénomène.

Cette histoire ne peut s'envisager sans rendre compte des tensions, des oppositions et des rapprochements existants entre l'éducation physique et le sport.

C'est pour cela, nous avons proposé ce chapitre afin de bien comprendre brièvement un aperçu sur l'historique des centres de formation en sport jusqu'à l'universitarisation des formations en EPS à l'heure actuelle.

II. EVOLUTION DE LA FORMATION DES CADRES D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN ALGÉRIE

II.1. Historique

D'après l'école Nationale Supérieure en Sciences et Technologie du Sport c'est en 1974 que les responsables du département de l'Education Physique et Sportive, à l'époque sous-secrétariat d'Etat, fondaient l'Institut National d'Education Physique et Sportive, dans le but de former les cadres d'éducation physique susceptibles d'assurer dans un premier temps, le remplacement des cadres étrangers partants, et dans un deuxième temps pourvoir aux besoins en matière d'éducation physique et sportive de la jeunesse algérienne scolarisée.

La modeste promotion qui accepta de suivre les cours de cette institution ne fut pas toujours choyée puisque, faute de locaux adéquats, le régime de l'externat lui fut imposé. Deux salles de cours, une salle de surveillance et de soins, une piste d'athlétisme, un petit gymnase et quelques terrains de sports collectifs constituaient l'infrastructure de cet institut, petit, certes, mais qui avait de grandes ambitions.

L'appellation Institut National d'Education Physique est significative de l'esprit qui animait les responsables au moment de la création de cette institution. L'un des buts principaux de ceux-ci était de donner un caractère

national à cette institution. Pourtant un point à souligner, c'est que l'idée de «normalisation» de l'enseignement ne semblait pas évidente pour les fondateurs de l'institut. Le non-rattachement de cette institution au département de l'éducation nationale en est un reflet. Un autre but non moins important que s'étaient fixés les législateurs visait à procéder à la formation des cadres nécessaires aux besoins en matière d'éducation physique et sportive des établissements du second degré.

Il était donc urgent d'envisager la formation en quantité suffisante de professeurs licenciés d'éducation physique.

L'analyse de la réalité scolaire devait tendre vers l'adoption de solutions d'urgence. En effet, à l'époque on pouvait constater que :

- le nombre d'élèves admis au baccalauréat était peu important ;
- rares étaient les bacheliers qui souhaitaient faire carrière en éducation physique ;
- il était nécessaire d'obtenir dans les délais les plus courts, les enseignants d'éducation physique pour les établissements relevant de l'enseignement secondaire.

Ces facteurs imposèrent aux responsables chargés de la formation des cadres de prendre une double option (Errais, 1970) :

- le recrutement des candidats à la carrière d'éducation physique devra se faire à un niveau moyen qui se situerait entre le B.E.P.C et la première partie du baccalauréat.
- la formation de ces futurs cadres devra être relativement accélérée (2 années d'études).

C'est sur les bases, ci-dessus énoncées que fut érigé l'Institut National d'Education Physique et Sportive (INEPS). Quatre années s'écoulèrent depuis la création de l'INEPS au cours desquelles mûrit l'idée de la création d'un corps enseignant d'éducation physique pour l'enseignement primaire (STS, 1995).

Au cours de la rentrée scolaire d'octobre 1964 fut créé un centre médico-sportif. En avril 1965, à l'occasion d'une conférence de presse, le secrétaire d'état à la jeunesse, aux sports et aux affaires sociales annonçait :

- la transformation de l'école des moniteurs en Ecole Normale des Maîtres et Maîtresses d'Education Physique et Sportive ;
- la création de l'Ecole Nationale d'Entraîneurs.

En janvier 1965, un centre de documentation et de recherches pédagogiques voit le jour. En octobre 1965, une section de physiologie vient grossir le centre médico-sportif.

Il serait utile, après ce bref rappel historique, de voir comment l'Institut a évolué 12 ans après sa création.

- Quelle est son organisation ?
- Comment se situe-t-il dans le plan général de développement ?
- Quels sont les traits caractéristiques des écoles qui le composent, les problèmes majeurs qui se posent à la fois aux enseignants, aux enseignants et à l'administration ?

II.2. Des options où une stratégie

Ce bref rappel historique, s'il situe les réalisations accomplies en Algérie dans le domaine de la formation des cadres d'éducation physique et sportive dans le temps, ne souligne pas les fondements doctrinaux qui ont soutenu les diverses options prises en la matière. Aussi, serait-il utile de procéder très succinctement à l'exposé des motifs de la création de chacune des écoles de l'Institut National des Sports.

II.2.1. L'école normale des maîtres et maîtresse d'éducation physique et sportive

La formule qui consiste à doter les établissements d'enseignement moyen des maîtres d'éducation physique et sportive spécialisés s'inscrivait dans un plan général de scolarisation défini par le secrétariat d'état à l'éducation nationale algérien.

Les conditions d'admission à l'école normale des maîtres et maîtresses chargée de la formation d'enseignants spécialisés en éducation physique, la durée des études, la carrière et les débouchés sont définies comme suit :

- *conditions d'admission* : par concours, avec double admissibilité aux épreuves écrites et médico-morphologiques ;
- *durée des études* : 3 années, dont une année de stage ;
- *diplôme sanctionnant les études* : Diplôme de maître et maîtresse d'éducation physique et sportive ;
- *carrière et débouchés* : accès à l'école nationale d'entraîneurs inspection de l'enseignement moyen.

II.2.2. L'école normale des professeurs adjoints d'éducation physique

Comme il a été signalé par l'INFS 1978, bien avant les deux catégories essentielles pour assurer l'enseignement de l'éducation physique restaient :

- les moniteurs et les monitrices d'éducation physique et sportive pour l'enseignement moyen ;
- les maîtresses et les maîtres d'éducation physique et sportive pour l'enseignement secondaire.

Cette situation mettait à l'époque l'accent sur l'importance des besoins en cadres supérieurs et leur particulière urgence. D'autre part, les longs délais nécessaires à la formation de ces cadres d'après les normes classiques, la précarité et les inconvénients d'un recrutement massif à l'étranger imposèrent la recherche de solutions transitoires consistant à organiser des cycles de courte durée pour la constitution de cadres « semi supérieurs » se situant entre les cadres moyens et les cadres supérieurs proprement dits.

Des solutions identiques ont été déjà retenues pour d'autres ordres d'enseignement en l'occurrence à l'école normale des professeurs adjoints et l'école nationale d'administration. (Cycle élémentaire et moyen) pour ce qui concerne l'Algérie, dans les « juniors collèges » aux Etats-Unis dans les « technical colleges » en Angleterre et dans les « ingénieurs schule » en Allemagne (Haouet, 1990).

La formule adoptée pour l'organisation de l'école normale des professeurs adjoints est originale puisque celle-ci n'est pas une faculté de libre accès aux candidats titulaires du baccalauréat par exemple et à effectifs incontrôlés, mais c'est une école normale à numero classés fixé par un concours d'entrée.

L'école recrute ses étudiants à deux niveaux :

- Un premier niveau, par voie de concours ouvert aux candidats ayant accompli 5 années d'études secondaires. Cette catégorie de candidats constitue 90% de l'effectif de l'école normale des professeurs adjoints d'éducation physique et sportive.
- Un deuxième niveau, aux élèves de l'école normale des maîtres et maîtresses d'éducation physique et sportive ayant été admis avec succès au diplôme, directement en classe de 2ème année. Le nombre des candidats à recruter est fixé annuellement comme pour l'école normale des maîtres

d'éducation physique et sportive en fonction du plan des perspectives quadriennales.

Compte tenu de la durée des études qui est de trois ans, le type d'enseignement pratiqué dans celles-ci peut se situer dans la catégorie des enseignements supérieurs courts. Les étudiants admis à l'examen du certificat d'aptitude au professorat adjoint peuvent accéder à l'école nationale d'entraîneurs (cadre supérieur) (STS, 1978).

Les lauréats, les mieux classés au dit examen sont désignés pour suivre les études du professorat d'éducation physique dans les écoles supérieures d'éducation physique d'Europe. Ils peuvent participer après un certain nombre d'années d'enseignement au concours d'inspecteur d'éducation physique de l'enseignement moyen.

II.2.3. L'école nationale d'entraîneurs

Ecole Nationale Supérieure en Sciences et Technologie du Sport Ex: Institut National de Formation Supérieure en Sciences et Technologie du Sport. (I.N.F.S / S.T.S) Ex: ISTS (Institut des Sciences et Technologies du Sport) Tutelle: Ministère de la Jeunesse et des Sports, dernier né des écoles de l'institut fut créée pour répondre à une double nécessité :

- satisfaire aux besoins du sport civil (fédérations nationales, clubs sportifs)
- satisfaire le principe doctrinal sur lequel se fondent l'éducation physique et le sport en Algérie et qui voudrait que les divers secteurs de l'éducation physique et du sport soient liés dialectiquement de telle façon que le club sportif soit le prolongement de l'éducation physique scolaire. L'enfant représentant à nos yeux «un tout biologique», il s'agissait d'envisager l'organisation de ses heures de travail, de loisirs et de repos comme une totalité.

Pour répondre à cette exigence, il fallait que les dirigeants ou entraîneurs chargés de l'activité extra scolaire de la jeunesse algérienne soient de véritables «spécialistes» en matière d'éducation, de pédagogie et de technique sportive. C'est la raison pour laquelle l'école nationale d'entraîneurs représente le niveau d'étude le plus élevé de l'institut.

*** Conditions d'Admission à l'Ecole Nationale d'Entraîneurs**

Carrière : entraîneur dans un club, un établissement scolaire ou dans une faculté, directeur technique régional, directeur des écoles de sports, directeur de stages de formation et de perfectionnement.

Les options fondamentales qui ont servi de base à la création des trois écoles de l'institut se caractérisent par le fait que les législateurs ont tenu à :

- généraliser l'éducation physique par une formation sur une grande échelle des cadres d'éducation physique et sportive.
- ne pas compromettre l'avenir de la fonction d'enseignant d'éducation physique et sportive en évitant de concevoir une formation au rabais des éducateurs physiques.
- ouvrir largement les portes de la promotion sociale des éducateurs physiques par l'institution, accès à des grades revalorisant la fonction aux éducateurs physiques.
- présenter une politique de centralisation provisoire facteur d'économie et gage de l'unité de l'enseignement.

II.3. Les bases théoriques de l'enseignement

Après avoir dégagé les traits généraux doctrinaux de la fondation des écoles de l'institut, il serait opportun de considérer et d'analyser les bases théoriques de l'enseignement dans les écoles de l'institut.

La base de la réduction d'un certain nombre de contradictions qui apparaissent au niveau de la conception que l'on se fait dans « l'absolu » de l'enseignant d'éducation physique.

En effet n'exige-t-on pas de celui-ci qu'il soit à la fois :

- un pédagogue ayant une connaissance approfondie de l'évolution psychologique de l'enfant et des techniques pédagogiques ?
- un « technicien sportif » polyvalent ?
- un enseignant « cultivé » capable de reposer en permanence les problèmes de son enseignement ?

C'est la raison pour laquelle, la formation envisagée au cours des divers cycles d'études vise à donner à l'étudiant en éducation physique et sportive à la fois une formation professionnelle assez importante et une culture générale suffisante qui lui permettraient de maîtriser les éléments pédagogiques en perpétuelle évolution.

Aussi, l'enseignement, bien que spécialisé, laisse-t-il une large place à la formation générale de l'étudiant. Pour parvenir à cette synthèse, il a été tenu compte dans l'établissement des programmes et dans l'organisation des études d'un certain nombre de principes.

Il a donc été nécessaire de :

- donner une large place à la culture générale par une répartition adéquate des heures de philosophie, pédagogie générale et appliquée à l'éducation physique, psychologie et sociologie, histoire des méthodes, théorie de l'éducation physique, législation.
- de procéder à la synthèse des disciplines théoriques et pratiques par la création d'une chaire de la théorie de l'éducation physique.
- d'établir un équilibre raisonnable entre les horaires réservés aux disciplines théoriques (16 heures hebdomadaires) et disciplines pratiques (14 +3 heures hebdomadaires).
- de veiller à la liaison dans le temps des disciplines théoriques par une répartition rationnelle des programmes trimestriels d'anatomie, physiologie et de psychologie.

Certains cours de psychopédagogie ne peuvent être abordés sans la connaissance de certaines bases anatomo-physiologiques.

- de lier dialectiquement les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement par l'organisation dans le cadre des études d'un stage de pédagogie pratique ou d'application auprès des établissements scolaires.
- d'autoriser une certaine perméabilité entre les enseignements dispensés au niveau des trois écoles par l'utilisation en commun de certains enseignants appartenant à l'une ou à l'autre des écoles.

Ainsi se favorise cette unité de conception pédagogique entre secteur primaire, secondaire, supérieur et extra-scolaire.

II.4. L'universitarisation des écoles de formation des cadres d'éducation physique et sportive en Algérie :

Depuis 1978, un Changement de dénomination du Centre National des Sport en Institut des Sciences et de la Technologie du Sport « I.S.T.S » créé par le décret n° 79-127 du 28Juillet1979 à eu lieu. 1988 : L'Institut des Sciences et de la Technologie du Sport est érigé en Institut National de Formation Supérieure en Sciences et Technologie du Sport dont l'acronyme est « INFS/STS », sur la base des dispositions des

décrets n°85-243 du 1 Octobre 1985 et de celui n° 88-80 du 12 Avril 1988 déterminants le statut, l'organisation et le mode de fonctionnement des Instituts Nationaux de Formation Supérieure. Depuis sa création jusqu'à Juillet 2002, l'INFS/STS a assuré la formation de 18 promotions intéressant un effectif total de 1726 étudiants parmi lesquels 21 sont de nationalités étrangères et 189 représentent la gent féminine.

En effet, avec l'abolition du « système Ecole », une autre page de la vie de l'institution a été tournée pour céder la place à une nouvelle étape de son évolution, celle d'une institution possédant des assises et des traditions universitaires solides lui permettant de répondre avec la plus grande efficience aux besoins de notre pays dans les domaines suivants :

- la formation et le recyclage des cadres d'EPS les plus divers (enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, entraîneurs, dirigeants sportifs, arbitres, animateurs sportifs dans différents secteurs, etc.)
- la promotion des différentes disciplines sportives par l'accueil et l'assistance des associations sportives et sélections ainsi que la création de « centres de promotion » et de sections « Sport Etudes » en collaboration avec les établissements scolaires avoisinants.
- la contribution à la mise en place des différents programmes aussi bien dans le domaine de l'Education physique que celui du sport grâce aux recherches pédagogiques et scientifiques réalisées à l'ISTS.

Les instituts de sport doivent réaliser l'ouverture tant souhaitée sur l'environnement et s'impliquer dans différents secteurs de la vie sociale. Ils doivent en outre œuvrer pour accroître leurs rayonnement à la fois national et international et ce par l'amélioration de la qualité des services qu'il rend aux différents organismes nationaux (établissements d'enseignement, associations sportives, fédérations) et par la consolidation des relations de collaboration avec les organismes internationaux (institutions similaires étrangères, etc.).

A juste titre, l'enseignement du niveau moyen et secondaire implique inéluctablement une remise en cause de notre politique de formation des cadres en matière d'EPS. Il incombe aujourd'hui de réfléchir sur les questions suivantes :

- quels types d'enseignants devraient former les instituts pour pallier les besoins inhérents à chaque niveau d'enseignement ?

- comment devrait-on planifier la cadence de la formation dans les différentes filières d'études ?

Si le premier cycle de la formation doit globalement être maintenu, le second cycle est par contre appelé à être modifié.

Le second cycle de la maîtrise comportera des enseignements communs permettant d'habiliter les sortants des instituts à l'enseignement des activités physiques et sportives et des enseignements propres aux filières.

II.5. LES CARACTERISTIQUES D'UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE

La formation professionnalisante est une formation définie par Altet (1994) comme étant un processus qui comporte une finalité pratique. Cette finalité se caractérise par la construction et le développement des compétences professionnelles utiles pour la pratique enseignante. Toutefois, une telle formation finalisée par l'exercice pratique recouvre à la fois

« l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi de savoir-faire et savoir être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoirs faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier pour une adaptation » (Altet, 1996).

Cette formation se caractérise par le développement de la spécificité du savoir-enseigner, qui insiste sur l'importance des savoirs pour enseigner en plus de la maîtrise des savoirs à enseigner.

D'un autre côté, Paquay (2002) souligne que la formation reconnaît la spécificité d'une professionnalité enseignante comme étant un travail d'interaction en situation pédagogique, contextualisée et finalisée. L'enseignement est donc un métier complexe, qui ne peut être défini dans sa complexité en termes de tâches, de méthodes ou de techniques planifiées à priori.

En effet, et comme on peut le déduire des travaux de Perrenoud (1993, 1994) la difficulté de la profession enseignante s'explique par le fait qu'elle se réalise dans des situations professionnelles d'interactions avec des apprenants différents, caractérisée par l'imprévisibilité dans la gestion des événements, la multiplicité des prises de décision, la simultanéité des

tâches. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait, « décideur » qui planifie, gère à l'avance ses actes par des algorithmes de stratégies, ne se légitime pas. En outre, l'enseignant met en oeuvre des types d'action très différents : Tardif (1996) en cite huit : « agir traditionnel, affectif, instrumental, normatif, stratégique, dramaturgique, expressif, communicationnel » qui exigent des enseignants « des compétences qui ne sont pas identiques et commensurables. » Autrement dit, l'efficacité de l'intervention pédagogique de l'enseignant est tributaire de ses possibilités à « cadrer et recadrer » les problèmes complexes qu'il affronte et au même temps de s'adapter à des situations nouvelles (Paquay, *ibid.*, 1996) ;

Par ailleurs, une formation n'est considérée comme professionnalisante que si elle part nécessairement de la pratique et l'analyse des pratiques, qui se fait au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel. Il s'agit, en fait d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel et modifier l'action. « *L'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action.* » (Kennedy, 1993).

Enfin, cette formation dit professionnalisante doit préparer donc à une réflexion sur l'action, pour rechercher des solutions à des problèmes réels rencontrés mais aussi à une réflexion dans l'action, au sens de Schön, réflexion qui rend l'enseignant capable de modifier ses actions sur le champ et de s'adapter. « Le savoir-analyser est une méta-compétence clef à développer en formation, elle permet de réguler la pratique, de la formaliser. » (Altet, 1996)

II.5.1. Le métier et la formation des enseignants

Il est possible de faire remonter l'histoire de l'enseignement dans sa forme sociale élémentaire aussi loin que chez les Grecs. Toutefois, ce long passé ne signifie pas pour autant une stabilité conceptuelle de ce métier. Bien plus, et à cause d'un certain nombre d'idées reçues, le métier d'enseignant a souffert d'une précarité conceptuelle qui a accablé le décollage d'une réflexion théorisante de l'enseignant. Gautier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard formulent et développent ce constat en

affirmant que « *l'enseignement, contrairement à plusieurs autres métiers ayant développé un corpus de savoir, est une occupation qui tarde à réfléchir sur elle-même. Confinée ou secret de la classe, elle résiste à sa propre conceptualisation et arrive difficilement à se dire* » (1997,13).

Pour certains, « *la connaissance de la matière suffit* » (Gautier et al, 1997). Ainsi, celui qui sait lire peut sans difficulté montré à lire, celui qui maîtrise les maths est capable de les transmettre, et de la même manière, celui qui pratique des activités sportives peut enseigner l'EPS. Implicitement, on dénie au métier d'enseignant toute sorte de savoirs ou d'expertise spécifique et la connaissance disciplinaire suffit, dans cette optique, à elle seule, à assumer cette tâche.

D'autres défendent l'idée qu' « *enseigner, tu l'as ou tu ne l'as pas* » (Gautier et al, 1997). C'est purement et simplement une question de « don » ou de « talent ». La charge de l'idéologie fataliste que véhiculent de telles notions va longtemps peser sur le développement du métier et par conséquent inhiber toute tentative de rationalisation de la formation des enseignants.

D'autres encore, tels que Maulini (1998) pensent que pour enseigner, il suffit de suivre « le bon sens ». Une représentation sans doute trop simpliste car, on le sait maintenant, toute situation, toute action, et toute théorie n'acquière du sens que par rapport au contexte dans lequel elle s'inscrit. Le bon sens pour ainsi dire n'est pas unique mais pluriel. Il n'est pas absolu, il est contextuel. Donc faire du bon sens dans l'enseignement serait utopique puisque chacun peut avoir son propre bon sens.

«*Plaidoyer en faveur du gros bon sens a pour effet encore une fois de soutenir qu'il n'y a rien à apprendre dans le métier, que quiconque fait oeuvre de bon sens peut réussir* » (Gautier et al, 1997).

Nous retrouvons aussi ce même déni de tout corpus de connaissances et d'habilités spécifiques nécessaires pour exercer le métier d'enseignant dans des approches issues de la psychologie dite « humaniste », approches qui redonnent à l'homme son heure de gloire et le replacent au centre du monde en prêchant, entre autre, que la vérité vient de l'intérieur. Le guide de l'enseignant est « le senti », le flair ou l'intuition. Source infaillible de jugement, cette faculté ne trompe jamais et suffit pour être un bon enseignant. Enseigner serait donc suivre les illuminations de son intuition. De telles propositions vont progressivement vaciller avec les coups portés

par la philosophie critique et la psychanalyse qui vont relativiser des premières intentions et des messages parvenant de l'intérieur.

On verra aussi apparaître dans la littérature une notion qui s'avère fondamentale dans les représentations de bon nombre d'enseignant. Dans une étude menée dans le milieu de l'enseignement Cormier, Lessard, Valois et Toupin (1980) stipulent qu'une grande majorité des enseignants interrogés affirment avoir appris ce métier par l'expérience. « *Enseigner s'apprend sur le tas, par essais et erreurs* ». Certes, dire que le savoir d'expérience occupe une place très importante comme dans toute autre pratique professionnelle n'a rien de contestable sauf qu'il est tout à fait incontestable aussi de dire que l'apprentissage par l'expérience ne peut constituer la totalité du savoir enseignant. Dans sa pratique, l'enseignant doit posséder un corpus de connaissances qui l'aide à interroger la réalité et y apporter des réponses.

Voilà donc des postulats qui ont longtemps différé la mise en place d'une réflexion soutenue sur les savoirs nécessaires au métier d'enseignant et la manière de leurs genèses, de leur transmission et de leur acquisition. Pour reprendre les termes de Gauthier et al (1997), ces représentations entravent l'émergence « *d'un savoir du métier sur lui-même* » et font de l'enseignement « *un métier sans savoirs* ».

Non moins accablante, une tendance inverse va dans la formalisation du métier au point de lui infliger une simplification qui lui fait perdre toute sa richesse et sa complexité. Le métier d'enseignant se trouve dès lors enseveli sous des théories inhérentes à des champs de connaissances assez proches de l'enseignement mais qui se sont rapidement confondues avec lui. On notera dans ce sens, l'engouement à outrance sur des théories psychologiques qui ont envahi les classes d'études et qui ont, à des degrés variables, transformé les salles de cours en laboratoires de psychologie appliquée. A titre d'exemples, les expérimentations béhavioristes Remplacent l'enseignant par des « machines à apprendre », ou dans un autre registre, la tradition piagétienne qui ne reconnaît guère à l'enseignant un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant (seule l'adaptation à un milieu serait nécessaire), témoignent d'une période sombre dans l'évolution conceptuelle et théorique du métier d'enseignant (Gauthier et al, 1997).

L'ambition de « scientification » du métier a également émané de l'intérieur de la profession. Déjà « *dès la fin du XIXe siècle l'idée de faire de la pédagogie une science était mise sur pied tant en Europe qu'aux Etats-Unis. L'objectif était alors de faire de la pédagogie une science appliquée qui prendrait assise sur les découvertes de la psychologie considérée comme une science fondamentale* » (Gauthier et al, 1997). L'enseignant serait donc dans cette acception un ingénieur de l'enseignement et la profession se serait transformée en un ensemble de « savoir sans métier ». Mais, fort heureusement, le verdict final sera prononcé par les enseignants qui ont trouvé des difficultés à appliquer les prescriptions scientifiques dans le contexte réel de la classe. Cet idéal de scientificité est aujourd'hui plus ou moins abandonné car il échappe souvent au test de la pratique.

Dans certaines conditions, nous le savons tous, pluralité et diversité sont de bons ingrédients pour une structuration théorique solide. A priori, les arguments avancés par les tenants de chaque position ne manquent pas. Cependant ils demeurent insuffisants pour trancher en faveur de l'une ou de l'autre et pour départager définitivement les débats. Paradoxalement, donc, dans les faits, le développement conceptuel du métier a longtemps buté contre cette diversité et cette pluralité et à défaut d'équation qui conjugue équitablement ces données, on s'est retrouvé face à un émiettement paralysant. Les différentes conceptions qui définissent le métier d'enseignant se constituent comme des îlots non seulement séparés et indépendants mais qui s'excluent mutuellement. Chacune d'elle propose une manière de voir la réalité de l'enseignement et chacune d'entre elles préconise une définition différente des habilités nécessaires à l'exercice du métier et la manière de leur construction (Groux, 1997).

Les différentes propositions que nous venons de mentionner appartiennent à des univers de croyance différents et à des groupes différents. C'est ce que l'historien des sciences Kuhn (1972) désigne sous le concept de « *paradigme* ». Selon l'auteur, les paradigmes sont définis comme « *des découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions* ».

II.5.2. Les paradigmes de la formation des enseignants

Dans le domaine de la formation des enseignants coexistent plusieurs paradigmes, c'est-à-dire « *des noyaux de représentations et de croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner* » (Zeichner, 1983). Paquay et Wagner (1998) identifient six conceptions paradigmatiques de la formation des enseignants. Chacune d'elle est définie par une étiquette désignant l'enseignant :

- le « maître instruit » qui maîtrise des savoirs ;
- le « technicien » qui a acquis les savoir-faire techniques nécessaires ;
- le « praticien artisan » qui s'adapte au terrain, un peu comme un bricoleur, sur la base de routines intégrées et de réponses aux situations conceptualisées ;
- l' « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscients des enjeux sociaux des pratiques professionnelles ;
- la « personne » en développement, en relation et en communication avec les autres ;
- le « praticien réflexif-professionnel », autonome, qui construit progressivement son savoir en analysant et réfléchissant sur sa propre pratique.

Cette typologie s'appuie sur les modèles de formation des maîtres cités par Lang (1996) et qui regroupe six pôles organisateurs des différents modèles :

- le pôle académique ;
- le pôle artisanal ;
- le pôle science appliquée et technique ;
- le pôle personnaliste ;
- le pôle acteur social/ critique ;
- le pôle professionnel.

L'auteur constate que « *nul ne conteste que le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe, est « un mixte » : chaque pôle est ici orientation qui éclaire les « facteurs » du métier* » (Lang, 1996). Néanmoins, même si, selon les lectures, la complémentarité ou bien la discontinuité entre les pôles est plutôt privilégiée, Lang met en évidence que le praticien professionnel, « *figure idéalisée, mais sans doute*

inaccessible des « différentes facettes » du métier », peut représenter à la fois la synthèse et l'excellence de chacun des autres modèles.

II.5.3. Pratique réflexive et efficacité professionnelle

Les dispositifs d'alternance dans la formation des enseignants intégrant une formation à la pratique réflexive ont été abondamment décrits, étudiés et fait l'objet de préconisations (Clarke, 1995; Korthagen, Koster, Melief et Tigchelaar, 2002; Taggart et Wilson, 2005; Vanhulle et Lenoir, 2005) particulièrement dans la littérature anglophone. Il ressort de ces différentes études entre autres la difficulté de centrer le dispositif sur les activités professionnelles et la régulation de celles-ci par l'enseignant en formation, notamment à cause de l'impossibilité d'une intervention des formateurs en cours d'enseignement. C'est pourtant une démarche qui devrait être à la base de la démarche même de la formation du praticien réflexif (Schön, 1987).

En effet, les difficultés éprouvées sont relatives à la perception de l'action autrement que comme mise en oeuvre de savoirs, au besoin en les supposant cachés. On peut déceler la même tendance lorsque Vergnaud (1995) propose de parler de connaissances-en-actes pour désigner des schèmes de conduite qui, apparemment, ne s'appuient pas sur des représentations. Ou lorsque Barbier (1996) utilise la notion ambiguë de savoirs d'action pour désigner des ressources qui, précisément, ne sont pas des savoirs au sens habituel de l'expression, qui doivent être inférées à partir de l'action pour devenir formulables.

Il reste cependant pertinent selon Paquay (2002) de se demander sur quels types de savoirs s'appuie la réflexion dans l'action et de souligner qu'une partie de ces savoirs n'est pas scientifique, ni même savante, qu'elle est souvent implicite, tacite, cachée dans l'agir. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des savoirs d'expérience. En outre, et d'après les écrits de Perrenoud, (1998 d) stipule que « *souvent la réflexion sur l'action est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements.* »

II.5.4. la notion de professionnalité, qu'elle importance :

D'après Paquay (2001), on peut en déduire que le paradigme du praticien réflexif est complexe, il articule, en fait réflexion dans l'action et réflexion sur l'action, deux modes, deux temps. Depuis plus d'une vingtaine d'années, ce paradigme a inspiré dans le monde plus ou moins explicitement les travaux sur la professionnalisation du métier d'enseignant et la formation des maîtres. Il a permis de rompre avec le rêve d'une pédagogie scientifique, qui se bornerait à appliquer les savoirs construits par la recherche. De même, Paquay n'a pas pour autant renvoyé l'action dans le registre de l'ineffable, du pragmatisme intégral ou de l'intuition pure : la réflexion dans l'action et sur l'action est une activité mentale de haut niveau, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme principes d'orientation de l'action.

Oudet (1999) souligne que le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. D'abord, critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, " objectiver ", comprendre et ensuite constructive, car son but est de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les actions et les situations à venir. En outre, et en matière de formation des cadres pédagogiques destinés à l'enseignement, il est nécessairement indispensable de viser une pratique réflexive dont le moteur principal serait l'écart entre les objectifs de formation et les acquis des élèves.

Dans ce sens, l'enjeu de formation n'est pas seulement de doter les enseignants d'un mécanisme de survie, mais de les inviter à une pratique régulière, bien au-delà de la sauvegarde de leurs intérêts personnels. D'ailleurs, Tochon (1992 b) considère la pratique réflexive comme un processus au coeur d'une professionnalité en évolution permanente.

II.5.5. Formation des enseignants et pratique réflexive

Dans les principes des orientations les plus novatrices de la formation des cadres pédagogiques destinés à l'enseignement, la notion du praticien réflexif est toujours une priorité majeure. Toutefois, mettre en valeur une posture et une pratique réflexive n'indique pas encore la manière et le

mécanisme adopté dans les pratiques de formation. L'essentiel n'est donc pas l'acquisition d'une posture permettant tout convenablement à réfléchir, mais ce devrait être l'opération portant sur la manière de développer une posture et des compétences réflexives tout au long du cursus de formation (Brau-Antony, 2005).

Toutefois, cette opération nécessite l'adoption des dispositifs d'alternance théorie pratique et de démarche clinique de formation. Elle nécessite également de rompre avec la juxtaposition classique d'une formation théorique et d'une formation purement empirique (Moneyron, 2003). En effet, dans les filières qui préparent à des métiers qualifiés, les étudiants entrent avec une certaine capacité de réflexion, que la formation professionnelle se borne à développer et à spécifier, pour que se construise un jugement professionnel propre à un champ particulier (Brau-Antony, 2005). Pallascio (2000) stipule, également, que les institutions de formation doivent demander aux formateurs de ne pas se limiter à dispenser des savoirs purement théoriques avant de demander aux conseillers pédagogiques et aux autres formateurs de terrain de développer une pratique réflexive chez leurs stagiaires.

II.5.6. Le stage de préparation à la vie professionnelle comme moment réflexif

La formation initiale définit clairement le stage comme un moment d'échange réflexif. En effet, les positions du conseiller pédagogique et du stagiaire ne sont pas symétriques durant le stage de préparation à la vie professionnelle, mais le partage peut être équitable. La confiance nécessaire ne se décrète pas. On ne peut faire l'économie d'une négociation du contrat entre deux personnes, compte tenu des attentes, de la disponibilité de l'une et de l'autre. Mais pourquoi ne pas leur proposer plus ouvertement un contrat réflexif, à adapter à leurs besoins. En effet, d'après Astolfi (2003) ce contrat-cadre donnerait au formateur de terrain le droit de faire entrer le stagiaire dans les coulisses, mais aussi le devoir d'accepter des questions pertinentes, donc souvent dérangeantes. Et au stagiaire, le droit de questionner à propos de tout, mais aussi le devoir de chercher à comprendre et d'accepter en retour d'être interrogé sur son rapport au savoir, aux élèves, au temps, à l'échec, etc.

En réalité, Astolfi considère évident qu'un contrat de questionnement réciproque entre formateur et stagiaire, comme une idée simple et pourtant difficile à mettre en œuvre. L'histoire d'un stage est souvent une censure mutuelle, l'ensemble des remarques que chacun a gardé en son for intérieur, de crainte d'être à son tour mis sur la sellette. Pour cela, il est nécessairement utile de favoriser une conception institutionnelle des stages nettement orientée vers la pratique réflexive, qui autorise à suggérer, à résister, à douter, dans un sens ou l'autre, en posant des limites et en disant clairement pourquoi c'est un enjeu de formation. Donc la formation est appelée à préparer, tant les stagiaires que les conseillers pédagogiques, à jouer prudemment à deux le jeu réflexif, avec des procédures de régulation (Brau-Antony, 2005).

L'étudiant risque alors d'achever sa formation avec certaines questions qu'il n'a jamais osé poser. Pourtant, il serait très formateur de savoir pourquoi un professeur ignore les interventions de certains élèves, corrige des épreuves de telle façon ou explique les difficultés d'apprentissage ; ou comment il prévient l'indiscipline, capte l'attention, passe avec certains élèves un contrat fondé sur la séduction ou la menace. Brau-Antony (2005) signalait à ce stade aussi que la plus forte pente, tant du stagiaire que du conseiller pédagogique était de ne pas chercher les ennuis, de viser une coexistence pacifique, un stage de préparation à la vie professionnelle qui se passe convenablement, non seulement pour que l'évaluation de ce stage soit favorable, mais plus simplement pour ne pas se gêner la vie. Il se peut donc que pour aller vers une interaction plus réflexive et plus risquée entre formateurs de terrain et étudiants stagiaires, il faut l'inscrire dans un dispositif complexe de formation en alternance. Il suggère aussi d'inscrire la plupart des temps le terrain dans des unités de formation spécifique, ou du moins d'établir de fortes connexions entre stages et unités de formation, de sorte que la démarche réflexive à deux soit soutenue par des tâches, des outils d'observation et des cadres de référence théoriques (Perrenoud, 1998 a et b).

Enfin, et pour mieux profiter de ce stage comme une opportunité de consolidation des valeurs théoriques scientifiques à travers les échanges fructueux, le formateur idéal doit, selon Schön (1994) favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique, verbaliser ses propres modes de pensée et de décision, ne pas jouer la comédie de la maîtrise,

renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle, exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle, accepter les différences comme irréductibles et prendre nécessairement les erreurs comme des occasions pour progresser.

Conclusion :

Après avoir tracé l'évolution du domaine de formation des cadres d'éducation physique et sportive en Algérie et répertorié ainsi les réalisations accomplies en matière de réactualisation de la politique de formation, nous avons essayé de déterminer les caractéristiques et les exigences utiles pour une pratique enseignante professionnelle. Cette pratique exige nécessairement une formation se caractérisant par le développement de la spécificité du savoir enseigné, c'est-à-dire partir de la pratique et l'analyse des pratiques, qui se fait au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel.

Certainement, le stage de préparation à la vie professionnelle qui se fait durant la phase finale de la formation initiale constitue le moment opportun pour répondre et concrétiser cette réalité demandée. Généralement, l'appropriation des savoirs professionnels nécessaires au métier d'enseignant et la manière de leur genèse, transmission et acquisition résultent des actions de formation. L'efficacité de ces actions, leur clarté et leur précision résident selon Lebrun et Wood (2002) dans la possibilité, d'une part à déterminer les besoins et les nécessités des personnes à former, à fixer auparavant l'objectif co-construit avec la population étudiante, à estimer les possibilités cognitives et motrices des participants au plan de formation, à fixer le contenu de l'action de formation et à préparer les moyens. D'autre part, il importe de définir la conception que se font les formés du contenu et du but de la rencontre et enfin à pouvoir mesurer la qualité des prestations des personnes à former.

A partir de là, on peut considérer que la formation des cadres pédagogiques constitue une opération complexe et parfois difficile, dans la mesure où elle s'appuie sur des présupposés implicites, notamment, la question de savoirs qui varient selon les milieux dans lesquels se déroule l'action et qui sont différents selon la façon dont ils sont établis.

Auparavant, le second chapitre décrit la didactique de transmission des savoir-faire en formation et les considérations relatives aux ressources de l'efficacité de l'action professionnelle.

Chapitre III :

La Notion Des Compétences
Professionnelles
En EPS

Introduction :

La transformation des compétences professionnelles ces vingt dernières années faites suite à de nombreuses modifications politiques. La décentralisation conduit à une pratique élargie de l'enseignement (Bourdoncle, Demailly, 1998). Les enseignants jouissent de plus de liberté pour définir leur pratique (van Zanten, 1998) ; en même temps, il leur est nécessaire de construire leur enseignement et de le justifier (Marsault, 2001).

Pour cela, Il est important dans ce chapitre d'approfondir sur la notion des compétences professionnelles dans le domaine de l'éducation et plus précisément en EPS ainsi que les modalités de construction des ces compétences.

III. Points de repère sur la compétence

S'efforçant de donner des repères aux praticiens de l'entreprise et du conseil, à travers l'analyse d'interventions menées sur les démarches compétence, le réseau ANACT propose une mise à plat de quelques définitions sur la compétence 11 :

Définitions de la compétence selon le réseau ANACT "Examiner ce que disent de la compétence chercheurs et acteurs économiques et sociaux a semblé constituer un détour utile.

Dans cette diversité, il a fallu choisir, nous nous sommes limités à quelques propos : d'une part, ceux d'un psychologue, Jacques Leplat, d'un sociologue, Philippe Zarifian, et d'un consultant, Guy Le Boterf .

Le réseau ANACT aide les entreprises et les autres organisations à développer des projets innovants dans le cadre du champ du travail et son organisation. Il a pour vocation d'améliorer à la fois la situation des salariés et l'efficacité des entreprises. Le réseau privilégie la participation de tous les acteurs de l'entreprise aux projets de développement : direction, encadrement, représentants du personnel et salariés ; www.anact.fr (11) L'ensemble de cette longue partie, qui montre la complexité du travail de définition et la pluralité des approches possibles sur la compétence, est repris de l'ouvrage : Masson (A.) et Parlier (M.), "Les démarches compétence", collection "Agir sur", Éditions de l'ANACT, 2004, p. 27-31.

III.1. Quelques définitions issues du monde de la recherche :

Jacques Leplat 1998 identifie quatre caractéristiques de la compétence qui permettent de rendre compte de sa complexité :

a) La compétence est opératoire et finalisée : Elle n'a de sens que par rapport à l'action – elle est toujours “compétence à agir”, elle est indissociable des activités par lesquelles elle se manifeste – et au but que poursuit cette action – le concept de compétence doit toujours être précisé : on est “compétent pour une tâche ou un ensemble de tâches”. La compétence est toujours contingente, c'est-à-dire relative à la situation dans laquelle l'individu se trouve.

b) La compétence est apprise : On n'est pas naturellement compétent, on le devient par une construction personnelle et sociale qui marie apprentissages théoriques et apprentissages issus de l'expérience.

c) La compétence est structurée : Elle combine de façon dynamique les éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire, raisonnements...) pour répondre à des exigences d'adaptation

d) La compétence est abstraite et hypothétique

Elle est inobservable : Ce qu'on observe ce sont ses manifestations :

Comportements et performances (Leplat, 1998).

Pour Philippe Zarifian 1999, la compétence est “l'intelligence pratique des situations” qui se manifeste par trois types de comportements : l'autonomie, la prise de responsabilité et la communication. L'autonomie et la responsabilité font partie de la définition de base de la compétence : “on peut dire qu'il s'agit d'attitudes sociales totalement intégrées dans les compétences professionnelles et qui expriment les choix nouveaux d'organisation. Ces attitudes ne peuvent réellement s'apprendre et se développer qu'en assumant les situations professionnelles qui les sollicitent (...)”. Le contenu et l'organisation de travail ne sont pas seulement des dimensions dans lesquelles les compétences sont mobilisées, ce sont aussi celles dans lesquelles elles se développent.

Guy Le Boterf 1997 met lui aussi l'accent sur le “caractère opératoire de la compétence”, laquelle consiste à savoir mobiliser et combiner des ressources. Ces ressources sont d'une double nature : d'une part, des ressources personnelles – savoirs théoriques, savoir-faire opérationnel,

savoir-faire social – ; d'autre part, des ressources extérieures à l'individu : infrastructures, outils de travail, documentations, informations, réseaux relationnels. Ainsi, "la compétence est cette capacité d'intégrer des savoirs divers et hétérogènes pour les finaliser sur la réalisation d'activités".

En résumé, ces différentes approches de la compétence montrent qu'elle est à la fois liée à l'activité de travail par laquelle elle se manifeste, qu'elle est finalisée sur des objectifs, qu'elle se construit en situation de travail, notamment grâce à l'autonomie et qu'elle combine différents types de savoirs, mais aussi des ressources de l'environnement de travail.

III.2. Les définitions des acteurs économiques et sociaux :

Le MEDEF a fait de la compétence un axe de rénovation des politiques et des pratiques managériales. Dans cette vision, la gestion par les compétences est une modalité de management de l'entreprise qui associe stratégie, organisation, management et gestion des ressources humaines.

III.3. La pierre angulaire de ce système est la définition de la compétence professionnelle:

"Une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. La compétence se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle peut être validée. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer".

Trois remarques peuvent être formulées. Tout d'abord, cette conception de la compétence ne remet pas en cause la notion de qualification mais elle place celle-ci à distance : la qualification acquise par la formation et par l'expérience est située hors de la situation de travail, elle est une promesse de performance mais seule la compétence garantit celle-ci. Ensuite, s'il "appartient à l'entreprise de la manager", cela signifie que les classifications professionnelles sont, elles aussi, mises à distance. Certes, elles existent, on peut y faire référence mais c'est la compétence qui est seule susceptible d'être prise en compte. Enfin, en plaçant ainsi l'entreprise au cœur du management de la compétence, le MEDEF met en évidence son entière responsabilité non seulement dans l'utilisation des ressources de ses collaborateurs mais également dans le développement de celles-ci.

C'est le principe de Co- responsabilité : entreprise et salarié sont conjointement parties prenantes de l'employabilité.

En écho à cette représentation, les organisations syndicales se sont dotées de leur propre doctrine concernant la compétence, optant pour une déclaration d'intention commune (Convention-cadre entre l'ANACT et les confédérations syndicales CFDT, CFE-CGC, CFTC, CGT-FO, 1998, p150) qui clarifie quatre termes proches les uns des autres.

“La qualification serait la “boîte à outils” qu'un individu se forge en formation initiale, par la formation professionnelle, au travail, dans ses activités hors travail. La qualification donne des repères collectifs. Les compétences seraient les différentes “capacité à”, les savoirs et le savoir-faire mis en œuvre dans une situation de travail. La compétence serait une combinaison entre les ressources d'une personne et les moyens fournis par l'organisation. C'est “la manière de” ; deux individus peuvent avoir des “boîtes à outils” proches, mais chacun manie ses outils à sa façon. C'est dans cet apport individuel que réside la compétence. La logique compétence, à la différence de la logique postes, aurait comme objectif de donner la priorité aux compétences maîtrisées par les personnes.

Fondamentalement, la compétence pose la question de l'organisation du travail : dans cette perspective, c'est l'organisation qui s'adapte aux compétences des hommes, cherche à les utiliser au mieux et à les développer et non plus l'inverse. Dans cet esprit, “qualification et compétence constituent un couple indissociable”. Ces deux notions devraient s'enrichir l'une de l'autre et ceci dans l'intérêt même des salariés qui gagneraient en reconnaissance et en opportunité de parcours professionnels, et de l'entreprise qui gagnerait en performance”.

Par cette réflexion commune, les organisations syndicales mettent l'accent sur les quatre enjeux sur lesquels elles souhaitent rester vigilantes :

- les garanties collectives, la reconnaissance des compétences et des qualifications dans les entreprises et les branches ;
- le développement des compétences et des qualifications des salariés tout au long de la vie et leur transférabilité ;
- la transformation des organisations pour répondre aux mutations en cours et à l'évolution des compétences et des métiers ;

– l'évolution du management pour permettre une plus grande autonomie et responsabilité des salariés.” (Masson (A.) et Parlier (M.), 2004, p. 27-31)

III.4. Une synthèse qui se veut pragmatique

Que retenir de ces différents éclairages ? Au-delà des particularités locales qui traversent les différents travaux mobilisés lors des séances de travail et ceux évoqués dans le présent ouvrage, sont présentés dans ce développement les repères issus des travaux de l'ANACT.

“Être compétent signifie savoir combiner et savoir mobiliser des ressources de façon pertinente au regard des finalités poursuivies dans l'activité de travail et en prenant en considération les caractéristiques de la situation de travail. La compétence s'entend comme une capacité à agir, on est “compétent dans et pour” un ensemble de situations professionnelles, dans un contexte donné et avec un niveau d'exigence également donné. La compétence suppose l'action, l'adaptation à l'environnement comme la modification de cet environnement.

À quelles conditions un individu répond-il aux exigences de la situation professionnelle à laquelle il est confronté ? À quelles conditions manifeste-t-il les compétences lui permettant de répondre de façon satisfaisante à ces exigences ? Trois grandes catégories de conditions doivent être réunies :

– qu'il détienne les ressources adaptées à cette situation. Il existe de multiples manières de rendre compte de la diversité de ces ressources de l'individu. Ce sont, tout d'abord, des savoirs et un savoir-faire acquis dans des situations d'apprentissage diversifiées : formation, mises en situation, compagnonnage, coopération, analyse des pratiques... Ce sont également des ressources disponibles dans l'environnement de travail : outils et méthodes de travail, sources documentaires, réseaux relationnels...

– qu'il soit d'accord pour les engager dans la situation qu'il rencontre. Ce qui signifie qu'il a conscience des enjeux de la situation ; qu'il trouve de l'intérêt, du fait de l'attractivité technique de la mission confiée, de sa valorisation sociale... ; que ce qui est attendu de lui corresponde à ses valeurs professionnelles ; que sa contribution soit reconnue.

– qu'il dispose des moyens pour les engager. Ces moyens concernent tout à la fois le contenu de travail (nature des tâches, cadre d'autonomie et de responsabilité) ; l'organisation de travail (répartition équitable des responsabilités, enjeux partagés, modalités de coopération clarifiées) ; les

conditions de travail : risques professionnels réduits, charge de travail supportable...” 1. (Masson (A.), Parlier (M.), 2004, op. cit)

III.5. Les Compétences Professionnelles

Le concept de compétence, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu comme visée de la formation à l’enseignement, et ce par souci de cohérence avec l’orientation concernant la professionnalisation.

La première section de ce chapitre traite du concept de compétences professionnelles.

Au cours des dernières années, la littérature à cet égard a proliféré et a été largement utilisée pour orienter non seulement les formations professionnelles en général mais aussi la formation professionnelle en matière d’enseignement. De cette abondante littérature présentant des points de vue diversifiés, il s’est avéré nécessaire de faire ressortir certaines caractéristiques essentielles.

Soulignons que le sens qui lui est attribué se nourrit des travaux accomplis dans divers champs de connaissances. La recherche et les ententes de partenariat devraient contribuer à en singulariser le sens pour la formation à l’enseignement. Ainsi, on retient que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s’inscrit dans l’ordre du savoir-mobiliser en contexte d’action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin.

La seconde section présente le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Ce référentiel comporte, pour chacune des compétences retenues, les éléments suivants : un énoncé de compétence, le sens de la compétence, les composantes de la compétence ainsi que le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale.

III.5.1. Le concept de compétences professionnelles

La documentation à propos du concept de compétence est devenue de plus en plus importante depuis une dizaine d’années. C’est à n’en pas douter un concept qui retient l’attention. Les définitions sont nombreuses,

contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes.

L'approche par compétences résiste à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour l'action : « Une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence pour l'action » (De Witte cité dans Minet, Parlier et de Witte (1994 : 31)).

Même s'il existe de nombreuses compréhensions de la notion de compétence, les chercheurs ont maintenant cerné clairement les attributs clés qui composent le concept, et une compétence peut ainsi être définie comme :

- 1- « **un ensemble de ressources** cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...)
- 2- **mobilisées** (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
- 3- **pour faire face** à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). » (Paquay, 2001).

III.5.1.1 Les caractéristiques liées au concept de compétence

La littérature fait état d'un certain nombre de caractéristiques dont certaines apparaissent essentielles à la compréhension du concept de compétence.

III.5.1.1.1 La compétence se déploie en contexte professionnel réel

Toute action ou pensée se situe en contexte. On ne peut donc pas utiliser l'argument de la présence ou de l'absence de contexte comme critère de distinction entre la compétence et l'habileté. Cependant, il est possible de qualifier le contexte en tant qu'il se rapproche plus ou moins de la situation professionnelle réelle et d'utiliser ce critère pour discriminer les compétences et les habiletés. Contrairement aux habiletés qui sont des savoir-faire qui peuvent se réaliser dans une situation où ne sont présentes seulement qu'un certain nombre de variables comme dans les simulations ou les laboratoires, la compétence est une action contextualisée au sens où l'ensemble des contraintes réelles est à l'œuvre. C'est par la présence ou non de l'ensemble des variables du contexte réel d'action que Le Boterf

(1997) distingue les expressions « savoir agir » et « savoir-faire » qui, autrement, sont synonymes.

« Le savoir-agir peut se définir comme la compétence exercée en situation professionnelle », alors que le **« savoir-faire (ou habileté) est l'action exercée en contexte contrôlé ou plus ou moins artificiel ».**

III.5.1.1.2 La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe

Le contexte réel comme critère distinctif permet de lever une ambiguïté qui traverse les propos de plusieurs auteurs prétendant que la compétence serait plus générale que l'habileté. Rey (1996) mentionne à cet égard que les compétences-comportements sont du même niveau que les habiletés. Par exemple, « être capable de mettre des noms communs par ordre alphabétique » (Rey 1996 : 28) est une compétence-comportement, autrement dit, une habileté.

Alors, une compétence peut être du même niveau de simplicité que l'habileté, tout comme une habileté peut être d'un niveau de complexité élevé et faire appel à des habiletés de niveau inférieur. La distinction entre les deux, compétence et habileté, se situerait plutôt du côté de la présence ou non du contexte réel. Ce dernier met en scène toutes les variables de l'action professionnelle, de ce point de vue le concept de compétences professionnelles, l'argument soutenant que la compétence est a priori complexe et l'habileté simple ne se révèle guère discriminant.

Cependant, dans le cas qui nous intéresse, celui des compétences en matière de formation initiale à l'enseignement, un niveau intermédiaire de complexité semble souhaitable.

III.5.1.1.3 La compétence se fonde sur un ensemble de ressources

La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans un contexte d'action donné, soulignons que la compétence ne se réduit pas aux ressources personnelles, ces dernières peuvent venir du milieu : collègues, personnes ressources, réseau de pairs, banques de données, littérature spécialisée.

Par ailleurs, si la personne compétente fait appel à ces ressources, la compétence ne se réduit cependant pas à celles-ci.

Une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir. « La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.).» (Ministère de l'Éducation, 1999 : 4)

Selon Henri Boudreault, « être compétent c'est un savoir bien faire, une personne compétente c'est une personne qui est performant, exécutant et connaissant » (Henri Boudreault Québec 2011)

De plus, alors qu'un savoir-faire peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent, une compétence exige nécessairement le savoir de l'action accomplie.

Le maçon qui est capable d'exécuter certains actes mais qui se montre incapable de théoriser en quelque sorte son savoir-faire est réputé habile, mais il ne peut être considéré comme compétent, tout comme le savoir ne garantit pas le savoir faire, ce dernier n'assure pas l'expression d'une compétence professionnelle.

Cependant, on n'insistera jamais assez sur l'importance des savoirs dans la compétence. Quand on voit le maître comme *héritier*, c'est précisément dans ce réservoir de savoirs qu'il puise. Quand on le voit comme *critique*, c'est dans le recul qu'il prend au regard de ces savoirs et qu'il classe et organise à sa manière.

III.5.1.1.4 La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle

S'il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence, cette dernière exige cependant un aspect de plus, soit un contexte réel pour advenir.

La personne habile sait mobiliser, mais la personne compétente sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés ou contrôlés. Cette contrainte du contexte d'action professionnelle exige que, dans le vif de l'action, la personne compétente sache interpréter

les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée. La compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction. Cette décision d'action sur le vif exige du jugement, un sens de l'à-propos et de la sagacité. L'enseignante ou l'enseignant peut alors être vu comme un *interprète* au sens où il lit la situation d'une certaine manière, lui donne une signification et, au besoin, s'adapte, invente ou improvise pour y faire face.

III.5.1.1.5 La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle

La compétence comme savoir-agir permet d'atteindre des objectifs estimés souhaitables. Le maître a la responsabilité de permettre aux élèves de développer certaines compétences et d'inculquer des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes que la société estime indispensables pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et exerçant un métier ou une profession

« La compétence peut être plus qu'un ensemble de mouvements objectivement constatables, elle est aussi action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique » (Rey 1998 : 34).

III.5.1.1.6 La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente :

La compétence est une potentialité d'intervention qui permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. Elle se manifeste, en contexte réel, par une performance efficace, efficiente et immédiate. De plus, la compétence se réalise de manière récurrente dans diverses situations et indique ainsi que le savoir-agir est stabilisé. L'efficacité et l'efficience d'une personne compétente ne sont pas le fruit du hasard ni non plus de réussites ponctuelles. La personne compétente agit efficacement, c'est-à-dire conformément aux standards attendus. Cependant, il y a nombre de façons d'atteindre les buts, plusieurs moyens peuvent être utilisés et certains sont plus efficaces que d'autres.

L'efficacité de l'experte ou de l'expert peut être vue comme une forme d'idéal à atteindre. Cependant, l'efficacité réelle de la personne compétente n'a pas nécessairement à être comparée à celle de l'experte ou de l'expert. La personne compétente est celle qui sait mobiliser les ressources en situation,

Comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu mis dans les mêmes conditions. Le seuil de performance n'a donc pas à être établi à partir de l'agir de la personne experte mais en ayant pour référence celui de la personne qui se comporterait raisonnablement bien comme professionnelle reconnue dans les mêmes circonstances.

À cet égard, la performance attendue de la part des sortantes et des sortants au terme de la formation à l'enseignement ne devrait pas être celle évidemment de l'enseignante ou l'enseignant expert ou chevronné, mais plutôt celle que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession.

De même, l'agir compétent est non seulement un acte réussi mais aussi un acte efficient et immédiat. La compétence est ainsi suffisamment maîtrisée pour permettre une exécution rapide et avec une certaine économie de moyens.

III.5.1.1.7 La compétence constitue un projet, une finalité sans fin :

Comme nous l'avons mentionné, les compétences s'inscrivent dans un continuum passant du simple au complexe. Au niveau de complexité le plus grand, il n'y a pas, pour ainsi dire, de fin à la fin projetée. Par exemple, personne n'a jamais accompli de manière définitive et totale la compétence qui consiste à développer la pensée critique. La compétence, du moins celle qui se situe à un niveau élevé de généralité, gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable.

III.6. Quelles catégories de compétences ?

À la diversité de définition sur le concept de compétence, s'ajoute souvent une approche qui se veut opératoire. Selon les objectifs et le cadre local dans lequel les actions engagées se situent, chaque acteur choisit de

travailler avec l'une ou l'autre définition. La pluralité des références donne une souplesse aux actions engagées, que ce soit au niveau des branches professionnelles, des entreprises, que les opérateurs soient des praticiens du conseil ou des opérationnels.

Plusieurs observatoires de branche qui ont travaillé sur des outils liés à la gestion des compétences proposent aussi des définitions propres à leur démarche. La place et les limites des compétences transversales sont notamment beaucoup questionnées.

Plusieurs d'entre eux soulignent que les compétences requises pour certains métiers se déplacent du technique vers le "transversal

Se pose les questions suivantes : quels sont les blocs de compétence communs entre différents métiers ? Lesquels sont les plus proches ? Quand un métier disparaît, quel métier le plus proche permet une mobilité ? En effet, la compétence étant liée au contexte, l'idée même de transversalité peut être mise en cause. La notion de transversalité peut varier en fonction des niveaux d'identification des compétences.

Outre les débats ouverts par ces premières propositions de définitions, il faut à ce stade présenter les travaux conduits par le Centre d'analyse stratégique qui a mis en évidence que la compétence relationnelle est la résultante de plusieurs lignes de force : compétences techniques, compétences relationnelles et compétences de marché.

III.6.1. La compétence relationnelle

L'apport de ce travail réalisé par le Centre d'analyse stratégique est, qu'il définit le contenu de la compétence relationnelle, c'est-à-dire la capacité d'écoute, de compréhension de la demande d'un client ou d'un usager, puis de traduction et enfin de transformation en solution adaptée, d'une manière généralisable. La compétence relationnelle est en effet structurée par l'interaction entre un individu et les acteurs de son environnement de travail (collègues, clients, prestataires...). Dans cette perspective, à côté des "compétences techniques", les appuis de la compétence relationnelle sont aussi les "compétences organisationnelles" dont l'objectif est de coordonner les individus en situation d'interaction et les "compétences marché" (organisation et compétences tournées vers le client, 2000, p105)

III.6.2. Les compétences techniques :

sur la base desquelles chaque branche professionnelle, reconnaît ce qui fait son cœur de métier, comprennent les actions sur la matière (entretien, techniques du spectacle...), les actions sur les personnes (animation, pédagogie...), les activités de conception d'outils ou de produits, d'exploitation, l'expertise, ou encore les compétences totalement transversales (informatique, comptabilité, gestion).

III.6.3. Les compétences organisationnelles :

sont celles qui permettent de mobiliser les compétences techniques auprès du bon interlocuteur et au bon moment, d'assurer la circulation de l'information et les coopérations nécessaires à la réussite de l'action en temps réel. Il s'agit de la mobilisation des compétences techniques au bon niveau et au bon moment, l'assurance de la circulation de l'information et des flux matériels, la transmission des principes d'action et donc l'assurance de leur coordination et la gestion de l'espace, du temps, et des réseaux. Les compétences organisationnelles par conséquent dépassent largement une simple compétence administrative ou gestionnaire.

III.6.4. Les compétences “du marché” :

Relèvent de la connaissance acquise sur le marché de l'entreprise. La connaissance du marché, sous toutes ses formes, est indispensable ainsi que sa traduction en stratégies commerciales, en règles de conduite de l'interaction : comment segmenter un marché pour entrer en contact avec le client au bon niveau, comment décrypter ses besoins, comment en créer de nouveaux, comment faire entrer en lice ses compétences, comment retenir et fidéliser le client, comment le faire participer à l'évaluation, comment établir la confiance 2. (Leplat J, 1998, p58)

De la même manière que les compétences organisationnelles dépassent la simple gestion, les compétences “marché” dépassent le marketing et la fonction commerciale dans la mesure où le champ s'étend non seulement à la transaction, mais aussi à la négociation, la production, l'utilisation et l'évaluation du service. La connaissance de marché sert alors à entrer en contact avec les clients, à comprendre et à traduire leurs demandes, à les susciter, à contribuer à la fourniture de solutions adaptées.

III.7. Qu'est-ce qu'une compétence ?

III.7.1. les acceptions des Sciences de l'Éducation.

Ces dernières années, l'introduction d'une logique de compétences dans les curricula de nombreux pays, en particulier les pays d'Amérique du Nord (c'est le cas de nombreux états des Etats-Unis, Canada et plus particulièrement le Québec), et de nombreux pays d'Europe (Grande Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal etc.), a conduit les chercheurs en sciences de l'éducation à se pencher attentivement sur les finalités, les difficultés et les exigences de ces nouvelles modalités d'éducation et de formation. Loin de prétendre à l'exhaustivité de la présentation, les lignes qui suivent cherchent à dégager là encore les caractéristiques essentielles qui identifient, aux yeux d'un certain nombre de chercheurs reconnus, les traits marquants des compétences dans les programmes de formation initiale.

1. La compétence, une notion aux contours flous

Malgré son vif succès, la notion de compétence est loin d'être claire et distincte, nous le verrons ; de nombreux chercheurs se sont vivement intéressés à elle, visant à la caractériser de manière effective afin d'examiner de quelle manière elle peut structurer les programmes de formation, initiale ou professionnelle.

En 1989, Philippe Meirieu¹⁹⁸⁹ définissait déjà la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.* » (Philippe Meirieu, 1989, p152)

Guy Le Boterf, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1994 que « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ».

Pour Philippe Perrenoud 1999, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève), « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser*

parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Perrenoud précise encore sa conception, dans un document plus récent : « *une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* ».

Jacques Tardif, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait récemment que « *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». (Définition présentée par Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke « *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation* »)

Marc Romainville, professeur au département Education et Technologie de l'université de Namur (Belgique) estime, lui, que « *une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* » 11(M. Romainville et autres, 1998, pp. 21-27)

Les définitions mises en évidence ci-dessus ne sont qu'un témoignage restreint de l'abondante littérature centrée ces dernières années sur l'approche par compétences de la formation scolaire ou professionnelle. Ces quelques exemples suffisent cependant à montrer la complexité de la notion, la difficulté de la cerner, et quelquefois même l'ambiguïté des termes utilisés. Philippe Jonnaert, professeur à l'université du Québec à Montréal (UQAM) et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation a ainsi montré récemment (P. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra, M. Yaya, 2006) combien les conceptions de la compétence en éducation sont fortement dépendantes :

- de la position épistémologique des auteurs : selon que l'on adopte une posture de type comportementaliste, ou cognitiviste, ou encore constructiviste, on sera davantage attentif à l'adaptation du comportement

de l'élève à la situation d'étude en fonction des stimuli exercés sur lui, aux processus qu'il élabore pour connaître, comprendre et agir, ou encore aux stratégies de construction des savoirs et compétences via les interactions de l'élève avec son environnement proche ;

- de la conception de l'objet principal, du « noyau dur » autour duquel s'articule la notion de compétence : l'élève, l'activité, la situation, les connaissances, la capacité de... ;

- de la dynamique propre à la notion de compétence : considérée comme un état (vision statique) ou comme un processus (vision évolutive) ;

- de l'amplitude attribuée à la compétence : fait-elle appel à des ressources internes seulement, uniquement cognitives (de l'ordre des savoirs, savoir-faire ; souvent encore dénommées plus précisément en psychologie cognitive sous les termes de connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles), ou bien également de type sensorimotrices par exemple (coordination gestuelle etc.), ou fait-elle également appel à des ressources externes (sociales, matérielles) ?

- de la finalité que l'on donne à la compétence : est-elle destinée à effectuer une tâche particulière, à réaliser un traitement réussi d'une situation ?

Ces différents points sont lourds de conséquences, en termes de conception des curricula et de description des programmes de formation, comme d'évaluation des compétences des élèves.

2. Les points communs

Pour autant, si trouver un sens commun à la notion de compétence semble difficile, quelques traits caractéristiques se dégagent de l'ensemble des propos des chercheurs :

- une compétence repose sur la **mobilisation**, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) ;

- cette mobilisation des ressources s'effectue dans une **situation** donnée, dans le but d'**agir** : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes.

Ces éléments constitutifs mettent clairement l'accent sur une conception dynamique de la compétence et invitent à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés, et l'adoption d'attitudes.

Ils insistent aussi sur le processus de contextualisation-décontextualisation – recontextualisation qui préside à tout transfert de savoirs et mobilisation de ressources dans de nouvelles situations. Ces points essentiels font appel à une véritable « *intelligence des situations* ». (Mastrioca, Jonnaert, Daviau, 2003. Cité Par Jonnaert, 2004, p85).

3. Un point délicat : définir une échelle de niveau des compétences

De ce qui précède, il apparaît que la notion de compétence ne peut être évidemment confondue avec celle de connaissance (qui est de l'ordre du savoir restituer), ni avec celle d'objectif d'apprentissage ; ni même avec les connaissances de type méthodologique ou procédural (savoir comment faire).

Pour autant, les ambiguïtés restent encore nombreuses, lorsqu'il s'agit de s'écarter de la définition générale pour entrer dans la déclinaison concrète de situations qui permettent d'inférer la compétence visée.

La notion de compétence implique celle de mobilisation de ressources diverses dans des situations variées : à partir de quelle quantité de ressources mobilisées pourra-t-on parler d'élaboration de compétences et non plus de restitution de processus automatisés ? De quelle variété de situation parle-t-on ? En d'autres termes, quelle est la distanciation nécessaire entre la situation pratique dans laquelle la compétence est inférée, et la situation d'apprentissage ?

Suivant la nature des tâches d'apprentissage qui auront été travaillées en classe, et celle de la tâche à travers laquelle la maîtrise de la compétence est évaluée, l'élève peut en effet être placé dans des situations fort différentes :

- la simple restitution de savoir, comme dans les exercices d'application à l'identique ;
- le réinvestissement dans une situation familière : l'élève a utilisé récemment les connaissances ou les procédures pertinentes à la résolution du problème, ou encore la consigne s'accompagne d'indices explicites.

L'élève n'a pas à se demander quelles ressources il doit utiliser ; il doit simplement les utiliser avec pertinence. C'est le cas notamment d'une généralisation d'exemples qui ont été abordés en cours, ou lorsque la démarche intellectuelle lui est fournie. Il s'agit d'une situation d'habileté, qui permet d'inférer un certain type de compétence que l'on pourrait qualifier « d'intermédiaire » et que certains auteurs n'hésitent pas, quant à eux, à qualifier d' « habileté de bas niveau » ;

- le réinvestissement dans une situation inédite : l'élève doit produire une réponse qu'il n'a pas mémorisée avant. Il doit effectuer une recherche approfondie dans le répertoire de ses ressources afin de déterminer celles qui lui seront utiles. Nous sommes là en présence d'une situation d'habileté de haut niveau, proche de la notion de compétence, telle que définie précédemment.

Ces questions renvoient immédiatement à l'évaluation de l'acquisition de la compétence :

Il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage, et des situations prévues pour son évaluation. La connaissance de ces contextes est en effet indispensable pour déterminer quelles ressources doivent être mobilisées pour la mise en œuvre de la compétence, et du niveau de complexité de celle-ci.

Quelques idées et mots-clés et essentiels :

- Mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées, renvoyant à une certaine idée de complexité de la tâche à accomplir.
- La compétence s'infère à partir de situations contextualisées, mais diversifiées.
- La définition de la compétence est indissolublement liée à un contexte épistémologique, qui doit être clarifié.
- La notion de compétence est liée aux situations d'évaluation retenues, et ne peut être définie indépendamment de ces dernières.
- Il est nécessaire de définir les compétences de manière opérationnelle, dans un cadre curriculaire¹⁴ précis, avec des objectifs de formation clairs.

III.7.2. La compétence dans les textes officiels

1. La notion de littérisme

La mise en oeuvre de l'enquête PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*) en 2000, dans quarante-trois pays, relative aux compétences de base en lecture, constitue une étape essentielle dans la prise de conscience généralisée de l'importance du « littérisme ». Ce concept novateur, né du terme anglais « literacy » (fait de savoir lire et écrire), a d'abord désigné la façon « *dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans la société* ».

Il a rapidement pris un sens plus général et désigne maintenant usuellement l'ensemble des compétences minimales qu'un individu doit maîtriser « *pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle* ». Désormais, le programme PISA évalue les résultats des jeunes dans trois domaines fondamentaux du littérisme : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

Dans ce contexte marqué par la notion émergente de littérisme, les mots « compétence », « habileté », « attitude », « connaissance » sont désormais explicitement au premier plan des réflexions menées dans les divers pays de l'OCDE.

2. Les compétences-clés définies par l'OCDE

Dès 1997, l'OCDE met en chantier un programme de définition et de sélection des compétences dites « clés » (DeSeCo), dans le but explicite de « fournir un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences ». Le programme DeSeCo aboutit à un premier rapport en 2001, complété en 2003 par le rapport final.

Selon l'OCDE, cet ensemble doit regrouper les compétences indispensables à un individu pour « faire face aux défis de la vie » et « contribuer au bon fonctionnement de la société ».

Le rapport indique que le concept de compétence « ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier ».

Les compétences-clés se déclinent autour de trois pôles essentiels :

- se servir d'outils variés (langage, technologie,...) pour permettre aux individus d'interagir à bon escient avec leur environnement ;
- pouvoir interagir dans des groupes hétérogènes ;
- agir de façon autonome, prendre des responsabilités.

Ce terme désigne l'ensemble des conditions d'enseignement : structures, horaires, programmes, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels. Notons que l'accent est mis fortement sur plusieurs aspects essentiels :

- une compétence clé trouve son champ d'expression dans un **vaste éventail de contextes** (domaine scolaire, professionnel, public, privé etc.) ; elle est en ce sens nécessairement **transversale** ;
- une compétence clé s'exprime à travers des **tâches mentales complexes**, et va au-delà de la simple reproduction de connaissances enseignées ou de savoir-faire acquis. Pour autant, bien que complexe, elle peut s'acquérir dans un cadre d'apprentissage propice ;
- l'usage d'une compétence requiert des individus la faculté d'agir de manière **réflexive** ; elle appelle donc des **savoirs faire métacognitifs**, et un certain esprit critique.

III.8. Définitions et caractéristiques des compétences, du point de vue institutionnel :

Les mots clés qui repèrent le mieux les exigences institutionnelles (internationales, européennes) concernant les compétences de base, devant être acquises lors de la formation initiale et développées tout au long de la vie, sont :

- **transversalité** : les compétences recouvrent plusieurs disciplines, elles s'exercent dans des situations variées ;
- **contextualisation / décontextualisation** : la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, les plus proches possible de celles rencontrées dans la vie réelle ;
- **complexité** : les tâches, les situations de mise en oeuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de savoirs, savoir faire, capacités, attitudes variées ;
- **intégration** : les compétences intègrent diverses disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances).

III.9. La communauté française de Belgique : une démarche originale, des outils d'évaluation

1. Le cadre institutionnel

Le décret dit « missions » du 24 juillet 1997 établit explicitement l'approche par compétences au coeur de la nouvelle organisation éducative. Il précise les modalités pour atteindre les objectifs visés :

- **une définition des socles de compétences** : le décret institue pour cela la mise en place de groupes de travail ;

- **la mise en cohérence des programmes** (qui relèvent de chaque pouvoir organisateur) avec les objectifs du décret : une commission des programmes est mise en place dans ce but. Le texte précise clairement les orientations que doivent respecter ces programmes qui doivent proposer des situations d'apprentissage, et indiquer des contenus d'apprentissage ;

- **la construction d'outils d'évaluation** : le texte installe une « commission des outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences ». Cette commission doit produire « des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux socles de compétences », épreuves qui seront mises par la suite à disposition des établissements, ainsi que des organismes en charge de la formation initiale ou continuée des enseignants.

Adoptés en 1999 par le Parlement de la Communauté française, les socles de compétences se déclinent, dans chaque domaine d'apprentissage, d'abord autour des compétences transversales ou générales que l'enseignement dans ce domaine doit développer, puis autour des compétences disciplinaires.

En 2002, paraît le décret qui crée la « Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française ». Celle-ci a pour mission d'accompagner et de suivre la réforme, de mettre en place des indicateurs, d'assurer la cohérence des programmes, du socle, et des compétences terminales, mais aussi de coordonner et de diffuser les outils pédagogiques et les outils d'évaluation demandés dans le décret « missions ». Le texte distingue trois niveaux de compétence :

Compétence de premier degré : savoir exécuter une opération en réponse à un signal (une question, une consigne, une situation connue et identifiable sans ambiguïté ni difficulté) ;

- **compétence de deuxième degré** : posséder toute une gamme de compétences élémentaires et savoir dans une situation inédite choisir celle qui convient ;
- **compétence de troisième degré** : savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe.

2. L'évaluation des compétences

Elle est présentée en trois phases successives :

- **phase 1** : Vérification de l'appropriation d'une « compétence de 3e degré » à travers une tâche complexe. A l'aide du portefeuille de documentation et de ses référentiels, l'élève est invité à résoudre deux ou trois tâches qui lui sont proposées. L'originalité de la phase 1 est que l'élève se retrouve « devant une feuille blanche » et doit **choisir** et **organiser** lui-même les procédures nécessaires à la réussite de la tâche ;
- **phase 2** : Vérification de l'appropriation de « compétences de 2e degré ». La même tâche complexe est découpée en tâches élémentaires, dont les consignes sont explicites. Elles conduiront progressivement l'élève à la réalisation de la tâche complexe globale ;
- **phase 3** : Vérification de l'appropriation des « compétences de 1er degré », donc des procédures de base, nécessaires à la résolution des tâches données en phase 1 et 2.

La Commission des outils d'évaluation élabore alors des exemples internes d'évaluation de compétences, surtout en primaire, mais aussi en secondaire, diffusés à titre indicatif auprès de tous les établissements scolaires organisés et subventionnés par la Communauté française après avoir été testés dans plusieurs classes appartenant aux différents réseaux.

Ces évaluations, présentées comme essentiellement diagnostiques, instituées pour les élèves de 2ème et 5ème années de l'école primaire, et 2ème année de l'école secondaire, sont centrées autour de la mise en situation des compétences, situations qui doivent être complexes et nouvelles : « *Le concept de compétences entraîne des nouvelles exigences quant aux stratégies d'évaluation. Ainsi, si l'on désire réellement évaluer des compétences, il est nécessaire de proposer aux élèves des tâches nouvelles (pas encore rencontrées) et complexes, qui demandent d'utiliser à bon escient des savoirs et savoir-faire effectivement appris.* ».

Elles ont comme ambition avouée de mieux cerner la nature et la cause des difficultés des élèves à réussir des tâches complexes, et donc à mettre en oeuvre des compétences de troisième degré. Les épreuves d'évaluation proposées sont accompagnées de dossiers complets pour l'enseignant et pour les élèves, ainsi que d'un guide de correction détaillé aidant le professeur à apprécier aussi bien des performances isolées (savoir faire procéduraux) qu'à analyser des compétences plus globales, dans le but de construire un diagnostic pour chaque élève.

Cette approche se caractérise par une grande cohérence dans la démarche suivie : sa déclinaison étape par étape a assuré une définition des socles de compétences, une réécriture des programmes, une élucidation des compétences à évaluer, une clarification des évaluations à mettre en oeuvre.

Les préconisations ont été très directives, en ce qui concerne les enseignants, allant jusqu'à concerner les outils d'évaluation à utiliser en classe.

A l'inverse, la communication en direction des parents n'a fait l'objet d'aucune réflexion spécifique, laissée à l'appréciation locale. L'évaluation des compétences dans l'enseignement secondaire : une situation inégale suivant les disciplines

3. Des traits saillants

L'évaluation des acquis des élèves apparaît, dans l'enseignement secondaire, marquée à la fois par des habitudes et des paradoxes, dualité fort bien soulignée dans les enquêtes réalisées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) en 2004 et 2005 24.

L'évaluation est en effet, de l'aveu même des enseignants, une pratique majeure par laquelle ces derniers mesurent à la fois les acquis des élèves et l'atteinte des objectifs qu'ils assignent à leur enseignement. Elle fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage de l'élève, et occupe une partie importante du temps de travail des enseignants. Elle se caractérise par un ensemble de pratiques souvent communes, quelquefois paradoxales :

L'évaluation : quels buts, quels contenus ?

Pour la majorité des enseignants, l'évaluation recouvre une fonction de mesure et de vérification, que l'on retrouve bien dans la dénomination

de « contrôle » que prennent en général ces travaux. Un nombre important de professeurs attendent aussi de l'évaluation qu'elle permette aux élèves de comprendre la nature de leurs erreurs, à eux-mêmes de mieux planifier les apprentissages et d'apprécier les progrès de leurs élèves. Cette conception paraît assez antinomique avec la logique d'évaluation sommative (pour 95% des professeurs interrogés) qui prédomine. De même, l'évaluation est essentiellement centrée sur des compétences disciplinaires et des connaissances, quelquefois des aptitudes (mobiliser des compétences, restituer) et très peu sur des compétences transversales ou des attitudes.

L'analyse de la DEP indique que ces considérations dépendent cependant fortement des disciplines, certaines restant très centrées sur des tâches de restitution (mathématiques, sciences physiques), parfois sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à l'autre (langues vivantes, SVT), d'autres davantage sur des tâches de créativité (lettres, arts plastiques), de compétences transversales ou de comportements (EPS, éducation musicale).

3.1. Transparence, équité : des objectifs peu compatibles avec des pratiques trop individualistes

Les enseignants se disent très attachés à une évaluation à la fois transparente et juste : ils communiquent à leurs élèves le rythme des « contrôles », les attentes, et le barème de notation. Pour autant, il n'y a pas d'approche collective dans l'évaluation, tant au niveau des équipes disciplinaires, que par niveau, ou à l'échelle de l'établissement ce qui rend peu comparables les grilles retenues par chaque enseignant. L'évaluation est une pratique individuelle, construite souvent à partir des manuels scolaires ou des documents d'accompagnement des programmes, plus rarement à partir des outils d'évaluation normalisés mis à leur disposition (banque d'outils d'aide à l'évaluation, évaluations diagnostiques...)

Partant de là l'évaluation dépend plus des choix de contenus faits par l'enseignant que des programmes eux-mêmes, en conséquence les évaluations conduites par différents enseignants ne renseignent que rarement sur les mêmes compétences ce qui limite leur portée.

3.2.Évaluation / notation : l'impossible abandon

La grande majorité des enseignants désignent en premier lieu les appréciations écrites puis la note chiffrée comme reflétant le mieux le niveau d'acquisition des élèves. « Tous s'accordent à dire, que la note, surtout lorsqu'elle est établie à partir d'un barème, est juste, non seulement parce qu'elle représente bien tout ce qu'ils ont voulu évaluer chez leurs élèves, mais aussi parce qu'elle permet, au sein de la classe, de traiter les élèves de manière équitable »

En fait cette opinion, exprimée par les enseignants, est en contradiction avec tous les travaux conduits sur cette question. Elle permet toutefois de justifier leur quasi impossibilité de passer à un autre système que l'appréciation chiffrée des résultats des élèves comme le stipulait la circulaire de janvier 1969 déjà mentionnée. « La difficulté que rencontre la plupart des enseignants à mettre leurs pratiques d'évaluation en cohérence avec les objectifs qu'ils lui assignent, est à relier avec l'importance qu'enseignants et parents d'élèves disent porter à la note. La pression sociale qui s'exerce sur les enseignants légitime et conforte une conception de l'évaluation avant tout sommative 26». On peut se demander si l'on ne trouve pas ici le frein essentiel au développement de l'apprentissage par les compétences. L'évaluation n'étant pas conçue comme accompagnant l'apprentissage pour en repérer sa progression, mais comme bilan arrivant uniquement dans la phase finale, pour contrôler le niveau de performance atteint par les élèves, on conçoit que l'on puisse faire l'économie d'une entrée par les compétences.

Ainsi, les points communs qui se dégagent de cette enquête, essentiellement déclarative, traduisent des conceptions globales très traditionnelles de l'évaluation avec en particulier une centration sur les contenus au détriment des compétences. Elle témoigne aussi d'une logique plus sommative que diagnostique ou formative, avec toutefois de nombreuses disparités entre disciplines qui tiennent aux histoires particulières, et aux caractéristiques, de chaque discipline scolaire.

4. Des histoires spécifiques

Comme à l'école élémentaire, les années soixante-dix sont marquées dans l'enseignement secondaire par la découverte de la pédagogie par objectifs. A partir de là, en ce qui concerne l'évaluation des compétences, des histoires différentes se dessinent suivant les disciplines, disciplines que l'on peut tenter de ranger en trois catégories assez distinctes : des disciplines résolument engagées dans la démarche (EPS, STI), des disciplines pionnières à la recherche d'un nouvel élan (SVT, physique chimie) et des disciplines restées en marge.

Des disciplines résolument engagées dans la démarche

Intégrant l'approche des apprentissages par les compétences de manière continue, elles connaissent une progression nette et assurée dans ce domaine, particulièrement en matière d'évaluation.

C'est le cas de l'**Education physique et sportive (EPS)**, mais également dans un autre registre des **Sciences et techniques (ST)**. Leur histoire est marquée par une prise en compte de plus en plus généralisée, et de plus en plus fine des compétences, des capacités (dont les définitions restent à élucider) qui organisent l'ensemble des processus de formation. Ces disciplines se caractérisent aussi le plus souvent, et cet aspect est largement

Construire les conditions du développement des compétences

Schématiquement, alors que l'approche « formation » tend à répondre à trois questions (*Quelles compétences ? Pour qui ? Comment ?*), l'approche professionnalisation vient les compléter de trois questions nouvelles : *Pourquoi ? Quels enjeux pour les acteurs ? Avec quelles ressources internes et externes ?*

La professionnalisation affirme le travail comme finalité si on se forme c'est pour agir plus efficacement. Tel doit être le sens de la réponse à la question « Pourquoi se former ? ». Elle valide l'utilité des acquisitions en projetant concrètement l'usage que l'on en fera, ou plus précisément en validant que ces acquisitions feront effectivement compétences dans le travail. Il s'agit de **basculer d'une croyance implicite** et parfois erronée (« se former c'est développer ses compétences ») à **l'explicitation d'un**

objectif d'évolution du contenu du travail. Cette explicitation force à prévoir les conditions du transfert, en particulier en termes de **ressources internes ou externes**. Parfois, elle permet de rectifier une option formation retenue trop vite, alors que d'autres formules seraient plus pertinentes : conduite concertée du changement afin d'aider les salariés à s'approprier progressivement de nouvelles logiques de travail, répartition différente des rôles au sein de l'équipe, etc.

La prise en compte des enjeux des acteurs est également une condition préalable à l'engagement de la démarche. Car, selon les individus, leur histoire, leur place ou leur trajectoire dans l'entreprise, les attentes et les besoins, les projets et les perspectives sont nécessairement différents. Trop de projets font comme si les enjeux étaient les mêmes pour tous, voire comme si l'enjeu de « l'entreprise » s'imposait naturellement comme un enjeu commun. On construit alors une illusion qui peut déboucher sur des malentendus, voire des incompréhensions. Ne pas reconnaître et intégrer les enjeux différenciés des acteurs c'est prendre le risque d'un décalage susceptible de dégrader les résultats attendus ; parce qu'on aura mal apprécié l'intérêt des salariés à s'investir, l'importance des efforts à accomplir, ou encore les conditions de reconnaissance de ces efforts. Sept points de passage obligé guident l'action vers une ingénierie de professionnalisation : ils balisent un indispensable diagnostic préalable, en vue de construire une réponse à chaque fois spécifique. Il s'agit autant d'un diagnostic des besoins que de la recherche des conditions de faisabilité du projet. Voir outil pratique ci-contre.

III.10. Les enjeux de l'identification des compétences :

Mettre en place une démarche compétence dans une entreprise demande un investissement lourd et de longue haleine, qui ne peut s'envisager que comme une réponse à une préoccupation de l'entreprise.

La question de l'identification des compétences se pose largement dans le monde de l'entreprise, mais elle ne s'y cantonne pas. Les centres et instituts de formation professionnelle, les centres de bilans, les cabinets de recrutement ou d'out-placement, y sont également confrontés, même s'il y sera peu fait référence dans ce cahier.

Nous ne reprendrons pas en détail les enjeux de la logique compétence, du point de vue de l'entreprise, du salarié et de la société, qui font l'objet du

cahier n°1, mais évoquerons ceux de l'identification des compétences à proprement parler, et des risques liés à cette partie de la démarche, qui bien souvent l'inaugure

III.10.1. Identifier Les Competences : Pour Quelle Finalite

L'identification des compétences est la première étape d'un processus qui doit apporter une réponse à un problème auquel est confrontée chacun dans son contexte. C'est rarement une fin en soi. Ces problèmes sont eux-mêmes d'une grande diversité et obéissent chacune à leur propre logique, générant par-là leurs enjeux. On pourrait en risquer un inventaire à la Prévert, forcément incomplet, du plus particulier au plus général. En effet, Réussir au mieux ses recrutements, en déterminant quelles sont les compétences requises pour tenir le poste de travail à pourvoir et en vérifiant que le ou les candidats pressentis les possèdent bien, Optimiser l'efficacité des modes d'acquisition des compétences en identifiant les compétences à acquérir, notamment par la formation, par exemple à l'occasion d'une évolution de poste, ou d'une évolution technologique, Constituer des groupes projet parfaitement adaptés en recensant les compétences disponibles et mobilisant les compétences spécifiques des uns et des autres, Réorganiser le travail et optimiser la production par la mise en place d'équipes autonomes, par le développement de la polyvalence en général, en repérant les compétences spécifiques et communes aux différents opérateurs, Offrir un avantage concurrentiel à ses clients ou obtenir une certification ISO, en s'assurant de la présence des compétences nécessaires dans le cadre d'une démarche qualité, Orienter sa stratégie en repérant les compétences clefs, qui constituent des ressources fondamentales, Favoriser l'émergence de nouveaux métiers en élaborant leur référentiel d'activités et de formation, Permettre une gestion des carrières et des emplois en cartographiant les différents métiers , en particulier du point de vue des compétences, Refondre le système de classification et de rémunération en identifiant de manière rigoureuse les métiers, voire de toute une branche.

III.10.2. Compétences mobilisées.

Point n'est besoin d'insister davantage, ces situations parlent d'elles-mêmes : les enjeux croissent avec l'ampleur de l'objectif poursuivi, et des erreurs à chacun de ces niveaux peuvent être lourdes de conséquences pour la société. Mal identifier les compétences d'un candidat et se tromper dans un recrutement risque d'avoir des conséquences désastreuses, à la fois pour l'individu, et pour la société, surtout s'il s'agit d'un poste clef.

S'embarquer sur un programme de formation mal conçu peut être ruineux et faire prendre du retard par rapport à un concurrent. S'embarrasser d'une grille de métiers ingérable, lourde et mal adaptée peut compromettre à long terme toute la gestion des ressources humaines.

III.10.3. QUELLES COMPETENCES IDENTIFIER ?

III.10.3.1. Compétences acquises / compétences requises

L'aptitude à tenir une fonction dépend de la concordance entre les compétences détenues par l'individu et les compétences requises pour la fonction. Les compétences acquises sont celles que l'individu a eu l'occasion d'exercer, dans sa vie professionnelle bien sûr, mais aussi dans sa vie associative, syndicale, politique, familiale... même si toutes ne seront pas utiles au même degré pour l'entreprise. Identifier les compétences acquises exige de s'intéresser à l'individu, alors que cerner les compétences requises est un travail de l'entreprise sur elle-même.

III.10.3.2. Compétences utiles aujourd'hui / nécessaires demain

Selon l'enjeu, l'entreprise va sans doute s'intéresser en priorité soit aux compétences actuellement présentes dans l'entreprise, qui lui permettra par exemple d'organiser autrement ses espaces de production, soit aux compétences qui seront indispensables demain, par exemple lors de l'arrivée d'un nouveau matériel à forte composante technologique, qui imposera des changements importants dans l'activité des opérateurs.

III.10.3.3. Compétences individuelles / compétences collectives

L'entreprise va, selon les cas, se focaliser prioritairement sur les compétences détenues individuellement par les différents acteurs de l'entreprise, pour gérer leur carrière par exemple, ou sur les compétences qui sont ou doivent être détenues pour permettre par exemple un

rapprochement avec une autre entité, une absorption, ou pour agir sur la culture de l'entreprise...

Elle pourra également s'intéresser aux "compétences collectives", notion par elle-même difficile à appréhender. Il peut, notamment, s'agir de la combinaison de compétences individuelles dont le résultat est supérieur à la somme de chacune d'entre elles (ce qui est souvent le cas des équipes autonomes), ou des compétences clefs, qui constituent le cœur du métier de l'entreprise et lui donnent un avantage concurrentiel

Conclusion :

Les compétences professionnelles peuvent s'analyser à travers les contenus d'enseignement délivrés par les institutions de formation, le niveau de qualification exigé pour les recrutements, le sens que prend la formation au regard des différents acteurs mais, également en s'intéressant à ces institutions comme moyen de sélection sociale. Autrement dit, dans ce cas, les compétences professionnelles ne sont pas étudiées du point de vue de l'institution scolaire, mais de l'individu au regard de sa position sociale. Il s'agit de comprendre les compétences professionnelles, non pas comme des outils pour résoudre des problèmes pédagogiques, mais comme des instruments d'insertion professionnelle.

Conclusion du cadre théorique :

La formation initiale des enseignants a pour double objectif d'amener les étudiants à un haut niveau de formation disciplinaire et de les «professionnaliser» (Bourdoncle, 1991 ; Altet, 1994 ; Lang, 1999). La spécificité de la discipline EPS nous a conduits à se poser les questions suivantes :

Comment est la formation en EPS ? Comment procédons-nous pour permettre à nos étudiants d'apprendre ? Quelles sont les compétences professionnelles qui sont convoquées pour enseigner l'EPS ?

Les futurs enseignants d'EPS doivent développer une démarche inventive de résolution de problèmes, plutôt que l'application d'un répertoire de recette, de démarches préconstruites.

Toutefois, il est important de donner une réflexion sur une formation qui permet aux étudiants à se professionnaliser dans leur domaine professionnel tout en mettant en pratique leurs compétences déjà acquises à l'avance.

C'est pour cela, les trois chapitres exploités dans le cadre théorique de cette recherche nous ont permis de bien comprendre les concepts clés ainsi de définir les différentes variables de la recherche, pour arriver enfin à mettre en œuvre tous ces aspects scientifiques en pratique pour permettre d'analyser les résultats.

Cadre Empirique De la Recherche

Introduction Du Cadre Empirique :

Au niveau de la partie empirique, le premier chapitre est réservé à la méthodologie de la recherche ou nous avons présenté toutes les démarches scientifiques qui ont été poursuivies afin d'arriver à répondre aux différentes questions de la recherche et vérifier les hypothèses proposées préalablement. Nous situons le contexte de la recherche, en précisant l'échantillon des enseignants d'EPS sollicités, des étudiants observés durant le stage de préparation à la vie professionnelle.

Nous avons entamé une démarche méthodologique pour aborder la question du cursus de formation initiale. Cette démarche sera composée de trois étapes : la première est consacrée à l'analyse caractérisée du cadre formel. La deuxième est définie pour connaître la perception du cadre formel de la part des étudiants de master à l'issue de la formation par le biais d'un questionnaire et enfin, la troisième partie porte sur l'observation didactique des étudiants durant le stage de préparation à la vie professionnelle. Cependant, nous avons utilisé un référentiel de compétences professionnelles et un questionnaire destiné aux enseignants d'EPS dans un objectif d'identifier les compétences professionnelles ainsi que de savoir le niveau de maîtrise des enseignants d'EPS de chacune de ces compétences.

Le deuxième chapitre du cadre empirique, traite l'ensemble des résultats obtenus ainsi que la discussion. Finalement, nous analyserons la mise en œuvre des actions d'apprentissage et la mesure de l'écart entre les compétences professionnelles qu'estiment maîtriser les enseignants stagiaires et celles précisées par le législateur à travers le cadre formel.

Nous achèverons cette thèse par une conclusion générale qui débouchera sur des perspectives de recherche et de formation.

Chapitre I : **Méthodologie de la recherche**

Introduction :

Nous avons approché dans ce chapitre la méthodologie et la démarche scientifique nécessaire afin d'atteindre les objectifs tracés. Cela sera réalisé au travers du bon choix de la méthode scientifique, de l'identification de l'échantillon appropriée et de la bonne maîtrise des différentes variables de cette recherche.

Par la suite, nous présenterons en détail les outils de la recherche et les aspects scientifiques poursuivis et respectés dans la préparation et la mise en œuvre, tout en explorant cette étude avec une analyse statistique exploratrice. Par ailleurs, une étape clé sera dédiée aux difficultés et contraintes ayant perturbées la bonne marche de cette recherche.

I.1.Première étape de la recherche:

I.1.1. Analyse du cadre formel de la formation master MHM

Une analyse des textes qui régissent le cursus de formation de master MHM au sein de l'institut de l'éducation physique et sportive de Mostaganem (l'IEPS), ainsi que du contenu des programmes, de la méthodologie préconisée dans le cadre de la pédagogie universitaire et la finalité de cette formation seront explorés.

Compte tenu des caractéristiques des étudiants auxquels est destiné le futur enseignant, et des instructions officielles régissant l'enseignement de l'EPS au secondaire. Ce futur profil de l'enseignant requis à l'issue de cette formation, il sera orienter à enseigner dans le secteur de l'éducation national en Algérie ou il sera appelé à intervenir dans l'activité des élèves où il aura à contribuer par le biais d'une éducation motrice appropriée au développement morpho-fonctionnel, psychomoteur et psycho-social du jeune scolarisé, et parfois dans le secteur civil par l'encadrement des associations et sélections sportives et la recherche des meilleures performances au profit du sport national.

Pour parvenir à ce profil, toute une stratégie de formation a été mise institutionnellement par l'accueil du système LMD et la mise en place de la formation master MHM et ES à partir de 2004, tout en fixant les conditions d'accéder a cette formation.

Cette stratégie se résume en un cycle de formation d'une durée de trois ans d'études en licence ainsi que deux ans d'études en master,

présentant un tronc commun de deux ans, qui comporte une formation fondamentale généralisée visant essentiellement à enrichir les acquis moteurs et les savoirs dans des différentes disciplines du métiers de l'éducation à la motricité. Ces savoirs sont programmés à travers plusieurs modules de formation.

Les deux autres années (master) portées vers la spécialisation visent, essentiellement, l'affinement et l'initiation à la pédagogie appliquée et à la recherche scientifique. En effet, plus de 11 modules de formation sont programmés au 1^{er} semestre et 10 modules au 2^{ème} semestre ainsi que 11 modules de formation au 3^{ème} semestre tout en finalisant le cursus par un mémoire de fin d'étude et un stage professionnel au 4^{ème} semestre.

Tous ces modules programmés durant ce second cycle ont pour objectifs d'acquérir les compétences souhaitées qui répondent aux exigences du métier de l'enseignement de l'EPS. Toute fois, l'ensemble des enseignements étalés sur les deux années d'études en master sont organisé par semestre et ce termine par une évaluation semestriel pour validation. En ce qui concerne la durée des études, le volume horaire total d'enseignement est de 1377h, dont seulement 427h heures (soit 34,46%) sont consacrées à des cours sous forme de cours magistraux et 308h heures (soit 24,85%) sous forme de travaux dirigés et de travaux pratiques, quant à 504h (soit 40,67%), ils sont consacrés au travail autonome et personnel. Rappelons que cette formation applique le principe du « tutorat » qui n'a jusqu'à Aujourd'hui pas été mis en place.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons eu la possibilité de situer notre dispositif de formation au regard des compétences professionnelles des enseignants en EPS afin d'évaluer le degré de satisfaction des attentes et exigences qu'elle apporte au métier de l'enseignement de l'EPS.

I.2. Deuxième étape : conception d'un référentiel des compétences professionnelles du métier de l'enseignement de l'EPS :

I.2.1. La notion de « référentiel de compétences » :

L'agir professionnel enseignant est complexe et composite. Il est important dans un premier temps de distinguer *être compétent* et *agir avec compétence* (Le Boterf, 2006). Le fait d'avoir des connaissances dans un domaine, des savoir-faire méthodologiques et même des savoirs d'expérience ne garantit pas un agir professionnel compétent. Agir avec

compétence suppose une capacité à intégrer, mobilisé « en situation » ces ressources grâce à des schèmes d'action complexes. L'action enseignante est en effet imprévisible, tout plan d'action étant confronté à des logiques et des réalités qu'il faut pouvoir décrypter et résoudre dans l'immédiat. De plus, l'agir professionnel enseignant ne se limite pas à l'espace classe, c'est-à-dire à la relation entre le professeur et ses élèves. L'agir professionnel doit intégrer également les autres réseaux de relations sociales qui constituent la collectivité éducative. Si, par exemple, une enseignante constate qu'un élève présente un handicap, elle ne peut résoudre ce problème qu'avec l'aide d'autres partenaires. Elle doit, pour parvenir à ce repérage, disposer de connaissances et de savoir-faire qui ne sont pas liés à la discipline qu'elle enseigne. D'autre part, l'efficacité de l'action enseignante ne peut se mesurer à la simple constatation des bons résultats des élèves.

La notion de « référentiel de compétences » ne peut pour ces raisons être réduite à une analyse des gestes professionnels qui se déploieraient dans des situations clairement délimitées. Pour Perrenoud (1999), un référentiel de compétences pour les enseignants doit être considéré comme un « *mouvement de la profession* », c'est-à-dire une vision dynamique d'une évolution souhaitable, et non pas une catégorisation de gestes professionnels dont la somme constituerait la compétence globale. Le référentiel de compétences pour l'enseignement ne peut se limiter à la possibilité d'établir un bilan des savoir-faire maîtrisés comme c'est de plus en plus le cas. L'État-employeur souhaite en effet certifier à l'aide de standards les enseignant(e)s, la liste de contrôle (check-list) semble alors idéale pour évaluer rapidement l'efficacité d'un enseignant.

L'exemple du référentiel genevois (1996) est caractéristique de l'approche ouverte de la profession suggérée par Perrenoud. Il se veut représentatif d'une optique particulière de rénovation qui met en avant, par exemple, la différenciation pédagogique, l'évaluation formative, les projets interdisciplinaires, la prise en charge collective des élèves, etc. Les catégories proposées sont définies pour permettre le débat de la profession sur les enjeux sociétaux. Il doit permettre de « *penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées* » (Perrenoud, 1999, p17).

Le référentiel doit être considéré comme un outil de communication

et de dialogue pour l'ensemble des acteurs et non pas comme un outil de sanction et d'évaluation pour l'institution. Les catégories doivent de ce fait permettre aux intéressés de discuter des expériences acquises, des représentations forgées pour faire avancer l'école.

Le référentiel de compétences professionnelles genevois propose ainsi dix familles de compétences :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue.

Notons que ce référentiel ne propose pas la catégorie classique de type « construction de séquences didactiques », qui représente pourtant un savoir-faire méthodologique communément admis. En effet, on souhaite justement déconstruire la représentation de l'enseignement comme une suite de leçons. La catégorie plus large intitulée « Organiser et animer des situations d'apprentissage » n'implique pas une approche convenue et frontale de l'enseignement.

I.2.2. Quelques exemples de référentiel de compétences professionnelles des enseignants : de l'agent de l'État à l'enseignant professionnel

Le référentiel de compétences professionnelles genevois a servi d'exemples pour la rédaction d'autres référentiels : le référentiel québécois (2001), le référentiel de la HEP de Lausanne (2005), le référentiel français (2007) & (2010).

Hutmacher (2004) distingue deux modalités d'organisation et de régulation professionnelles : l'orientation bureaucratique et l'orientation professionnelle qui constituent plus un continuum que deux modes de régulation à l'état pur.

Les référentiels de compétences professionnelles reflètent inévitablement un type d'orientation. Nous verrons que le référentiel français relève globalement de l'orientation bureaucratique – l'enseignant étant considéré dans sa fonction de fonctionnaire de l'État alors que les référentiels suisses et canadiens correspondent à deux images complémentaires de ce que peut être une orientation professionnelle. Le schéma suivant, adapté de l'auteur, caractérise ces deux orientations :

Orientation bureaucratique	Orientation professionnelle
<ul style="list-style-type: none"> • L'activité des agents de l'État est réglementée par des lois uniformément applicables. • Evaluation de la conformité aux prescriptions. • Il suffit à l'agent de l'État de se conformer aux modalités d'action prescrite. • La formation professionnelle initiale est assurée par des institutions contrôlées par l'État. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les professionnels décident des modalités de l'action et les adaptent au contexte local. • Attitudes réflexives et autocorrectives permanentes qui éclairent les savoirs professionnels collectifs. • Le doute fait partie de la pratique, le savoir est évolutif et flexible. • La formation professionnelle initiale est assurée par des spécialistes et des institutions indépendantes.

Tableau n° 01 représentatif des modalités d'organisation et de régulations professionnelles

Ces trois référentiels semblent présenter les mêmes finalités et objectifs. Ils sont structurés de la même façon et proposent des compétences professionnelles semblables aux compétences genevoises. Nous verrons plus loin à partir d'une analyse fine que chaque référentiel renvoie pourtant à des orientations politiques et éducatives différentes.

France	CANADA	Suisse
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.
5. Organiser le travail de la classe	5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
6. Prendre en compte la diversité des élèves	6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Evaluer les élèves	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.

10. Se former et innover	10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.	10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
	11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de	11. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes

**Tableau n° 02 représentant les 10 compétences des trois référentiels
(Français, canadien, suisse)**

Pour notre analyse, nous avons retenu trois caractéristiques inspirées du référentiel canadien :

- l'identité professionnelle ;
- l'acte d'enseigner ;
- le contexte social et scolaire.

Ainsi les descriptions détaillées des compétences professionnelles renseignent chaque caractéristique de la profession enseignante et renforcent l'orientation politique sous-jacente. Le premier tableau permet de préciser comment chaque référentiel définit l'identité professionnelle d'un enseignant. Nous la synthétisons selon trois critères : la posture professionnelle, l'éthique et le développement professionnel. Très clairement, le référentiel français explicite l'orientation bureaucratique : la posture professionnelle n'est pas définie, l'enseignant professionnel n'est vu que par sa fonction d'agent de l'État. Il n'a pas d'identité professionnelle propre étant donné qu'il doit respecter avant tout les règles prescrites. (Rey, 2010)

Par contre, les référentiels canadien et suisse illustrent chacun à leur façon ce que peut être l'orientation professionnelle. Ils s'appuient sur une démarche socioconstructiviste historique et définissent l'enseignant professionnel comme un héritier culturel en développement. Les référentiels canadien et suisse mettent en avant un ancrage fort dans la problématique sociétale et la nécessité de lutter contre toute discrimination.

L'enseignant est un professionnel responsable et réflexif qui se donne les moyens de développer ses compétences professionnelles. Le

référentiel suisse insiste par ailleurs sur la professionnalité de l'acteur social, sa responsabilité, son autonomie et son engagement social ; il est responsable du développement de ses compétences professionnelles. Dans un cas comme dans l'autre, on ne se situe pas dans une organisation bureaucratique de la formation continuée. Le développement professionnel est conçu de manière large dans le collectif professionnel, c'est-à-dire tous les réseaux et partenariats qui constituent la profession.

	France	Canada	Suisse
Identité professionnelles	Posture professionnelle		
		L'enseignant exerce un regard critique sur sa discipline et son	L'enseignant s'inscrit dans un projet d'instruction et d'éducation.
		héritage culturel pour développer des apprentissages intégrant la diversité culturelle de la classe.	Porteur de connaissances et de culture, il crée, à partir des données récentes de la recherche, des situations d'enseignement apprentissage dans lesquelles la diversité culturelle est valorisée.
	Ethique		
	Le professeur, agent de l'Etat, intègre dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur l'Etat, les devoirs des fonctionnaires. Il respecte et fait respecter les règles liées à son métier. Il intègre la dimension civique et veille au respect de chaque élève.	L'enseignant utilise intelligemment le cadre légal régissant sa profession. Il agit de manière responsable auprès des élèves. Il justifie ses choix pédagogiques et éducatifs auprès des publics intéressés. Il évite toute discrimination et met en place un fonctionnement démocratique.	Acteur social responsable et critique, il répond de ses actions par une argumentation fondée auprès des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique. Il respecte les procédures partagées par le corps de métier. Il évite toute forme de discrimination à l'égard des élèves, parents et collègues.
	Développement		
Le professeur s'inscrit dans une formation professionnelle continuée pour actualiser ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire une analyse critique de son travail et modifier ses pratiques.	L'enseignant s'engage dans une démarche d'analyse réflexive individuelle et collective. Il établit un bilan de ses compétences et se donne les moyens pour les développer.	L'enseignant s'engage dans un processus de développement professionnel intentionnel individuel et collectif. Il s'inscrit dans une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur son enseignement en s'auto évaluant et en élargissant son champ de réflexion en collectivité. Il actualise constamment ses connaissances pour entretenir la qualité de son activité professionnelle.	

Tableau n° 03 *représentant l'Analyse de la dimension professionnelle dans les trois référentiels*

Le second tableau définit l'acte d'enseigner que nous caractérisons selon trois critères :

- les apprentissages ;

- l'évaluation ;
- la gestion de classe.

Une fois de plus, nous constatons une différence d'approche entre le référentiel français et les deux autres. Le référentiel français se situe clairement dans une optique de maîtrise du programme. Les deux autres référentiels sont tournés en revanche vers les apprentissages et non pas les modalités d'enseignement. Ils se démarquent nettement de l'enseignement frontal comme suite de leçons au profit d'une approche socioconstructiviste basée sur la définition de situations pédagogiques favorisant les apprentissages (situations problèmes et projets). Ils soulignent l'importance de la prise en compte de la diversité et des profils d'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation, le référentiel français renvoie l'image du professeur qui maîtrise les techniques, mesure les progrès et participe à l'évaluation certificative. Les référentiels canadien et suisse, quant à eux, suggèrent une construction collective des outils d'évaluation, des bilans des acquis, des moyens de communication des résultats. Ils proposent d'intégrer l'évaluation comme un moment indispensable à l'apprentissage.

	France	Canada	Suisse
Acte d'enseigner	Les apprentissages		
	Le professeur maîtrise la didactique de sa discipline. Il connaît les objectifs, les programmes pour construire les apprentissages fondamentaux et développer des approches pluridisciplinaires.	L'enseignant pilote des situations d'enseignement-apprentissage variées, adaptées aux représentations, besoins et champs d'intérêt des élèves pour permettre leur progression dans le développement des compétences. Il guide et encadre les apprentissages par des stratégies, des démarches et des rétroactions. Il détecte les forces et faiblesses des élèves en situation d'apprentissage.	L'enseignant conçoit et anime des situations d'enseignement-apprentissage variées qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de la pensée critique. Il recourt à des approches interdisciplinaires pour approfondir et consolider les connaissances, les ancrer dans un contexte plus large. Il répond à la diversité des styles d'apprentissage des élèves et favorise les rétroactions pour questionner les démarches, mettre en valeur les stratégies adoptées.
	L'évaluation		
	Le professeur sait concevoir les différentes formes d'évaluations et analyser les résultats. Il mesure et valorise le travail des élèves pour adapter son enseignement. Il pratique l'évaluation certificative.	L'enseignant construit et emploie des outils avec ses pairs pour établir un bilan des acquis. Il communique les résultats et les rétroactions à l'élève, aux parents et à l'équipe éducative.	La planification globale des situations d'enseignement-apprentissage prévoit des temps d'évaluation pour renseigner l'enseignant et les élèves sur leur progression.
La gestion de classe			
Le professeur fait progresser la classe dans le respect des règles de la vie en société. Il maîtrise la gestion des groupes et sait faire face aux conflits. Il adapte les formes sociales de travail aux situations d'apprentissage.	Il veille au bon déroulement des activités en anticipant les problèmes et en planifiant des mesures en vue de prévenir les comportements non appropriés.	L'enseignant instaure des règles pour assurer un déroulement efficace des situations d'enseignement. Il choisit les modalités de travail qui permettent aux élèves de s'impliquer, de coopérer dans les activités. Il invite les élèves à participer à certaines prises de décision qui concernent la vie de classe.	

Tableau n° 04 représentant l'Analyse de l'acte d'enseigner dans les trois référentiels

Enfin, le dernier tableau n° 04 définit le contexte social et scolaire qui concerne la communauté éducative au sens large. Dans ce cadre trois critères semblent importants : la prise en compte des difficultés scolaires et du handicap ; l'implication au sein de la communauté éducative ; la prise en compte des TIC dans la conception des situations d'enseignement apprentissage, mais également pour la formation professionnelle de l'enseignant. Si les trois référentiels soulèvent la question de la mixité et des difficultés scolaires, on peut néanmoins les distinguer : pour le référentiel français, l'enseignant doit connaître les dispositifs institutionnels

spécialisés pour gérer les difficultés scolaires et le handicap. Pour les deux autres référentiels, les besoins spécifiques, les difficultés de comportement et le handicap sont sous la responsabilité de l'enseignant. L'enseignant professionnel, pour les trois référentiels, contribue pleinement à la vie de la communauté éducative et s'implique dans les différents partenariats et projets. Enfin, les trois référentiels relèvent la distance critique nécessaire aux usages des TIC. Les TIC sont également une nécessité pour le développement professionnel. On notera toutefois une nuance entre les trois référentiels : le référentiel français met plutôt en avant la maîtrise indispensable des TIC (certification C2I) ; les référentiels canadien et suisse valorisent l'intégration des TIC dans les situations d'apprentissage et soulignent la valeur ajoutée didactique des TIC pour les apprentissages.

	France	Canada	Suisse
Contexte social et scolaire	Difficultés scolaires et handicap		
	Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité. Il différencie son enseignement pour que tous les élèves progressent. Il connaît les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte de la diversité. Il connaît aussi les dispositifs éducatifs qui prennent en charge la difficulté scolaire. Il met en œuvre les dispositifs pédagogiques en fonction des besoins identifiés. Il participe aux projets individualisés de scolarité.	L'enseignant adapte ses interventions aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou de handicap en proposant des défis dans le groupe classe et en collaborant à la conception d'un plan d'intervention adapté.	L'enseignant adapte les modalités d'enseignement avec l'équipe pédagogique pour gérer les besoins spécifiques des élèves et le handicap. Il veille à ce que les élèves soient compris et intégrés par les autres. Il recherche des informations pertinentes auprès de personnes ressources et des parents. Il travaille en réseau pour prévenir et faire face aux situations difficiles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Il collabore pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'intervention adapté.
	Coopération / Partenariat		
	Le professeur participe à la vie de l'école. Il coopère avec les parents et les partenaires. Il aide l'élève à construire son projet d'orientation. Il connaît le rôle et la fonction des associations, les dispositifs d'aide. L'action collective porte sur la programmation des enseignements, de l'évaluation, de l'orientation, de l'insertion des élèves, des partenariats.	L'enseignant se positionne au sein de l'équipe-école dans un souci de complémentarité de compétences, coordonne ses interventions avec les partenaires de l'école pour élaborer des projets et s'engage personnellement dans ces projets. L'enseignant contribue aux travaux de l'équipe enseignante en faisant des critiques constructives et proposant des solutions pédagogiques novatrices.	L'enseignant développe la parentalité dans le cadre des échanges sur la progression des élèves, des rencontres avec les parents, des manifestations collectives, des activités avec les parents. L'enseignant contribue à l'implantation et à la consolidation de pratiques partenariales. Il s'inscrit dans une pratique communautaire large et s'investit dans la conception et l'évaluation de projets collectifs au sein de l'école. Le partenariat n'est pas un modèle arrêté mais un processus qui se construit progressivement.
	TIC		
Le professeur maîtrise le référentiel C2I niveau 2 enseignant, les droits et les devoirs liés aux usages des TICE. Il utilise de manière critique et réfléchie les TICE. Il conçoit et met en œuvre des contenus d'enseignement, participe à l'éducation aux droits et aux devoirs liés aux usages des TICE. Il utilise les outils de formation à distance pour actualiser ses connaissances.	L'enseignant exerce un esprit critique vis-à-vis des TIC. Il les intègre dans les situations d'enseignement apprentissage pour favoriser la construction individuelle et collective des savoirs. Il tient compte du potentiel didactique des TIC. Il utilise les TIC pour son développement professionnel en constituant des réseaux d'échange et de formation continue	L'enseignant fait preuve d'esprit critique, tient compte de la valeur ajoutée des TICE : modification des façons d'apprendre, de communiquer, de travailler. Il s'intéresse aux réseaux pour échanger autour de thèmes de réflexion commune, partager et développer son expertise.	

Tableau n° 05 représentant l'analyse du contexte social et scolaire des trois référentiels

Pour conclure : les trois référentiels de compétences professionnelles des enseignants montrent clairement que l'agir professionnel enseignant ne se limite pas au seul acte d'enseigner. La définition de l'identité professionnelle est présente dans les référentiels canadien et suisse. Cette question est fondamentale car elle détermine le type de professionnel que l'on souhaite former et évaluer. Nous avons pu ainsi distinguer deux profils : le profil agent de l'État exécutant (référentiel français), le profil enseignant professionnel acteur social responsable (référentiels canadien et suisse).

Dans le cadre de l'orientation professionnelle, la notion de communauté, de collectif apparaît clairement ; la professionnalité est ainsi construite collectivement, en tenant compte du cadre légal, elle n'est pas donnée ou imposée par des textes réglementaires.

De même, la responsabilité éducative est socialement partagée. Le développement et l'évaluation des compétences professionnelles ne peuvent dans cette optique se réduire à une maîtrise de savoirs scientifiques et professionnels. Pour reprendre Perrenoud (1999), le référentiel de compétences professionnelles des enseignants ne saurait être réduit à un référentiel métier, il doit au contraire proposer une dynamique évolutive qui lui confère son ouverture.

L'évaluation des compétences professionnelles ne peut être réduite à une conformité définie par des standards, elle s'inscrit en effet dans un processus de référentialisation, un dialogue raisonné autour d'un projet éducatif porté par le référentiel.

L'objectif principal de cette étape, était de construire un référentiel des compétences afin d'identifier le niveau de maîtrise des enseignants d'EPS Algériens aux compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement au secondaire. Pour cela, nous avons effectué une revue de littérature à travers les études dans le domaine de la didactique professionnelle, de l'éducation, de l'analyse du travail en EPS, dans le but d'approcher la perception de la forme et du fond d'un référentiel bien adapté au contexte de notre étude ainsi qu'à son échantillon.

Nous avons proposé par la suite plusieurs référentiels des compétences professionnelles au métier de l'enseignement pour explorer les approches et l'expertise des spécialistes dans le domaine.

Le référentiel conçu par le ministère de l'éducation national en France, avant l'arrivée de la ministre actuelle de l'éducation) fait l'unanimité parmi les experts. Rappelons que dans son état actuel le référentiel de compétences est reconduit au 14 compétences du métier de l'enseignement dont l'aspect de la laïcité est mis en valeur dans le référentiel.

A vrai dire, Le référentiel qui avait été choisi par les experts était bien adapté selon eux à notre population et au contexte de l'éducation national en Algérie. (Fiabilité interne)

A ce propos nous avons utilisé ce référentiel des compétences dans notre recherche après avoir atteint un niveau d'objectivité, de fiabilité et de fidélité qui permettaient son utilisation dans la phase principale de notre recherche.

Siedentop (1998)	Philippe Perrenoud 2004	Boned et alt. (2004)	ANECA (2006)	Sebastiani (2007)	Teacher Education Lausanne 2012	LAROUA ABDEL HAFID (2012)
<ol style="list-style-type: none"> Contenu du plan. Pour transmettre un contenu. Motiver les élèves différentes manières. Rencontrez les étudiants. Connaissant le contexte de d'apprentissage. Apprenez à connaître votre stuff. 	<ol style="list-style-type: none"> Organiser et animer des situations d'apprentissage Gérer la progression des apprentissages Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail Travailler en équipe Participer à la gestion de l'école Informez et impliquez les parents Se servir des technologies nouvelles Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession Gérer sa propre formation continue 	<ol style="list-style-type: none"> Auto émotionnelle. La planification des capacités. Le respect des valeurs éthiques. La capacité d'innovation et de la créativité. Possibilité de faire des décisions. Responsabilité. Aptitude à gérer les crises. Capacité à anticiper problèmes. Capacité à parler publique. La capacité des relations sociale. 	<ol style="list-style-type: none"> Concevoir, élaborer et évaluer des enseignant et enseigné les processus sur la l'activité physique et du sport attention sur les caractéristiques individuelle et contextuelle individus. Promouvoir et évaluer la formation des habitudes durable et auto-pratique de l'activité physique et Sport parmi la population Ecole. Appliquer les principes physiologiques, biomécaniques, comportementaux et sociaux dans les tâches proposées l'enseignement dans le contexte l'éducation. Identifier les risques dérivée pour la santé des l'école, dans la pratique de manque d'activité physique. Planifier, élaborer et évaluer des l'exécution des programmes sport à l'école. Sélectionnez et de savoir comment utiliser et l'équipement matériel sports appropriés pour chaque activité dans le L'éducation physique. 	<ol style="list-style-type: none"> Connectez-vous et motiver les étudiants. Adapter et nécessitent étudiants en fonction de leur la réalité. S'engager avec et dans le centre Ecole. Transmettre la compréhension, la sensibilité et l'enthousiasme à l'En effet éducateur. Gérer, diriger et conduire son groupe-les attentivement. Planification et ordonnance réflexive. La demande et requies. Eduquer dans les attitudes et les valeurs. Évaluer critérialement. Connaître leurs élèves. Obtenez les leçons des étudiants. Utilisez un bon répertoire de ressources. Créer un climat de la classe bonne. Guider les élèves que leurs activités sportives. Contribuer connaissances. Informez les élèves sur les possibilités sont offert par l'environnement. Les travaux de la pratique et enquêtez lui-même action. Prenez soin de vous. Prendre soin de la matière i installations. Maîtriser l'art du sport. Acte exemplaire. Autre (bonne formation et certaines caractéristiques personnelles). 	<ol style="list-style-type: none"> Loi comme un critique professionnel et titulaire de la connaissance et de la culture Engager dans le processus de développement professionnel individuel et collectif Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage basé sur les étudiants et les programmes d'études Évaluer les progrès d'apprentissage et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves Planifier, organiser et assurer un mode de la classe d'exploitation pour l'apprentissage et la socialisation des élèves L'adaptation aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou d'invalidité Intégration de la technologie et de la communication des informations pour la préparation et l'exécution des activités d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignement de la gestion et du développement professionnel Travailler avec des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés Travailler avec les membres de l'équipe pédagogique pour effectuer des tâches de soutien au développement et à l'évaluation des compétences ciblées communiquer clairement et de manière appropriée dans divers contextes liés à la profession d'enseignant. 	<ol style="list-style-type: none"> Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale Concevoir et mettre en œuvre son enseignement Organiser le travail de la classe Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves Évaluer les élèves Maîtriser les technologies de l'information et de la communication Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école Se former et innover
Piéron (1999)		<p align="center">Training Plan in Professional Competences - UEM (2004)</p> <ol style="list-style-type: none"> Auto émotionnelle. Capacité à intégrer expertise. Capacité par set les relations sociales. Le respect des valeurs éthique. Désir de servir autrui. Aptitude à effectuer et recevoir des avis. 				
<ol style="list-style-type: none"> comportement Compétence dans l'observation de fournir à l'étudiant. Connaissances, la motivation, la perception du contexte et des situations. 		<p align="center">ANECA (2004)</p> <ol style="list-style-type: none"> La capacité de transmettre attitudes et des valeurs. Possibilité de sélectionner et en utilisant des méthodes l'enseignement. Aptitude à planifier, d'évaluer et de développer les programmes d'enseignement. 				

Tableau N° 06 représentant l'évolution des référentiels des compétences professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive

1.2.3. Référentiel des compétences professionnelles du métier de l'enseignement de l'EPS : (Connaissance /Capacités/Attitude)

1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout enseignant contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif à chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité de l'enseignant fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances :

L'enseignant connaît :

- les valeurs et les textes qui les fondent : refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité
- les institutions (État et collectivités locales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de l'Algérie, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays.
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;

- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil de classe part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités :

L'enseignant est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement de l'éducation nationale;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes :

Agir de façon éthique et responsable conduit l'enseignant :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier d'enseignant dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique ;

- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2 - Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant doit être exemplaire quelle que soit sa discipline, notamment à l'EPS

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances :

Tout enseignant possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Capacités :

L'enseignant est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit.
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :

Attitudes :

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit l'enseignant :

- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

L'enseignant a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées

en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances :

L'enseignant connaît :

- les objectifs de l'école au secondaire ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école.

L'enseignant des lycées

- *connaît les objectifs du lycée ;*
- *maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;*
- *situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.*

Capacités :

L'enseignant doit être capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes en sport

Attitudes :

La maîtrise scientifique et disciplinaire de l'enseignant le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

L'enseignant est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif.

Pour cela, il maîtrise la didactique de sa discipline, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

L'enseignant peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances :

L'enseignant connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources,
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités :

L'enseignant est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;

- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes :

L'enseignant est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines :
- à construire des activités permettant de développer l'aspect psychomoteur de l'élève et d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;

5 - Organiser le travail :

L'enseignant sait faire progresser tous les élèves aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances :

L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, incité à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs enseignants, disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités :

L'enseignant est capable :

- de prendre en charge un groupe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;

- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes :

Dans toute situation d'enseignement, l'enseignant veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

L'enseignant met en œuvre les valeurs morales, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et du développement

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances :

L'enseignant connaît :

- les éléments de la sociologie et de la psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités :

L'enseignant est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;

- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils à sa disposition, matériels et à celle des élèves ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes :

L'enseignant veille :

- _ À préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- _ À ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre

7 - Évaluer les élèves

L'enseignant sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances :

L'enseignant connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités :

L'enseignant est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - . Définir le niveau d'exigence de l'évaluation,

- . Utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
- . Adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
- . Expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
- . Expliciter les critères de notation,
- . Analyser les réussites et les erreurs constatées,
- . Concevoir des activités de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, etc.).

Attitudes :

L'enseignant pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout enseignant est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances :

L'enseignant maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences en informatique
- les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

Capacités :

L'enseignant est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes :

L'enseignant observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'établissement

L'enseignant participe à la vie de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des enseignants.

Il travaille avec les équipes éducatives et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des classes, le conseil pédagogique au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

L'enseignant coopère avec les parents et les partenaires du lycée.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances :

L'enseignant connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;

- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'Éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités :

L'enseignant est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective ou de l'établissement, notamment :
 - . Dans le domaine de la programmation des enseignements,
 - . Dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;
 - . Dans le domaine de l'orientation,
 - . Dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (enseignants principaux, conseillers principaux d'éducation, personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),
 - . Dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, associations),
 - . Dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;
- de communiquer avec les parents :
 - . En contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,
 - . En mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- De contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;

- D'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- De travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- De s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes :

L'enseignant observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10 - Se former et innover

L'enseignant met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances :

L'enseignant connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Capacités :

L'enseignant est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes :

L'enseignant fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DU METIER DE L'ENSEIGNEMENT

Compétences Générale	Domaines	Compétences Spécifiques
1- A Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable 2- M Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer 3- M Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale 10- Se former et innover	<u>L'EXERCICE DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET L'ÉTHIQUE</u>	Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner
		Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leurs articulations
		Être exemplaire dans son usage de la langue
		Assurer un cadre garantissant la sécurité et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, justice...)
		Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier
		Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement
		Inscrire les valeurs dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, prévention des conduites à risque...)
		Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)
		Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves
		Formuler des besoins pour sa formation professionnelle
Analyser ses pratiques professionnelles		
4- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement 5- Organiser le travail de la classe 7- Evaluer les élèves 8- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	<u>L'ACTE D'ENSEIGNER</u>	Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)
		Construire une progression des apprentissages
		Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs
		Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes
		Intégrer les TIC dans des séances avec les élèves
		Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves
		Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages
		Évaluer les compétences du socle commun
		Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage
		Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves
		Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves
Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former		
Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves		
Mettre la classe au travail pour impliquer tous les élèves dans les apprentissages		
6- Prendre en compte la	<u>N I E</u>	Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement

diversité des élèves 9-Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves
	Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap
	Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux sociaux, protection de l'enfance...)
	Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève
	Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves

Tableau n° 07 représentant le référentiel de compétences professionnelles du métier de l'enseignement

I.3. Troisième étape : conception de la grille d'observation des gestes et compétences professionnelles en EPS :

I.3.1. L'observation didactique :

Pour de Ketele,1991 « observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations ».

La vue est donc l'un des cinq (5) sens le plus souvent sollicité dans un processus d'observation mais les autres peuvent être mis en exergue (ex : l'odorat pour la technique d'observation en botanique).

Dans la recherche scientifique, l'observation est donc conçue en fonction d'un cadre théorique de référence.

Ce qui fait la spécificité de l'observation par rapport à l'interview est l'objet de la démarche.

L'entretien est un acte de communication permettant des retours en arrière et des projections dans l'avenir. Ainsi, l'observation est un acte à sens unique (sauf dans le cas de l'observation participante) et porte sur une situation actuelle.

Cette observation a pour but d'analyser la mise en œuvre des actions d'apprentissage, d'enseignement et de mesurer l'écart entre les compétences déclarées par le cadre formel et les compétences professionnelles réellement acquises par les étudiants et enseignants stagiaires.

Ces observations se sont déroulées dans les lieux d'exercice du stage de préparation à la vie professionnelle en fin de cursus de formation de master avec l'assistance des enseignants d'EPS expérimenté (formateur).

I.3.2. Conception de la grille d'observation :

L'objectif de la grille d'observation était de consolider la problématique de notre recherche au coté des entretiens réalisés avec l'inspecteur de l'EPS et quelques enseignants formateurs

La grille d'observation à été organisée sous forme de trois axe, gestes verbaux ; gestes non verbaux ; les déplacements de l'enseignant dans le terrain de la pratique sportive.

Un ensemble de gestes professionnels lié à chaque axe a été organisé et expertisé par les spécialistes dans l'enseignement des staps dans les instituts d'éducation physique suivants (Mostaganem, Chlef, Oran, Alger).

Après avoir réalisé quelques corrections et modifications recommandés par les experts, nous avons précédé par la suite à examiner les aspects scientifiques pour évaluer la fiabilité ; la fidélité et l'objectivité de cet outil d'observation.

I.3.3. L'utilisation de la grille d'observation :

L'observation didactique a porté au début sur un ensemble de 35 séances de pédagogie pratique programmées à la fin du stage de préparation à la vie professionnelle au lycée.

Ces séances ont fait l'objet d'évaluation par un enseignant formateur (chargé par l'institution de formation/ tuteur de stage).

Les données ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation de compétences et gestes professionnels déjà expertisé par les spécialistes, pour évaluer les actions et interventions des étudiants stagiaires face à leurs élèves.

Le dispositif utilise dans le principe d'analyse de l'action avec la grille d'observation, porte sur toutes les interventions verbales et non verbales, ainsi que le déplacement du stagiaire dans l'espace qui lui a été servis pour élaborer les séances pratiques de l'enseignement de l'EPS.

Les séances de pédagogie pratique sont consacrées à l'enseignement des APS dans le lycée suite à la répartition trimestrielle déjà planifiée par l'enseignant titulaire à l'établissement.

Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne (Adair et al., 1989) chez les enseignants stagiaires (il s'agit de la modification des comportements due à la présence d'un observateur), l'expérimentateur se présente à l'enseignant stagiaire et aux étudiants stagiaires comme étant étudiant menant une enquête sur la pratique sportive féminine dans les séances d'EPS, sans faire aucune allusion à l'effet Pygmalion.

Par ailleurs, au sein des disciplines de l'enseignement secondaire se construisent des identités disciplinaires qui donnent parfois l'impression que les enseignants d'EPS (Pérez, 2004), les professeurs documentalistes (Frisch, 2003) ou les enseignants exerçant dans des établissements avec des élèves réputés difficiles (Kherroubi, 1999) n'ont pas tout à fait le même rôle.

Néanmoins, nous avons décidé de faire rapprocher ces différences en énonçant des compétences génériques qui nous semblent prioritaires de développer en formation initiale quelles que soient les disciplines enseignées :

Les 10 Compétences professionnelles observés:

1. Agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer avec les élèves
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace
5. Organiser le travail dans le terrain
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Évaluer les élèves
8. Maîtriser les TIC dans la préparation et la mise en œuvre de l'enseignement
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
- 10-Se former et innover

Les gestes professionnels observés :

Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen & Vergnaud 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.

Les gestes que nous avons utilisés dans la grille d'observation se sont des gestes verbaux. Toutes les interventions verbales (feedback, correction, pilotage, la voix ...) de l'enseignant et gestes non verbaux : tous les gestes qu'utilise l'enseignant avec ces mains, yeux (regard). En final les déplacements de l'enseignant dans le terrain où s'effectue la pratique sportive éducative.

De plus, pour être bien évaluée le plus objectivement possible, chacune de ces gestes et compétences ont été déterminées par cinq indicateurs qui lui sont spécifiques.

Ces indicateurs ont été évalués sur une échelle d'appréciation de Likert allant de 1 à 5.

Avoir une moyenne de 5 points signifie que la compétence dépasse les exigences espérées et souhaitées (très maîtrisée =TM) ; comptabiliser 4 points signifie que la compétence de l'étudiant stagiaire satisfait clairement aux exigences (assurée=AS) ; obtenir 3 points, c'est la valeur moyenne et cela signifie que la compétence de l'étudiant stagiaire satisfait minimalement aux exigences (Acceptable=AC) ; avoir 2 points c'est dire que la compétence de l'étudiant stagiaire est en deçà des exigences (peu développée=PD). Enfin, avoir une note égale à 1 signifie que la qualité de compétence est nettement en deçà aux exigences (très peu développée=TPD) (voire le tableau n° représentant le modèle de grille d'observation)

En outre, des entretiens ont été effectués auprès des responsables administratifs et pédagogiques faisant partie des institutions qui accueillent les stagiaires et qui contribuent à leur formation professionnelle.

Ces entretiens ont pour objectif de déterminer les aspects relationnels qui caractérisent les stagiaires dans les lieux de stage.

Tableau n° 08 Représentant Le Modèle De La Grille D'observation Des Gestes Professionnels Des Stagiaires

Geste professionnels		Critères d'observation	T.M	AS	AC	P.D	T.P.D
VERBALES		Les interventions verbales de l'enseignants son longues					
		Les explications son courts et claires					
		Les interventions se font de maitre à l'élève					
		Les échanges transversaux son encouragés					
		Les interventions encourageant le centrage de travail notamment en groupe					
NON VERBALES	Voix	Le volume de la voix est très élevé					
		Le volume de la voix est naturel					
		La voix est modulable					
	Regard	Le regard est circulaire dans le terrain					
		L'enseignant balaye fréquemment son regard dans le terrain					
	Ecoute	L'enseignant donne la parole aux élèves					
		Le visage de l'enseignant est attentif et encourage l'intervention de l'élève					
	Attitude corporelle	L'enseignant est souriant et détendu					
		L'enseignant accompagne ces paroles avec de la gestuelle ou d'expression de visage					
		L'enseignant signifie non ou stop par des gestes de la main					
OCCUPATION DE L'ESPACE	Déplacement	L'enseignant ce déplace régulièrement dans le terrain de façon qu'il a un regard à tous les élèves					
		L'enseignant à une bonne exploitation de terrain et du matériel pédagogique					
		L'enseignant se rapproche des élèvent ayant un problème d'apprentissage					
		L'enseignant se rapproche des élèvent parasites de la séance pour assurer le calme					

Tableau n° 09 Représentant Le Modèle De La Grille D'observation Des compétences Professionnelles Des Stagiaire

Compétences professionnelles	Critères d'observation	T.M	AS	AC	P.D	T.P.D
L'EXERCICE DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET L'ÉTHIQUE	1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable					
	2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer					
	3. Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale					
	10. Se former et innover					
L'ACTE D'ENSEIGNER	4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement					
	5. Organiser le travail dans le terrain					
	7. Evaluer les élèves					
	8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication					
LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE	6. Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves					
	9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école					

I.4. Quatrième étape : conception des questionnaires:

Le questionnaire doit permettre de vérifier la validité des hypothèses de départ. Le questionnaire est alors construit à partir des indicateurs retenus pour chaque hypothèse.

1- Le questionnaire destiné aux enseignants d'EPS :

L'objectif de ce questionnaire était d'identifier les compétences professionnelles nécessaires de terrain pour l'enseignement de l'EPS selon la perception des enseignants d'EPS.

Le questionnaire a été organisé sous forme de questions ouvertes, fermés et ouvertes/fermés en même temps. Ces questions avaient pour principales objectifs de répondre à la question secondaire de cette recherche.

Pour cela, un ensemble de questions avait été organisés sous la forme de plusieurs questions liées à notre problématique.

Par la suite, le questionnaire a été expertisé par des spécialistes dans le domaine pour réajuster et modifier les questions en prenant en compte les observations apportées par les experts.

Ci-dessous les questions qui ont été retenus après l'expertise :

- Quel est votre statut actuel au tant qu'enseignant d'EPS ?
- Combien d'années d'expérience avez-vous ?
- Quelle définition donneriez-vous à la compétence ?
- Vous venez de définir la compétence en générale, alors quelle est votre définition à la compétence en EPS ?
- Comment identifiez-vous l'efficacité d'un enseignant par rapport à un autre dans la même discipline enseignée ?
- Quelles sont les compétences spécifiques qui doivent être réunies chez un enseignant d'EPS pour faire face aux contraintes du métier ?
- Quelle est la meilleure méthode que vous estimez idéale pour construire les compétences professionnelles en EPS au début de la carrière professionnelle ?
- Selon vous, l'enseignant formateur contribua-t-il positivement à la construction des compétences professionnelles de l'enseignant stagiaire ?
- Si vous répondez par « oui », quelle sont a votre avis les processus de constructions de ces compétences ?

- les compétences acquises en formation universitaire, vous ont-elles permis de travailler avec tout le rapport coût-efficacité dans votre domaine professionnel ?

Si vous répondez par « non », comment expliquez-vous cela ?

2- Le questionnaire destiné aux étudiants de master M2 « MHM »

Nous avons utilisé un questionnaire destiné aux étudiants de master M2 spécialité MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem

Le questionnaire est organisé sous la forme de trois axes :

- 1- la formation de master LMD à l'IEPS de Mostaganem,
- 2- la perception des étudiants envers leurs formateurs à l'IEPS de Mostaganem
- 3- Le matériel et les infrastructures mises en œuvre pour la formation MHM à l'IEPS de Mostaganem

Nous avons utilisé des questions ouvertes, fermés et ouvertes/fermés en même temps. Ces questions avaient pour principales objectifs de répondre à notre question secondaire de recherche et dans l'objectif de savoir si les étudiants de cette spécialité en master sont satisfaits envers la formation à l'IEPS dont ils sont inscrits.

En premier temps, le questionnaire était conçu sous la forme de plusieurs questions organisé dans chaque axe afin de l'expertiser pas les spécialistes dans le domaine. L'objectif de cette étape est de réajuster et/ou modifier les questions.

Nous avons pris en considération toutes les observations et les recommandations des experts par rapport à la construction du questionnaire, au choix des questions, à la pertinence, la clarté et surtout le sens unique de compréhension pour atteindre la version finale du questionnaire.

Par la suite, nous nous sommes attelés à étudier les aspects scientifiques du questionnaire avant de l'utiliser dans la phase principale de notre recherche.

I.5. Méthode de recherche :

Une méthode de recherche est un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées afin de relier avec consistance l'intention, le but, l'objectif de la recherche et la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel et sa validation, les techniques de traitement, transformant les données en résultats, les procédures d'interprétation des résultats et de leur vérification, la justification des différents choix, ainsi que répondre aux

critères formels et opérationnels auxquels elles doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée (Dessus.P, 2000). elle renvoie en général à tout moyen de recueillir des données d'une situation, parfois abrégé en « méthode » qui peut tout aussi bien renvoyer aux indices, variables dépendantes recueillies (Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993)

Pour cela, nous avons appliqués la méthode descriptive avec pour opération de croiser plusieurs Protocoles de recherche afin d'une part, explorer les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement de l'EPS et d'autre part, évaluer le contenu de la formation à l'IEPS de Mostaganem.

I.6. Population et échantillon de la recherche

D'après Jean Vaillant (2005), L'échantillonnage consiste essentiellement à tirer des informations d'une fraction d'un grand groupe ou d'une population, de façon à en tirer des conclusions au sujet de l'ensemble de la population. Son objet est donc de fournir un échantillon qui représentera la population et reproduira aussi fidèlement que possible les principales caractéristiques de la population étudiée.

Pour cela, nous avons fait appel à deux catégories de populations tels que:

I.6.1. Les enseignants d'EPS au secondaire :

Nos résultats portent sur un échantillon de 85 enseignants d'EPS, qui représente (100%) de la population totale (chiffre avancé par la direction de l'éducation de la wilaya de Mostaganem en 2014). Ceux-ci enseignent au sein des lycées de la wilaya de Mostaganem. Sachant qu'au niveau de notre population, différents catégories d'enseignants sont représentés tels que les enseignants stagiaires avec peu d'expérience jusqu'aux enseignants les plus expérimentés a titre d'enseignant formateur.

I.6.2. Les étudiants de Master M2 MHM :

Nos résultats portent aussi sur un échantillon de 140 étudiants de master M2 au sein de l'IEPS de Mostaganem, qui représente (100%) de la population totale (chiffre avancé par le service de scolarité à l'IEPS de Mostaganem dans l'année universitaire 2014/2015).

Ces étudiants sont tous en fin de formation (précisément au 4^{ème} semestre) ou ils préparent un mémoire de fin d'étude et participe au stage professionnel dans les différents établissements secondaires de la wilaya de Mostaganem.

I.7. Les limites de la recherche :

Intervalle humain :

Notre échantillon est donc composé de 85 enseignants d'EPS de lycées de la wilaya de Mostaganem et de 140 étudiants de master M2 inscrit à l'IEPS de Mostaganem.

Intervalle spatial :

L'étude a été réalisée au sein de l'IEPS et de l'ensemble des lycées de la wilaya de Mostaganem.

Intervalle temporel :

L'étude préliminaire et conception d'outil de recherche du 30/10/2012 jusqu'au 20/03/2013.

L'observation didactique des compétences et gestes professionnels du 20/01/2013 jusqu'au 10/05/2013.

Analyse du programme de formation de master MHM du 20/05/2013 jusqu'au 20/11/2013

Niveau de satisfaction des étudiants de master envers la formation à l'IEPS de Mostaganem du 20/11/2013 jusqu'au 20/05/2014

L'identification des compétences professionnelles des enseignants stagiaires en EPS (étude représentatif) du 20/05/2014 jusqu'au 20/12/2014

L'identification des compétences professionnelles des enseignants en EPS (démarche pratique) du 20/12/2014 jusqu'au 20/04/2015

I.8. Contrôle des Variables parasites de la recherche :

Les variables parasites sont tous les facteurs non-désirables qui influent sur le travail de terrain et qui, de ce fait, nuit à l'établissement clair d'une relation entre X et Y. En effet, plus les variables parasites sont neutralisées, plus nous allons avoir un contrôle rigoureux et une certaine objectivité dans la recherche.

Pour cela, une prise en charge réelle de cette étape était nécessaire pour prétendre à des résultats objectifs.

Le milieu physique :

Le référentiel de compétence professionnel a été distribué aux enseignants stagiaires à l'occasion du séminaire qui a été organisé par l'inspecteur de l'EPS au sein du lycée de la commune de Siret durant l'année scolaire 2013/2014.

En effet, nous avons préparé un lieu convenable en vérifiant le bon éclairage, l'absence de contraintes, pour assurer un niveau d'attention élevé afin de supprimer les variables parasites qui peuvent déstabiliser les réponses des enseignants stagiaires.

Le questionnaire a été distribué à tous les enseignants de la wilaya de Mostaganem présent à l'occasion du séminaire organisé par la Direction de l'Education représenté par l'inspecteur de la matière en date du 18/02/2014.

Le milieu social :

Nous avons aussi pris en considération l'apparence des expérimentateurs et l'équipe qui a aidé le chercheur à réaliser cette étape de recherche en tenant en compte de la tenue vestimentaire au moment du contact direct avec les enseignants ou les étudiants. Par ailleurs, nous avons aussi simplifié le niveau du langage utilisé avec les participants pour atteindre les résultats escomptés.

Les participants :

Les enseignants participants à notre étude n'étaient pas du même sexe et n'avaient ni la même expérience dans le domaine de l'enseignement, ni le même cursus de formation (diplômes de licence classique et de master LMD). En revanche, tous ont été confrontés aux mêmes situations de terrain et au même milieu professionnel.

Pour les étudiants qui participent à notre étude, se sont tous des étudiants inscrits à l'institut d'éducation physique et sportive de Mostaganem. Ils partagent le même niveau d'étude (master) et la même spécialité (MHM) et sont de sexe masculin/féminin. Rappelons que cette échantillon a été approché pour les besoins de cette étude à la même période, à partir du 4^{ème} et dernier semestre de master à l'issus de leurs formation.

Procédure et outil de collecte :

Nous avons surtout à cette étape de la recherche pris en considération à apporter avec précision et beaucoup de rigueur scientifique les différentes tâches et consignes quant au bon déroulement des différentes étapes de l'opération et assurer la bonne compréhension des questions pour chaque participant de façon à percevoir le même sens des questions. Par ailleurs, nous avons bien expliqué l'objectif du questionnaire à tous les participants.

I.9. Outils de recherche :

Dans le but d'atteindre des résultats objectifs avec une plus grande fidélité nous avons utilisés les outils suivants :

- Le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement de l'EPS destinées aux enseignants d'EPS stagiaires dans l'objectif de concevoir leurs maitrisent de chacune des compétences lié à l'enseignement de l'EPS.
- Une grille d'observation des gestes professionnels afin d'évaluer les gestes qu'utilisent les étudiants stagiaires dans l'enseignement de l'EPS.
- Un questionnaire destiné aux enseignants d'EPS au sein des établissements secondaires de la wilaya de Mostaganem qui avait pour objectif de cibler les compétences professionnelles nécessaire a l'enseignant d'EPS pour faire face aux exigences du terrain.
- Un questionnaire destiné aux étudiants de master MHM pour évaluer leur degré de satisfaction envers la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem.

I.9.1. L'observation didactique :

Au sens général, l'observation fournit des données par plusieurs techniques tels que l'observation directe, l'observation rapportée (aussi appelé indirecte), les questionnaires, les sociogrammes, etc. L'observation au sens strict se définit par ce dont l'humain peut être témoin avec ses sens. L'observation exige du temps, mais elle est riche en informations. (Berthiaume, 2004)

Pour cela, une grille d'observation des gestes et compétences professionnelles a été utilisée dans l'observation des séances pratiques de

l'EPS. Plusieurs visites de terrains étaient organisées afin d'approcher les pratiques des enseignants.

I.9.2. L'entretien :

L'entretien est une technique à part entière, à la fois sur la méthode, sur l'analyse des résultats et sur les fondements théoriques. (Blanchet.A., 1985, p105). C'est un outil considéré au départ comme irrecevable d'un point de vue scientifique, il est jugé aujourd'hui comme étant indispensable pour recueillir certaines informations. Blanchet (1991) à juste titre considère cette technique comme irremplaçable.

Pour cela, nous avons effectuer plusieurs entretiens avec les spécialistes dans le domaine de l'enseignement au sein de l'IEPS de Mostaganem (Dr, Bensikaddour , Dr, Abdedaim, Pr, Benguenab, Dr Maheddine, Pr, Benbernou , Pr Benkazdali , Dr, Sebbane, Pr, Benakki mohamed akli....ainsi que d'autres spécialistes à l'étranger au sein de l'ESPE de Montpellier (Pr Gleyse , Pr Serge Leblanc , Jean Michel mère, Gérard Delacour, Gérard Vergnaud et Pierre Pastré membres de l'association RPDP (recherche pratique en didactique professionnelle) à Nantes.

Ces entretiens avaient pour objectif l'apport de la richesse de leurs expériences et de leurs connaissances par rapport à notre thématique de recherche.

I.10. Les aspects scientifiques des outils :

I.10.1. Le référentiel des compétences professionnelles :

Lors de la première partie de notre étude, l'objectif était de concevoir un référentiel de compétences pour identifier le niveau de maitrise des enseignants stagiaires d'EPS aux compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement.

Lors de cette étape, nous avons approcher une riche littérature du domaine dans le but d'explorer les différents référentiels déjà existants, pour nous permettre de construire un référentiel bien adapté a notre population ainsi qu'au contexte de l'éducation national en Algérie.

Plusieurs propositions de référentiels ont été ciblés pour expertise par les spécialistes du domaine, afin d'arrêter un référentiel approprié pour notre étude.

Après plusieurs entretiens et concertations avec les experts, ils ont finalement optés pour un référentiel qui pouvait être réajusté et adapté au contexte local de cette étude.

Pour postuler à des résultats objectifs, nous avons évalué la fiabilité de notre outils de recherche à travers un groupe d'enseignant d'EPS (au nombre de 07) pris aléatoirement dans la population de cette étude. Après avoir évalué en deux temps l'outil de recherche, les résultats ont montrés un niveau d'objectivité et de fiabilité qui permet de répondre aux exigences de notre recherche. Cela nous à permis d'utiliser cet outil dans la phase principale de notre recherche. (Voir tableau n°10)

Compétences	Très fort		Fort		Moyen		Faible		Très faible	
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable	00	0,00%	00	0,00%	04	57,14%	02	28,57%	01	14,28%
2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer	00	0,00%	01	14,28%	06	85,71%	00	0,00%	00	0,00%
3. Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale	00	0,00%	02	28,57%	05	71,42	00	0,00%	00	0,00%
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	00	0,00%	02	28,57%	05	71,42	00	0,00%	00	0,00%
5. Organiser le travail de la classe	01	14,28%	02	28,57%	02	28,57%	02	28,57%	00	0,00%
6. Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves	00	0,00%	01	14,28%	05	71,42	01	14,28%	00	0,00%
7. Evaluer les élèves	00	0,00%	00	0,00%	04	57,14%	02	28,57%	01	14,28%
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	00	0,00%	00	0,00%	03	42,85	01	14,28%	03	42,85
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	00	0,00%	00	0,00%	02	28,57%	01	14,28%	04	57,14%
10. Se former et innover	00	0,00%	01	14,28%	02	28,57%	03	42,85	01	14,28%

Tableau n° 10 représentant les réponses des enseignants au référentiel des compétences professionnelles en EPS avant

Compétences	Très fort		Fort		Moyen		Faible		Très faible	
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable	00	0,00%	00	0,00%	04	57,14%	02	28,57%	01	14,28%
2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer	00	0,00%	01	14,28%	06	85,71%	00	0,00%	00	0,00%
3. Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale	00	0,00%	02	28,57%	05	71,42	00	0,00%	00	0,00%
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	00	0,00%	02	28,57%	05	71,42	00	0,00%	00	0,00%
5. Organiser le travail de la classe	01	14,28%	02	28,57%	02	28,57%	02	28,57%	00	0,00%
6. Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves	00	0,00%	01	14,28%	05	71,42	01	14,28%	00	0,00%
7. Evaluer les élèves	00	0,00%	00	0,00%	04	57,14%	02	28,57%	01	14,28%
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	00	0,00%	00	0,00%	03	42,85	01	14,28%	03	42,85
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	00	0,00%	00	0,00%	02	28,57%	01	14,28%	04	57,14%
10. Se former et innover	00	0,00%	01	14,28%	02	28,57%	03	42,85	01	14,28%

Tableau n°11 représentant les réponses des enseignants au référentiel des compétences professionnelles en EPS après une semaine.

Le questionnaire

Deux types de questionnaires ont été utilisés lors de cette étude. Le premier était destiné aux enseignants d'EPS du secondaire de la wilaya de Mostaganem et le second questionnaire destiné aux étudiants de l'IEPS de Mostaganem.

Les questionnaires ont été organisés sous la forme d'axes, de questions ouvertes, fermés et ouvertes/fermés respectivement. Ils avaient pour principale objectif de répondre à notre question de recherche.

Par la suite, les questionnaires ont été expertisés par des spécialistes dans le domaine pour réajuster et modifier les questions en prenant en compte les observations apportées par les experts. Quant à la fiabilité de l'outil, 07 enseignants d'EPS et 10 étudiants ont été pris aléatoirement pour répondre au questionnaire en deux temps, espacé d'une semaine.

Les résultats attendus ont répondu favorablement à notre objectif. Ceci nous a conduits à conclure que les deux outils de recherche ont atteint un niveau d'objectivité et de stabilité acceptable.

I.11. L'étude statistique

Le traitement statistique des données recueillies relatives au questionnaire, à l'observation ainsi qu'au référentiel des compétences professionnelles ont été traitées grâce au logiciel Sphinx (version 5) et au logiciel SPSS (version 17).

Le test de comparaison de deux pourcentages, le test de khi2 pour l'analyse de nos résultats ainsi que l'échelle de Lickert à cinq niveaux ont apportés plus de précision à nos résultats.

I.12. Les difficultés de la recherche :

Nous avons rencontré divers difficultés lors de la réalisation de notre recherche tels que :

- Difficultés à récolter toutes les réponses de notre population de recherche
- Difficulté à réaliser l'entretien directive avec l'inspecteur de l'EPS à Mostaganem.
- Difficulté à faciliter la compréhension des concepts clés aux étudiants

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons clarifié toutes les démarches scientifiques qui avaient été poursuivies, afin de garantir des résultats avec une grande objectivité tout en contrôlant les variables parasites qui pouvaient influencer négativement les résultats.

Pour cela, lors de la planification de notre feuille de route, nous avons établi notre chemin en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons commencé par l'analyse du cadre formel de la formation MHM, en suite la conception d'un référentiel adapté à notre contexte d'éducation nationale algérienne. Par ailleurs, nous avons après, vérifié la validation des outils nécessaire à l'observation didactique des compétences et gestes professionnels des étudiants à l'issue de formation, en même temps l'identification du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des enseignants d'EPS. En fin, nous avons procédé à identifier le niveau de satisfaction des étudiants envers la formation dont ils sont inscrits au sein de l'IEPS de Mostaganem. Tout en finalisant ce chapitre par les principales difficultés rencontrées lors de la réalisation de cette modeste recherche.

Chapitre II : **Résultats Et Discussions**

**Chapitre II.1:
Analyse Du Cadre Formel
De La Formation MHM**

Introduction :

Nous avons approché dans ce chapitre l'analyse du programme de formation de master mention MHM à l'IEPS de Mostaganem, tout en prenant comme référence de comparaison les programmes de formation au sein de l'UFR STAPS et l'ESPE de Montpellier.

Cette analyse va nous permettre sans doute d'avoir un aperçu sur les points forts et les points faibles de la formation. Cela, nous permettra par la suite de proposer des idées créatives qui nous mènent à réajuster la formation pour qu'elle soit plus performante.

II. 1. Fiches Signalétiques Des Parcours De Master :

Intitulé Du Parcours : Mouvement Humain Et Motricité :

Filière : Sciences et technologie du Mouvement Humain

Type : Académique Professionnalisant

Conditions d'accès à cette formation :

1. Licence Spécialité Education Physique et Sportive

Date de première ouverture : Année Universitaire 2007 - 2008

Nombre de promotions sorties : 03 promotions jusqu'à l'année universitaire 2010 - 2011

Nombre de diplômés depuis l'ouverture du parcours : 123 Diplômés

Diplômés du parcours ayant pu accéder au Doctorat: 12 Diplômés

Compétences acquises à l'issue du Parcours:

La spécialité Mouvement Humain et motricité apporte aux étudiants une formation, dont les contenus sont en prise directe avec l'évolution des connaissances et des formes de pratiques propres aux Activités Physiques et Sportives (APS) et à l'Education Physique et Sportive, ce qui valorise les dimensions scientifiques, techniques et les enjeux éducatifs et les questions de transmission pédagogique.

Départements ministériels et secteurs d'activités possibles:

- Accès aux carrières d'enseignants
- Enseignants-chercheurs
- Encadrement des activités préscolaires et extrascolaires.
- Centres de formation professionnels.

II.2. Contexte et Objectifs de la formation :

La spécialité Mouvement Humain et motricité apporte aux étudiants une formation, dont les contenus sont en prise directe avec l'évolution des connaissances et des formes de pratiques propres aux Activités Physiques et Sportives (APS) et à l'Education Physique et Sportive, qui valorise les dimensions scientifiques, techniques, les enjeux éducatifs et les questions de transmission pédagogique

II.2.1. Profils et Compétences visés :

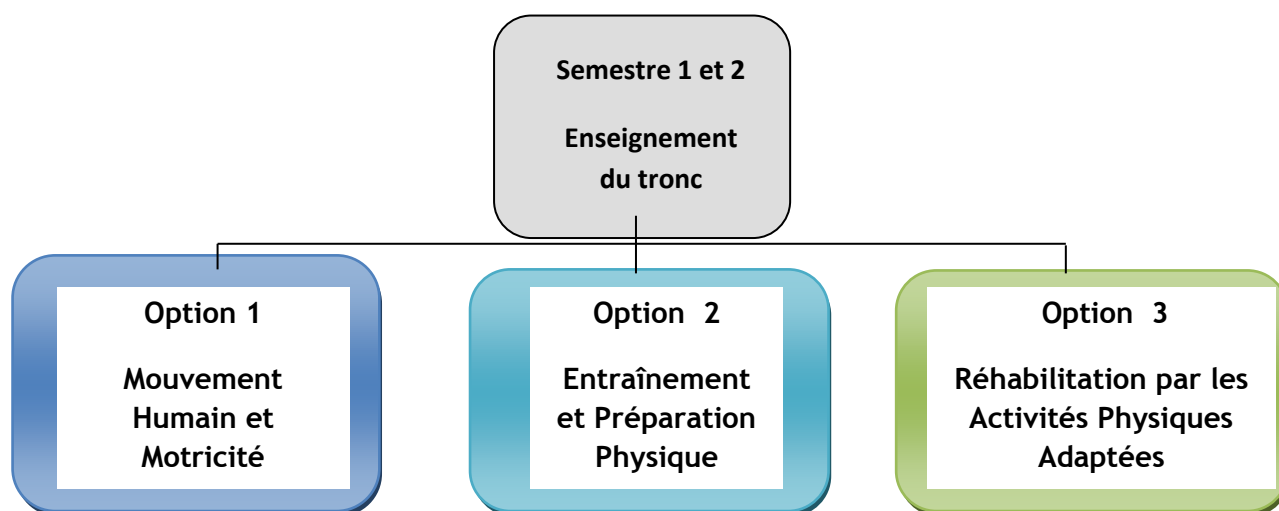
Offrir un espace théorique et méthodologique pluridisciplinaire aux étudiants, à l'interface de la physiologie du mouvement, de la biomécanique, des neurosciences, une formation de haut niveau préparatoire à la thèse de Doctorat. La formation offre une large palette d'unités d'enseignement, tant au plan théorique (mécanique, physiologie, neurosciences, contrôle moteur, perception) que méthodologique (statistiques, analyse du mouvement).

1. Contextes régional et national d'employabilité :

- Accès aux carrières d'enseignants
- Enseignants-chercheurs
- Encadrement des activités préscolaires et extrascolaire.
- Centres de formation professionnels

II.3. Organisation générale de la formation :

C1- Position du Projet



C2- Programme de la formation Master Par semestre Semestre 1 :

	UE1	UE2	UE3	UE4	Total
Intitulé de l'unité	Connaissances générales	Méthodes et langues	Enseignement de Spécialisation	Préparation Au mémoire+Stage	
Type d'UE	Fondamentale	Transversale	Découverte	Méthodologique	
VHH	08H30	04H30	05	05h00	23h00
Crédits	9	6	6	9	30
Coefficient	9	6	6	6	27

Tableau n° 12 représentant la synthèse des Unités d'Enseignement s1

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coeff
Sciences et motricité - L'acquisition des habiletés motrices	01h30			02h00	3	3
Physiologie du Mouvement – Bioénergétique	01h30			01h00	3	3
Biomécanique - propriétés mécanique du muscle squelettique	01h30			01h00	3	3
Contrôle et coordination	01h30			01h00	3	3
Déterminants physiologiques de l'exercice : génétique et Performance	01h30			01h00	3	3
Statistiques		01h30			2	2
Informatique et NTIC			01h30		2	2
Langue		01h30			2	2
Séminaire de		01h30		00h30	3	2
Diffusion des connaissances scientifiques	01h30				3	2
Visualisation des données Scilab	01h30				3	2

Tableau n° 13 représentant la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s1

Semestre 2 :

	UE1	UE2	UE3	UE4	Total
Intitulé da l'unité	Connaissances générales	Enseignements de Spécialisation	Méthodologie de Spécialisation	Mémoire Stage	+
Type d'UE	Fondamentale	Transversale	Découverte	Méthodologique	
VHH	07H30	04h00	04h00	07H00	22H30
Crédits	9	4	6	11	30
Coefficient	9	4	6	6	25

Tableau n° 14 représentant la synthèse des unités d'enseignement s2

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coeff.
Sciences et motricité - Perception et contrôle du Mouvement	01h30			01h00	3	3
Physiologie du Mouvement Exercice et physiopathologie	01h30			01h00	3	3
Biomécanique du Mouvement	01h30			01h00	3	3
Déterminants psychologiques de la motricité	01h30			00h30	3	3
Déterminants biomécaniques de la motricité	01h30			00h30	3	3
Méthodes quantitatives d'analyse du mouvement		01h30		00h30	2	2
Traitement du signal		01h30		00h30	2	2
Méthodes qualitatives d'analyse du mouvement		01h30		00h30	2	2
Séminaire de		01h30		00h30	3	2
Approfondissement méthodologique		02h00		01h00	6	2

Tableau n° 15 représentant la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s2

Semestre 3 :

	UE1	UE2	UE3	Total
Intitulé de l'unité	Connaissances Fondamentales	Méthodologie	Enseignements de Spécialisation	
Type d'UE	Fondamentale	Méthodologique	Découverte	
VHH	05h00	10h00	7h00	22h00
Crédits	6	12	12	30
Coefficient	6	12	9	27

Tableau n° 16 représentant la synthèse des Unités d'Enseignement s3

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coeff
Introduction générale aux Sciences du Mouvement Humain	01h00			00h45	2	2
Histoire des Sciences	01h00			00h45	2	2
Epistémologie	01h00			00h45	2	2
Processus cognitifs des apprentissages moteurs	01h00			00h45	3	3
Traitement de l'information et prise de décision en situation sportive	01h00			00h45	3	3
Neurophysiologie du contrôle moteur	01h30			00h45	3	3
Physiopathologie des fonctions motrices	01h30			00h45	3	3
Analyse cinématique des habiletés motrices	01h30			00h45	3	3
Analyse dynamique des habiletés motrices	01h30			00h45	3	2
Analyse de la variance	01h30			00h30	3	2
Méthodes d'exploration neuromusculaire	01h30			00h45	3	2

Tableau 17 représentant la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s3

Semestre 4 :

	UE1	UE2	Total
Intitulé da l'unité	Stage en laboratoire	Mémoire et Soutenance	
Type d'UE	Méthodologique	Méthodologique	
VHH	08h00	12h00	20h00
Crédits	10	20	30
Coefficient	3	3	06

Tableau n° 18 représentant la synthèse des Unités d'Enseignement s4

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coeff.
Stage en laboratoire		08h00		02h00	10	3
Mémoire et soutenance				12h00	20	3

Tableau n° 19 représentant la répartition en matières pour chaque unité d'enseignement s4

Récapitulatif global :

UE VH	Fondamental	Méthodologique	Découverte	Transversale	Total
Cours	133h	126h	168h	12h	427h
TD	00h	182h	63h	32h	287h
TP	00h	00h	00h	21h	21h
Travail personnel	136h30	262h30	105h	00h	504h
Total	269h30	570h30	336h	63h	1239h
Crédits	24	60	30	06	120
% en crédits pour chaque type d'UE	20%	50%	25%	05%	100%

Tableau n° 20 représentant un récapitulatif global des unités d'enseignements et volume horaire.

*Programme et contenu de la
Formation de Master
« Mouvement Humain et
Motricité »*

Sciences et motricité -L'apprentissage moteur & Contrôle moteur (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Acquérir les connaissances nécessaires aux approches et modèles de l'apprentissage et du contrôle moteur ainsi que, de la boucle perception-action et de l'apprentissage des nouvelles habiletés motrices.

Contenu de la matière

Ces modèles seront discutés au regard des données récentes sur le fonctionnement de la théorie cognitive et écologique.

L'apprentissage moteur, les stratégies attentionnelles, les interactions perception action.

Physiologie du Mouvement –Bioénergétique (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Apporter à l'étudiant les bases physiologiques aux adaptations métaboliques et cardiorespiratoires liées à l'exercice physique

Connaissances préalables recommandées : connaissance de la physiologie structurale de base.

Contenu de la matière

Bioénergétique, physiologie cardio-vasculaire et respiratoire de l'activité physique

Biomécanique - propriétés mécanique du muscle squelettique (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Apporter à l'étudiant les bases physiologiques propres aux adaptations métaboliques et cardiorespiratoires liées à l'exercice physique

Connaissances préalables recommandées : connaissance des principes de base en biomécanique.

Séminaire Diffusion des connaissances scientifiques (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Approfondissement et diffusion des connaissances dans un domaine spécifique grâce aux séminaires organisés par les différents laboratoires des universités Co-habilités

Statistiques (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Cette unité d'enseignement permet aux étudiants d'utiliser avec pertinence les différents tests statistiques appropriés aux travaux de mémoires qu'ils soient expérimentaux ou descriptives.

Contenu de la matière

Les tests non paramétriques : Chi 2, les tests paramétriques : Comparaisons de moyennes en groupes indépendants et appariés à 1 facteur, à n facteurs. Plans d'expérience et de formalisation « t » de Student, F de Fisher, etc.

Informatique et NTIC (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Apprendre la maîtrise méthodologique et technique des systèmes et réseaux ainsi que leur interconnexion. Apprendre les logiciels de mesure, cours en ligne, Web, réalisation de cours multimédia, etc...

Contenu de la matière

La conception et la réalisation de cours multimédia

Création d'enseignements utilisant les TIC

Méthodes de la formation ouverte et à distance : travail collaboratif

Langue Anglais (1er Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Progression vers davantage d'autonomie par rapport à la compréhension de messages écrits, vidéo ou audio.

Développer la qualité de l'expression écrite et orale

Contenu de la matière

Les Consolidation des acquis par des exercices systématiques de grammaire et l'entraînement à l'étude de texte et de cassettes audio et vidéo.

L'acquisition des habiletés motrices (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Les objectifs de cet enseignement est d'apporter les principaux éléments théoriques de l'acquisition des habiletés motrices. Ces concepts sont étayés avec des exemples sélectionnés parmi une large variété de mouvements sportifs. Ainsi, une présentation des outils et moyens d'analyse des habiletés motrices et du contrôle moteur en situations d'apprentissage sont explorés.

Contenu de la matière

Les thèmes abordés concernent le contrôle prédictif et réactif du système moteur, le codage positionnel et du contrôle temporel du mouvement, l'apprentissage moteur, les stratégies attentionnelles, les interactions perception-action.

Déterminants psychologiques de la motricité (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Connaître, de manière argumentée et critique, les problématiques actuelles de la psychologie de l'action motrice, notamment, concernant l'élaboration de stratégies, de prise de décision, de planification de l'action et de coopération dans un perspectif inter et intra-individuelle, dans différents milieux et contextes (dont celui de l'enseignement).

Contenu de la matière

Psychologie de la performance motrice : une approche différentielle des performances des sujets Experts/Novices dans des tâches de prise décision et de mémorisation. Psychologie de l'apprentissage moteur : une approche cognitive et expérimentale. Prise de décision et coopération. Transfert et apprentissages de stratégies. Rythmes, charge mentale, attention et gestion spatio-temporelle des activités motrices. Contextes environnementaux et développement moteur.

Biomécanique du Mouvement (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Ce cours a pour objectif de fournir les outils théoriques et les méthodes de calculs de la mécanique tridimensionnelle en vue de l'analyse des

mouvements sportifs. Dans la seconde partie du cours, les outils et méthodes de la mécanique musculaire seront présentés

Contenu de la matière

Pour la biomécanique des solides 3D : rappels mathématiques pour la mécanique 3D, les repères 3D locaux et globaux, les quaternions, les vitesses et accélération angulaires 3D, matrice d'inertie, détermination des moments 3D, dynamique inverse 3D, énergie mécanique de gesticulation. Pour la biomécanique musculaire : structure et fonctionnement du muscle strié squelettique. Les relations caractéristiques de la mécanique musculaire (modèle à trois composantes, relation force-longueur isométrique, relation force-vitesse isotonique, relation tension-extension, effets de l'entraînement sur ces relations caractéristiques. Les propriétés mécaniques du muscle humain in situ et effets de l'entraînement sur ces propriétés mécaniques.

Séminaire de recherche Approfondissement méthodologique (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Approfondir ses connaissances dans un domaine spécifique grâce aux séminaires organisés par les différents laboratoires des universités co-habilités

Approfondir les méthodes expérimentales, les outils de mesure et les méthodes d'analyse liés aux domaines de la biomécanique, de l'analyse du mouvement, de la physiologie, de la neurophysiologie, du contrôle moteur et de la psychologie expérimentale

Contenu de la matière

Séminaires organisés au sein des laboratoires Co-habilités

Le contenu est à la responsabilité du laboratoire d'accueil et doit permettre à l'étudiant de maîtriser les outils de mesure et d'analyses.

Méthodes quantitatives et qualitatives d'analyse du mouvement (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Le cours a pour objectif de présenter les méthodes expérimentales, les outils de mesure et les méthodes d'analyse liés aux domaines de la

biomécanique, de l'analyse du mouvement, de la physiologie, de la neurophysiologie, du contrôle moteur et de la psychologie expérimentale

Contenu de la matière

Elaboration des questionnaires, techniques de codage des questionnaires et méthodes d'analyse associées, développement des protocoles expérimentaux, les mesures en biomécanique et les capteurs associés, structure et principes des systèmes d'analyse gestuelle, la synchronisation, l'acquisition et la digitalisation des signaux, les systèmes de mesure de l'activité musculaire et les traitements associés, l'estimation des paramètres anthropométriques à partir d'images face profil, la mesure de la puissance mécanique des membres inférieurs, la mesure et analyse des caractéristiques.

Langue Anglais (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Progression vers davantage d'autonomie par rapport à la compréhension de messages avec l'apport de l'écrits, de la vidéo ou de l'audio et développer la qualité de l'expression écrite et orale

Contenu de la matière

La Consolidation des acquis par des exercices systématiques de grammaire et l'entraînement à l'étude de texte et de cassettes audio et vidéo.

Outils de Communication –Poster et Diaporama (2ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Maîtriser la méthodologie et la technique des systèmes de présentation, de projection et de réalisation de cours multimédia et surtout de diaporama, etc...

Contenu de la matière

La conception et la réalisation de cours multimédia

Création d'enseignements utilisant les TIC

Intervention en Milieu Professionnel (Stage) (4ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Un stage est effectué au sein d'une structure sportive et/ou associative, ou au sein d'un laboratoire. Ce stage s'effectue tout au long de l'année universitaire. Une convention est établie entre l'institut et la structure d'accueil.

Contenu de la matière

Ce stage implique une intervention dans la structure, la mise en place ou la participation à un protocole d'évaluation ainsi qu'un travail de bibliographique.

A la fin du deuxième semestre, l'étudiant rédigera un rapport sur le déroulement du stage (protocole ...), le travail réalisé et les résultats obtenus et une discussion des résultats. Ce rapport fera l'objet d'une soutenance

Mémoire (4ème Semestre)

Objectifs de l'enseignement

Présentation et soutenance du mémoire de fin du master 2

Contenu de la matière

Réalisation du mémoire dans les meilleures conditions

Analyse du contenu de la Formation De Master « MHM »

II.5. Analyse Du Cadre Formel de la formation :

Pour parvenir à un profil d'enseignant apte et compétent qui peut assurer un cours d'éducation physique et sportive, une stratégie de formation a été mise en place institutionnellement par un décret signé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. En 2004 ou la première promotion c'est inscrite à la formation de master nommée « mouvement humain et motricité » (l'abréviation « MHM ») fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes ainsi que les débouchés après avoir terminé la formation.

Cette stratégie se résume comme suit : le cycle de formation est d'une durée de deux ans (master 1 et master 2) rappelons que pour être titulaire d'une licence en STAPS spécialité EPS, il existe des modalités pour accéder à cette formation en MHM, elles sont basés sur des critères institutionnels au sein de l'IEPS de Mostaganem.

A vrai dire, en premier cycle de licence, l'étudiant passe par un tronc commun de 2 ans qui comporte, une formation fondamentale visant essentiellement l'acquisition de connaissances dans les différentes sciences et techniques liés au domaine de l'activité physique et sportive sans oublié que durant cette période il découvrira pratiquement un ensembles de sport collectifs et individuels dont il choisira sa spécialité ultérieurement. À l'issus de la formation en licence LMD l'étudiant effectuera un stage professionnel et un mémoire de fin d'étude.

En outre, Les deux autres années de formation continue de master MHM (second cycle) sont portées vers la spécialisation et visent outre l'approfondissement théorique et méthodologique dans la spécialité ainsi que tous les modules qui ont un lien avec les STAPS.

Après analyse, il à été rapporté que 11 modules de formation ont été programmés au 1^{er} semestre, 10 modules ont été programmés au 2^{ème},

semestre, 11 modules de formation ont été programmés au 3^{ème} semestre tout en finalisant par un mémoire de fin d'étude et un stage professionnel au 4^{ème} semestre pour acquérir les compétences souhaitées à travers cette spécialité.

Concernant le volume horaire total d'enseignement qui est au total de 1377h, dont seulement 429h heures sont consacrées à des cours sous formes de cours magistraux et 324h heures sous formes de travaux dirigés et de travaux pratiques, quant à 504h est consacré au travail autonome et personnel mettant en valeur dans cette formation le principe du tutorat au détriment de cette autonomie.

Enfin pour se situer par rapport aux normes et aux orientations des pays européens en matière de formation des cadres pédagogiques en science et motricité humaine et en EPS, une approche des programmes de formation de deux institutions de formation en France ont permis de mieux situer la notre:

1- l'UFR STAPS de Montpellier dans la même spécialité appelé : *master en science du mouvement humain « SMH »*

2-l'ESPE de Montpellier (IUFM) dans la formation en master nommée : *Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation – Education Physique et sportive « FEED-EPS »*

La vocation principale du master **MEEF-EPS** est de préparer les étudiants au métier de professeur EPS dans l'enseignement secondaire. Ce master s'inscrit dans la réforme dite de mastérisation des métiers de l'enseignement. A ce titre, ce master poursuit trois objectifs:

- La préparation au concours de recrutement (CAPEPS), que les étudiants doivent passer au cours de la première année de master
- La formation professionnelle des futurs enseignants
- La formation à et par la recherche.

La formation conduit les étudiants à maîtriser les outils d'analyse et d'évaluation des contextes éducatifs et d'enseignement. Elle les dote des compétences indispensables pour instaurer les conditions favorables aux apprentissages moteurs, pour susciter l'implication des pratiquants et pour contribuer à leur éducation sportive et corporelle.

Le master **MEEF-EPS** est organisé par le département EPS de l'UFR STAPS, dans le cadre de l'Ecole Supérieure du Professorat et de

l'Education Languedoc-Roussillon (EPSE), appelé IUFM précédemment. Ces programmes ont constitué l'objet de référence dans notre analyse de programme de formation actuel.

II.5.1. Organisation De La Formation A L'ESPE De Montpellier :

- **Présentation et objectifs**

Le parcours MEEF-EPS est le débouché naturel de la licence STAPS Éducation et Motricité qui permet aux étudiants dès la seconde année de Licence une spécialisation sur les métiers de l'enseignement. Il s'adresse donc à des étudiants disposant de bases théoriques solides et d'une expérience de terrain. (Les maquettes de licence incluent des stages en établissement durant chaque semestre de L2-L3).

- **Conditions d'accès :**

- Pour accéder au M1 : tout titulaire d'une licence STAPS, la licence Éducation et Motricité est néanmoins recommandée.
- Pour accéder au M2 : de droit pour les titulaires d'un M1 MEEF et admis au concours et après examen de la commission d'admission pour les autres candidatures.

Des possibilités de validations et équivalences seront également examinées.

- **Composantes de formation :**

UFR STAPS de l'UM

Autre partenaire : Faculté d'Éducation de l'UM

Inscription : www.espe-lr.fr

Responsables de parcours

Didier Delignières – didier.delignieres@univ-montp1.fr

Master 1 : Christine Forgeat – christine.forgeat@univ-montp1.fr

Master 2 : Sophie Boisot – sophie.boisot@univ-montp1.fr

- **Poursuites d'études, réorientation et autres débouchés**

Un certain nombre de formations permettent des réorientations à la sortie du M1 :

- M1 MEEF parcours PE
- M2 STAPS Activité Physique et Santé
- M2 STAPS Sciences du mouvement Humain
- M2 STAPS Sciences et techniques du Coaching Sportif

Dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants et de la création des ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de

l'Education), les concours de recrutement se passent pendant l'année de M1 : admissibilité en avril 2015 / admission en juin 2015.

Les ESPE en collaboration avec les 4 universités partenaires, délivreront des Masters enseignements, éducation, formation (MEEF), à l'issue de deux années d'études post-licence.

Les épreuves du concours prendront davantage en compte les compétences professionnelles et seront mieux intégrées dans la formation. Elles comprennent :

Admissibilité : deux épreuves écrites

Admission : deux épreuves orales

Le mode de recrutement des enseignants basé sur un concours situé en année de M1, « métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), coordonnée par l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces concours donnent un poids important à l'oral 2/3 et uniquement 1/3 pour les écrits. Ils sont suivis par un M2 en alternance avec un statut de fonctionnaire stagiaire :

Le concours a lieu en M1 (écrits en avril et oraux en juin)

Ils sont également ouverts aux étudiants, titulaire d'un M1 ou équivalent, ou les étudiants inscrits en Master 2 et aux personnes titulaires d'un diplôme équivalent.

Les étudiants admis à ces concours seront au cours de leur seconde année de Master, rémunérés à plein temps en tant que fonctionnaires stagiaires et effectueront un service d'enseignement à mi-temps.

Ils prendront leurs fonctions comme titulaires à la rentrée 2016.

II.6. Analyse comparative des programmes de formation « MHM » ; « SMH » et « FEED-EPS »:

II.6.1. Nature et organisation des enseignements dispensés :

	Modules d'enseignement			
	Master 1		Master 2	
	S1	S2	S3	S4
IEPS de Mostaganem	11	10	11	stage & mémoire
UFR STAPS de Montpellier SMH	8 + stage	7 + stage	8	
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	06	05	06	06 + stage

Tableau n° 21 : représentant le nombre de modules d'enseignements dans L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Les résultats de l'analyse formelle des programmes de formation de l'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier montrent que les trois programmes de formation (MHM, SMH, MEEF) sont organisés sous forme de quatre semestres dont, le passage d'un semestre à l'autre est assuré par des examens que les étudiants doivent valider en fin de semestre.

Après l'analyse du tableau ci-dessus, nous avons été révélé que le nombre de modules d'enseignement à l'IEPS de Mostaganem est relativement excessif comparativement avec la formation en « SMH » à l'UFR staps et en « MEEF » de l'ESPE de Montpellier. Un constat d'une formation de master MHM identique à la formation SMH de l'UFR staps de Montpellier en terme de modules d'enseignement à été révélé. En revanche, cette formation « SMH » s'oriente vers plus d'intérêt donner au stage professionnel, ce qui explique peut être l'alternance de cette formation. Contrairement à la formation de master MEEF à l'ESPE de Montpellier qui s'oriente beaucoup plus vers l'enseignant de l'EPS dont elle les prépare dès le début au concours de CAPEPS en Master 1 et les accompagne en Master 2 pour une profonde formation dans le domaine pour pouvoir rejoindre le poste de travail en tant qu'enseignants d'EPS au secondaire avec une pléiade de compétences propres au métier d'enseignant d'EPS.

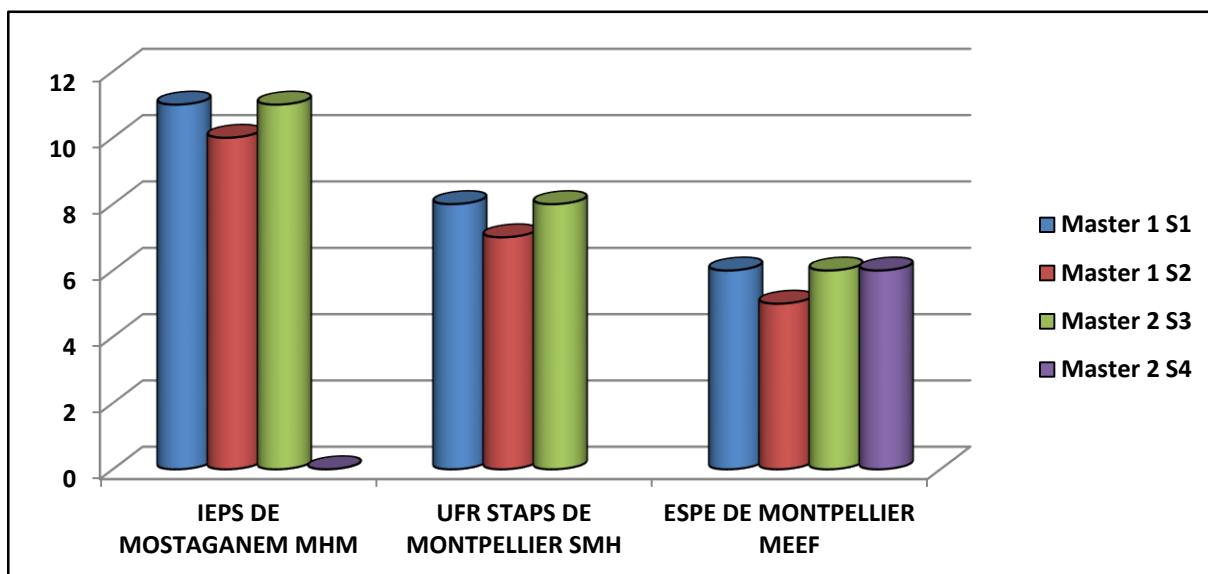


Figure n° 02 : représentant le nombre de modules d'enseignements dans L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

II.6.2. Distribution du volume horaire selon la nature des cours :

	Distribution du volume horaire selon la nature des cours				Volume horaire total
	CM	TD/TP	Stage	Travail personnel	
IEPS de Mostaganem	429	324	120	504	1377
	31,15%	23,52%	8,71%	36,60%	
UFR STAPS de Montpellier SMH	364	241	900	Non pris en conte	1505
	24,18%	16,01%	59,80%		
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	685	36	50	Non pris en conte	771
	88,84	4,66	6,48		

Tableau n° 22 : représentant la distribution du volume horaire selon la nature des cours d'enseignements à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Les résultats d'analyse relative au contenu du cadre formel dans le tableau n°22 ont permis d'une part, de déduire le volume horaire global de chaque formation en master et d'autre part, de quantifier le volume horaire

global réservé aux différents enseignements relatives aux cours magistraux, travaux pratiques et dirigés et stage à la préparation de vie professionnelle.

En effet, nous avons constaté que la formation « SMH » à l'UFR STAPS de Montpellier est relativement plus volumineuse en terme d'heure d'enseignement (1505h) par rapport à celui assuré par l'IEPS de Mostaganem soit (1377h). En comparant ces deux formations avec celle qui est assurée par l'ESPE de Montpellier, nous constatons que cette formation est moins chargée en termes d'heure de près de 50% soit (771h).

En revanche, certains points de divergences par rapport à ces trois formations existent.

La formation à l'ESPE de Montpellier apporte plus d'avantage aux cours magistraux liés à l'enseignement spécifique à l'EPS tels que la didactique de l'EPS, les compétences des professeurs, l'analyse des compétences professionnelles, rappelons se sont là les exigences du métier de l'enseignement de l'EPS. Cette orientation indique bien que l'exemple français des instituts supérieurs de formation des professeurs cherche à faire participer activement l'étudiant dans sa propre formation. Contrairement aux deux autres formations de master (MHM & SMH) identiques en termes d'horaires relatives aux cours magistraux, alors que leurs objectifs sont liés plus aux enseignements sur l'analyse du mouvement humain, sciences de la santé ainsi que des cours méthodologique initiant à la recherche scientifique.

De même, il est important de signaler que la formation en MHM à l'IEPS de Mostaganem propose plus d'importance aux travaux pratiques et dirigés (statistique appliqué au APS, informatique et langue étrangère, séminaire) (23,52%) par rapport aux deux autres formations de master rappelons qu'à la formation MEEF à un pourcentage plus faible qui est de 4,66%. Dans le même sens, il est à signaler également que le volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle n'est représenté que par 8,71% du volume horaire global à l'IEPS de Mostaganem et de 6.48% à l'ESPE de Montpellier.

Contrairement à l'UFR STAPS, où le stage professionnel reste le noyau de la formation avec un pourcentage de 59,80% du volume horaire global sachant que cela représente 900h de stage.

D'autre part, il nous été indiqué que seule la formation de master MHM à l'IEPS de Mostaganem en Algérie prend en compte la

quantification du volume horaire lié au travail personnel des étudiants dans chaque unité de formation. A ce propos, il est observé que 504h de travail personnel soit (36,60%) est inclus dans la formation, ce qui explique que dans chaque unité enseignement (UEF, UEM, UED, UET), il existe un volume horaire qui correspond au travail personnel des étudiants. Contrairement aux deux autres formations de master en France.

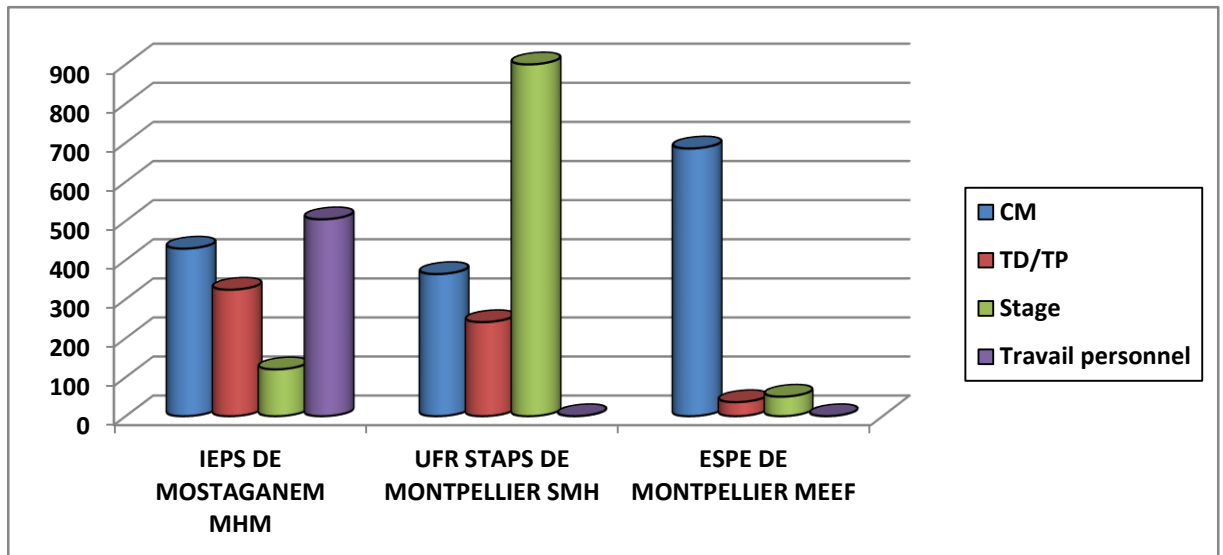


Figure n° 03 : représentant la distribution du volume horaire selon la nature des cours d'enseignements à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

II.6.3. Distribution des modules selon les unités enseignement :

	Volume horaire par unité d'enseignement				Travail personnel	Volume horaire total
	U.E.F	U.E.M	U.E.T	U.E.D		
IEPS de Mostaganem	519,5	157,5	154	42	504	1377
	37,72%	11,43%	11,18%	3,05%	36,60%	
UFR STAPS de Montpellier SMH	269	237	99	00	Non pris en conte	1505
	17,87%	15,74%	6,57%			
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	615	120	36	00	Non pris en conte	771
	79,76%	15,56%	4,66%			

Tableau n°23 : représentant la distribution du volume horaire selon les unités d'enseignement à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Les résultats de l'analyse des programmes de formation des trois instituts de formation en Algérie au sein de l'IEPS de Mostaganem et en France à l'UFR STAPS ainsi que l'ESPE de Montpellier ont montrés que le contenu de chacune des formations est regroupé en un ensemble de modules à la fois fondamentales, méthodologiques, transversaux et découverts.

Pour cela, il à été rapporté que, la formation FEED à l'ESPE de Montpellier est beaucoup plus structurée autour de l'unité d'enseignement fondamentale (79,76%) soit 615h d'enseignements partagés sur les principes de la didactique de l'EPS, les compétences des enseignants et analyse de travail, mission des enseignants au secondaire ainsi que le traitement des textes d'EPS au secondaire. Contrairement à la formation MHM à l'IEPS de Mostaganem qui elle, reste aussi centrée sur l'UEF (37,72%) soit 519,5h d'enseignements relatifs à l'apprentissage et contrôle moteur, déterminant psychologique et physiologique de la motricité, biomécanique et analyse du mouvement ainsi que la didactique de l'EPS et la pédagogie. Alors que, la formation de master SMH à l'UFR STAPS de Montpellier, se rapproche de celle de Mostaganem en matière de modules liés à l'analyse du mouvement humain ainsi qu'aux sciences de la vie. En revanche, elle s'oriente moins vers l'enseignement spécifique à l'EPS tel que la didactique. Par contre, elle avantage les stages à l'issu de chaque semestre, ce qui n'est pas le cas pour les autres formations.

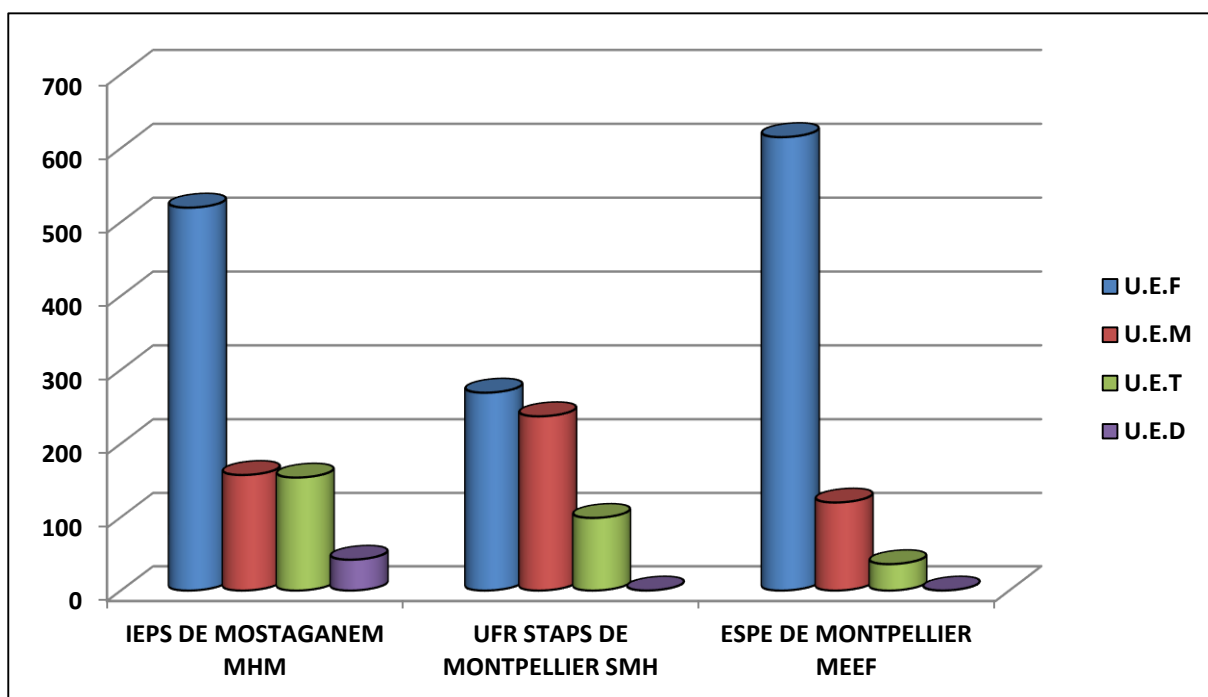


Figure n°04 : représentant la distribution du volume horaire selon les unités d'enseignement à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

II.6.4. Distribution des enseignements selon leur nature :

	Volume horaire				Volume horaire total
	Sciences Contributoires S.C	Technologies et pratique des APS TP.APS	Stage pratique	Méthodologie de la recherche	
IEPS de Mostaganem	308,5	287	120	157,5	1377
	22,40%	20,84%	8,71	11,43	
UFR STAPS de Montpellier	200	120	900	285	1505
	13,28%	7,97%	59,80%	18,93%	
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	176	425	50	120	771
	22,82%	55,12%	6,48%	15,56%	

Tableau n°24 : représentant la distribution des enseignements selon leur nature à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Les résultats du tableau ci-dessus portant sur la distribution des enseignements selon leur nature montre bien que, les sciences contributoires (sciences humaines et sociales, sciences de la vie et de la santé ...etc.) prennent une place très importante dans chacune des formations en Algérie et en France. Nous avons constaté aussi l'absence de différence significative entre les formations. Sauf que, la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem est plus volumineuse en matière de modules de sciences contributoires, ce qui la rend plus riche en terme de connaissances acquises par les futurs en sciences liés au mouvement humain.

Dans le contexte, notre analyse à révélée que les différentes technologies et pratiques des activités physiques et sportives prennent une place importante dans la formation des enseignants d'EPS dans l'ESPE de Montpellier (55,12%) soit 425h d'enseignements relatives à la spécificité de l'enseignement d'EPS dont les savoirs didactique en EPS prennent largement la tête dans la formation, contrairement à la formation MHM qui est censé être une formation professionnalisante, qui prépare les futurs jeunes enseignants à accéder au métier de l'enseignement de l'EPS. Les résultats montrent aussi, qu'elle donne moins d'avantage d'heure (287h) soit 20,84% (représentant la moitié de la formation MEEF à Montpellier)

lié à l'enseignement de l'EPS. Ce qui la rend moins adaptée aux exigences de l'EPS.

En outre, le stage de pratique pédagogique semble bénéficier de la plus faible valeur statistique dans l'ensemble du volume horaire dans les deux systèmes de formation à l'IEPS de Mostaganem ainsi qu'à l'ESPE de Montpellier. Nous distinguons les valeurs respectives de (8,71% %) à Mostaganem et (6,48 %) à l'ESPE de Montpellier.

A l'opposé, la formation SMH à l'UFR STAPS de Montpellier reste plus avantageuse. En effet, le volume d'horaire atteint à l'issus du master 1 et master 2, représente (59,80%) soit 900h de stage. Ceux ci favorise la notion du savoir-faire et permet la mise en œuvre des acquis théoriques.

Par ailleurs, cette formation reste plus centrée sur l'enseignement des sciences du mouvement humain et non pas à l'éducation à la motricité.

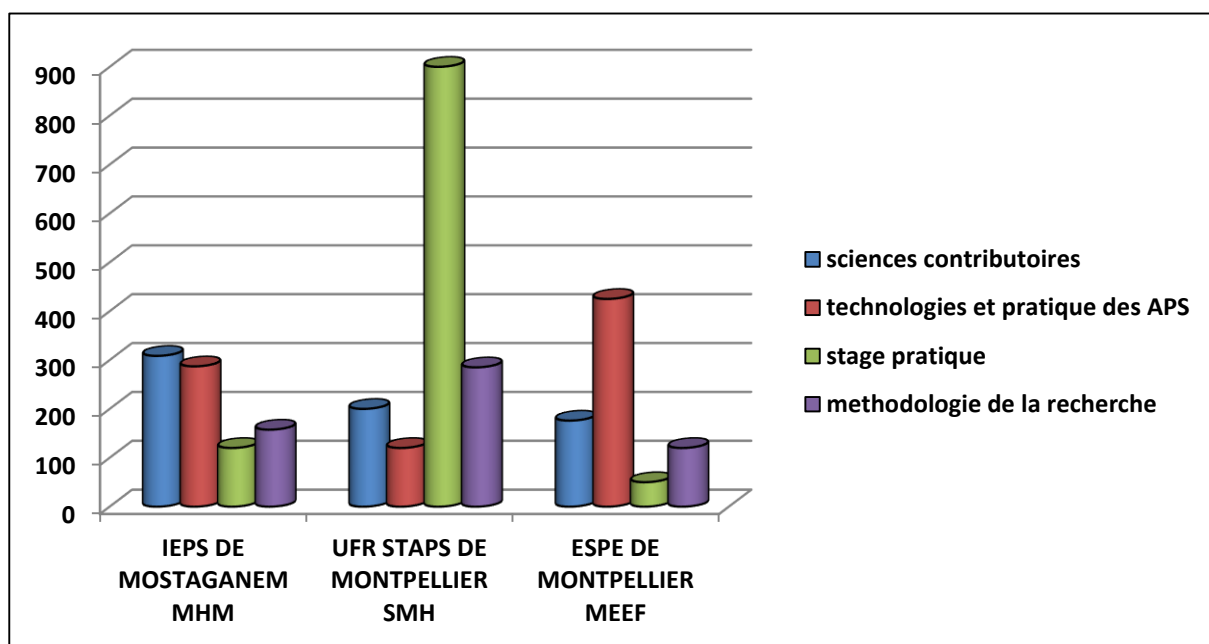


Figure n°05 : représentant la distribution des enseignements selon leur nature à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

II.6.5. Distribution en pourcentage des différentes composantes des sciences contributoires :

	Sciences Contributoires		
	Sciences humaines et Sociales (S.CONT)	Sciences de la vie et de santé S.V.S	Langue et informatique L.I
IEPS de Mostaganem	86,5	154,5	67,5
	6,28%	11,22%	4,90%
UFR STAPS de Montpellier	104	60	36
	6,91%	3,98%	2,39%
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	140	00	36
	18,15%	00%	4,66%

Tableau n° 25 : représentant les différentes composantes des sciences contributoires à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

A vrai dire, avant d'analyser les résultats du tableau ci-dessus et approfondir davantage les choix et classement des modules, il est vivement recommandé de bien expliquer la démarche suivie pour pouvoir classer les modules selon leur nature.

A ce stade, et dans le cadre de notre d'étude et en se référant au contenu du programme de formation décrit par les textes institutionnels de chaque pays, les modules ont été regroupées comme suit : nous distinguons les sciences humaines et sociales qui englobent la psychologie, la sociologie, l'histoire des APS, la pédagogie, la législation et la théorie de l'éducation physique (TMEPS). Puis, les sciences de la vie et de la santé et qui regroupent l'anatomie, la physiologie, la biomécanique, l'hygiène et le secourisme. Enfin, les langues et l'informatique tels que l'anglais et les outils de traitement et de communication informatique.

L'analyse détaillée des valeurs inscrites dans le tableau n° permet de constater que, dans le cadre formel des trois formations en Algérie et en France, la langue étrangère et l'informatique, qui sont des savoirs très importants dans un monde très ouverts et qui sont très utiles pour la profession dans le secteur de l'éducation, constituent le pourcentage le plus bas de l'ensemble des composantes des sciences contributoires (psychologie, histoire des APS, sociologie, science de la vie et de la santé)

(2,39%) pour la formation en SMH ; (4,90 %) pour la spécialité MHM et (4,66%) pour la formation MEEF à l'ESPE de Montpellier.

De même, toujours au niveau du cadre formel Algérien au sein de l'IEPS de Mostaganem, les sciences de la vie et de la santé constituent les matières ayant le pourcentage le plus élevé parmi les sciences contributives avec 11,22% soit (154,5h), contrairement, à la formation MEEF à l'ESPE de Montpellier qui ne centre pas leur intérêts sur les sciences de la santé, mais s'orientent davantage vers les aspects liés à l'enseignement de l'EPS dans les établissements scolaires .

En revanche, le modèle de formation assurée à l'ESPE de Montpellier attribue beaucoup d'importance aux sciences humaines et sociales (psychologie, histoire des APS, sociologie (18,15%), contrairement à ce aux deux autres formations à l'IEPS de Mostaganem qui est plus faible avec (6,28%) et (6,91%) à l'UFR STAPS de Montpellier.

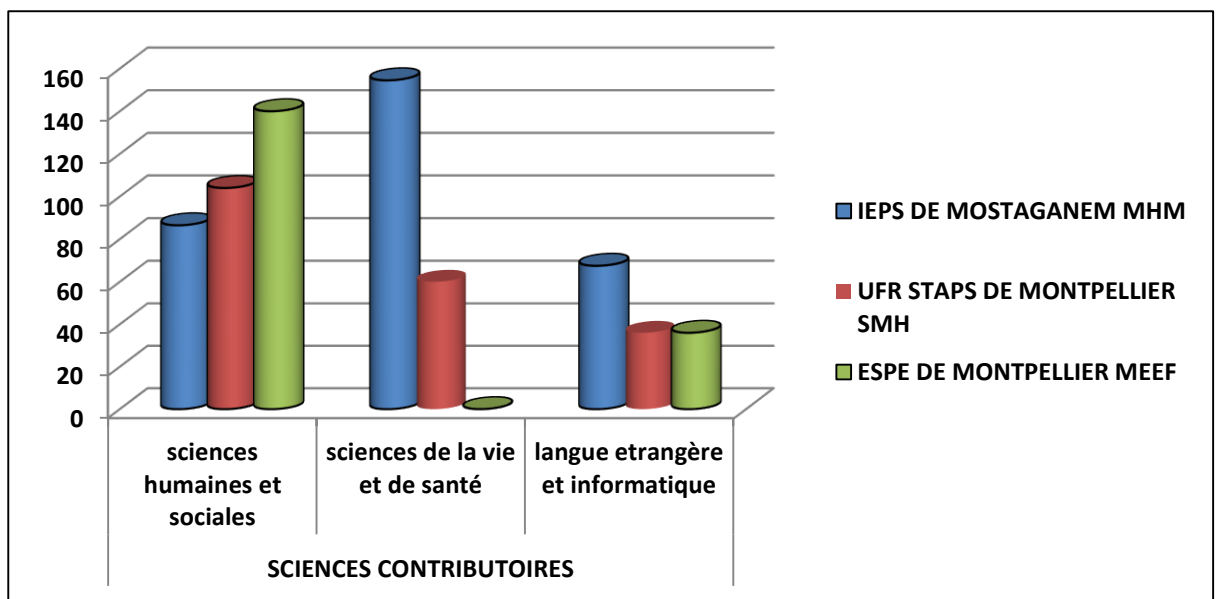


Figure n° 06 : représentant les différentes composantes des sciences contributives à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

II.6.6. Distribution en pourcentage des différentes technologies et pratiques sportives

	Technologies et pratique des APS TP.APS	
	Didactique de l'EPS et pédagogie	Savoir technique
IEPS de Mostaganem	200	87
	14,52%	6,31%
UFR STAPS de Montpellier	20	100
	1,32%	6,64%
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	425	00
	55,12%	00%

Tableau n°26 : représentant les différentes composantes de technologies et pratique des APS à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Les résultats du tableau n°26 ci-dessus portant sur les différentes composantes en technologies et pratique des APS sein des instituts de formation dans le domaine des STAPS en Algérie et en France. Dans le cadre de notre d'étude, notre référence est le programme de formation décrit par les textes de chaque institution et dont les modules ont été regroupées comme suit : nous avons remarqué que dans les technologies et pratique des APS tous les enseignements liés à la didactique de l'EPS et à la pédagogie pratique ainsi qu'aux sciences de l'apprentissage des APS.

En effet, les valeurs statistiques inscrites révélées dans cette étude, indiquent un pourcentage très élevé (55,12%) correspondant à 425h heures réservé aux enseignements de la didactique de l'enseignement de l'EPS et de la pédagogie. Au sein de l'ESPE de Montpellier comparativement avec l'UFR STAPS de Montpellier « SMH », le volume horaire reste plus faible et ne donne pas l'avantage aux enseignements spécifique à l'EPS.

De plus, malgré l'intérêt à l'IEPS de Mostaganem pour l'enseignement de la didactique et de la pédagogie pratique (14,52%) soit 200h, cela reste comparativement avec la formation MEEF de l'ESPE à Montpellier très faible. Car en termes de volume horaire, il est largement en faveur du modèle montpelliérain qui privilégier l'adaptation à l'enseignement de l'EPS au sein des établissements scolaires directement.

En outre, nous avons aussi constaté, une approche significative entre le model de formation à l'IEPS de Mostaganem et le model au sein de l'URF STAPS de Montpellier en terme de volume horaire attribué a l'enseignement technique des APS, ou la distribution reste proportionnellement identique dans le modèle français (UFR.STAPS de Montpellier) avec 6,64% et 6,31% pour le model Algérien (l'IEPS de Mostaganem).

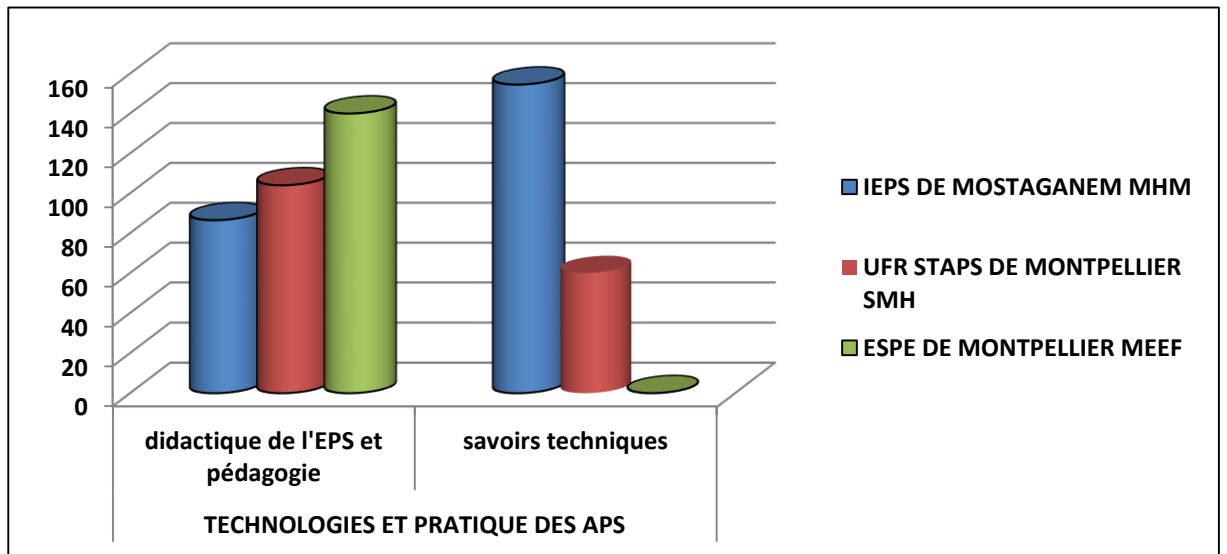


Figure n°07 : représentant les différentes composantes de technologies et pratique des APS à L'IEPS de Mostaganem, l'URF STAPS et ESPE de Montpellier.

II.6.7. Place de l'enseignement de l'EPS par rapport au contenu des programmes de formation :

	Didactique de l'EPS et pédagogie	Volume horaire restant de la formation
IEPS de Mostaganem	200	1177
	14,52%	85,48%
UFR STAPS de Montpellier	20	1485
	1,32%	98,68%
ESPE DE Montpellier MEEF-EPS	425	346
	55,12%	44,88%

Tableau n° 27: représentant la place de l'enseignement lié à l'EPS dans le model de formation à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Les résultats du tableau n°27 ci-dessus portant sur la place de l'enseignement spécifique à l'EPS dans chaque model de formation en Algérie ainsi qu'en France, montre que, seule la formation MEEF-EPS au sein de l'ESPE de Montpellier donne plus de priorité et d'avantage à l'enseignement spécifique à l'EPS tel que, la didactique disciplinaire, la pédagogie ainsi que l'analyse du travail enseignant (55,12%) soit 425h.

En revanche, la formation de master MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem reste plus pauvre comparativement à celle de l'ESPE de Montpellier. Car peu d'intérêt est apporté pour l'enseignement spécifique à l'EPS, malgré que, cette formation permet aux futurs étudiants à entrer dans le monde de l'enseignement de l'EPS. Il est à rappeler que seule (14,52%) soit 200h sont consacrés à l'enseignement de la didactique de l'EPS et de la pédagogie dans la formation en MHM, ce qui la rend moins professionnalisante et moins adaptée. Cette état rend difficile la mise en application des acquis théoriques en pratique enseignante. Rappelons que ce constat a été vérifié par l'étude de Laroua et al (2014) en analysant les compétences professionnelles des enseignants stagiaires en EPS.

Pour conclure, la formation SMH à l'UFR STAPS de Montpellier reste moins adaptée à l'enseignement de l'EPS comparativement avec les deux formations précédentes car seulement (1,32%) d'enseignements

spécifiques sont dirigés vers l'enseignement d'EPS dans son contexte éducative.

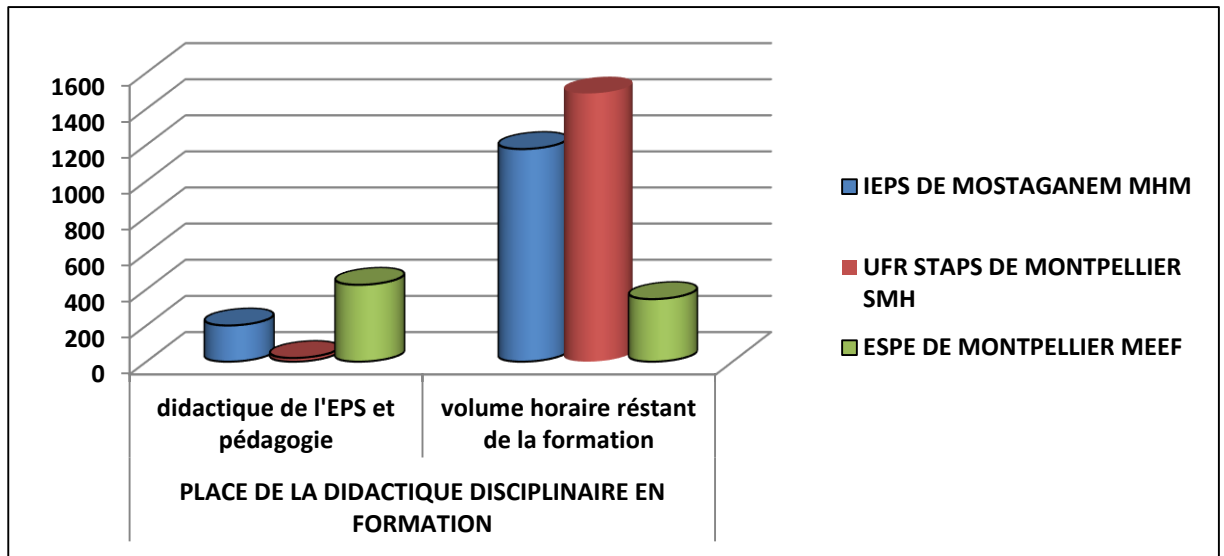


Tableau n° 08: représentant la place de l'enseignement lié à l'EPS dans le model de formation à L'IEPS de Mostaganem, l'UFR STAPS et ESPE de Montpellier.

Conclusion

L'analyse du cadre formel des trois formations de master dans le domaine des STAPS spécialité MHM en Algérie et en France nous ont permis d'approcher les points forts et faibles de chacune des formations. Ces différents résultats nous ont conduit autant qu'observateur par la suite à proposer des alternatives afin de réajuster la formation de façon qu'elle répond aux exigences du travail et surtout avec un contenu plus adapté au métier de l'enseignement de l'éducation physique et sportive au lycée.

Notre intérêt à travers cette partie de notre modeste recherche, porte sur l'analyse du cadre formel de la formation MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem tout en comparant cette formation avec celle de l'ESPE et l'UFR STAPS de Montpellier.

A vrai dire, après l'analyse du cadre formel du cursus de formation en MHM dispensés par l'IEPS de Mostaganem, nous constatant qu'il répond aux normes établies par la communauté internationale (organisation de la formation, modules, cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, stage de préparation à la vie professionnelle, initiation à la recherche scientifique, savoirs fondamentaux, savoirs appliqués, contrôle continu,

contrôle final annuel ou semestriel, crédits...) et qui est globalement identique à la formation SMH assurée par l'UFR STAPS de Montpellier.

Cependant, il est à noter que le processus de formation en MHM (formation EPS assuré précédemment), adapté à l'IEPS de Mostaganem présente certaines particularités ou spécificités dans le contenu. En effet, il a été constaté que, le contenu de cette formation est beaucoup plus centré sur le travail personnel de l'étudiant ce qui explique que les enseignements des modules assurés par les formateurs ne représente que 50%. Le reste sera compensé par l'étudiant à travers des mini-projets, des exposés ainsi que d'autres travaux de recherche individuels.

Par ailleurs, un volume horaire modeste est réservé pour l'enseignement spécifique à la matière tel que, la didactique disciplinaire, la pédagogie et l'analyse du travail in situ. Ces différents résultats, apporte une lecture claire sur le niveau des futurs enseignants de cette formation, qui rencontrent de réelles problèmes dans le milieu professionnel.

Ces résultats ont été aussi, confirmé par l'inspecteur de l'EPS et par quelques enseignants formateurs d'une part, et d'autre part, par l'étude réalisée par Laroua et al (2014). A cet effet, la formation MHM à l'IEPS de Mostaganem est moins adaptée et ne répond que partiellement aux exigences du travail contrairement avec la formation FEED assuré par l'ESPE ou elle intègre l'étudiant dès la première année master dans le domaine de l'enseignement avec des modules spécifiques et sa préparation au concours du CAPEPS

En outre, les résultats montrent que, le lien collaboratif qui doit exister entre les différentes institutions d'une part, celles qui assurent la formation et d'autre part, celles qui accueillent les futurs stagiaires pour les accompagner semble n'être pas pris sérieusement en considération et ceci Malgré, la signature de conventions de stage entre l'IEPS de Mostaganem et les autres secteurs d'emploi (direction de l'éducation ; associations sportives ; centres médicaux spécialisés pour les personnes à mobilité réduites ou présentant un handicap moteur ou mentale). Ces difficultés à rendre efficaces cette collaboration ne facilite pas aux futurs stagiaires d'être recrutés dès la fin de leur stage au sein de ces structures de l'état malgré la cohérence du contenu de la formation avec le domaine choisi. A Titre d'exemple : « *Les futurs diplômés de master MHM ne peuvent pas être recrutés dans les clubs sportifs sauf s'ils ont un diplôme délivré par la direction de la jeunesse et*

des sports. En revanche, la direction de l'éducation peut les recruter, seulement à la base de leurs diplômes.

-Pour ce qui est des diplômés en entraînement sportif, ils peuvent à la fois être recrutés dans le secteur de l'éducation en tant qu'enseignant d'EPS et embauchés aussi dans les clubs sportifs en tant qu'entraîneur et préparateur physique ».

Cet exemple, nous interpelle sur la situation de deux profils de formations différents qui peuvent exercer les mêmes fonctions dans le domaine de l'éducation. En effet, les connaissances spécialisées (savoirs) dans le domaine sont très importantes pour être efficace et quelles sont les composantes principales de la compétence en générale ou en EPS. A ce propos, Perrenoud, (2000) définit la compétence par la capacité à utiliser à bon escient des savoirs pertinents pour agir face à une situation extraordinaire ou une classe de situation ». En outre, elle constitue l'ensemble de connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou à un ensemble de situations proposé par l'enseignant».

Chapitre II.I
Etude Du Niveau De Satisfaction Des Etudiants De Master
Envers La Formation A L'IEPS De Mostaganem

Introduction :

Nous avons approché dans ce chapitre l'analyse de la satisfaction des étudiants envers la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem tout en utilisant un questionnaire destiné au étudiant à l'issus de la formation de master.

Cette analyse va nous permettre sans doute d'avoir un aperçu sur les différents visons des étudiants envers : 1- la formation LMD à l'IEPS de Mostaganem ; 2- la relation avec les formateurs ; 3- les matériels et infrastructures mises en œuvre en formation. Cela, nous permettra par la suite de proposer des idées créatives qui nous mènent donner quelques propositions pour assurer la formation dans les meilleures conditions pour l'ensemble des étudiants inscrits à l'IEPS de Mostaganem.

II.I.2.1. Domaine N° 01 : La Formation L.D.M A L'IEPS De Mostaganem :

1- Comment avez-vous pris connaissance de cette formation ?

	Vous avez été information de la formation à travers			
	Service de formation	les responsables	Les collègues	Autres
R	86	30	23	1
%	61,43	21 ,42	16,43	0 ,71
K ² Cal	16,53			
K ² Tab	7,81			

Tableau n° 28: représentant l'information prise sur formation

Les résultats du Tableau N°28 montrent le chemin que les étudiants ont pris pour s'informer de la formation de master MHM et ES au sein de l'IEPS de Mostaganem. En effet, la grande majorité de notre échantillon, répond que l'information à circuler par l'intermédiaire du service de formation à l'IEPS avec nombre de 86 étudiants soit (61,43%) et 30 étudiants soit (21,42%) nous informe l'information leur est parvenue à travers les responsables. Par ailleurs, une minorité de notre échantillon s'est informé sur la formation par l'intermédiaire des collègues.

Après avoir utilisé le teste de K², il s'est avéré que la valeur de k² calculé (K²cal=16,53) est supérieure à la valeur du K² tabulée (K² Tab=7,81) ou le degré de liberté (N-1) est de 03 et le niveau de

significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

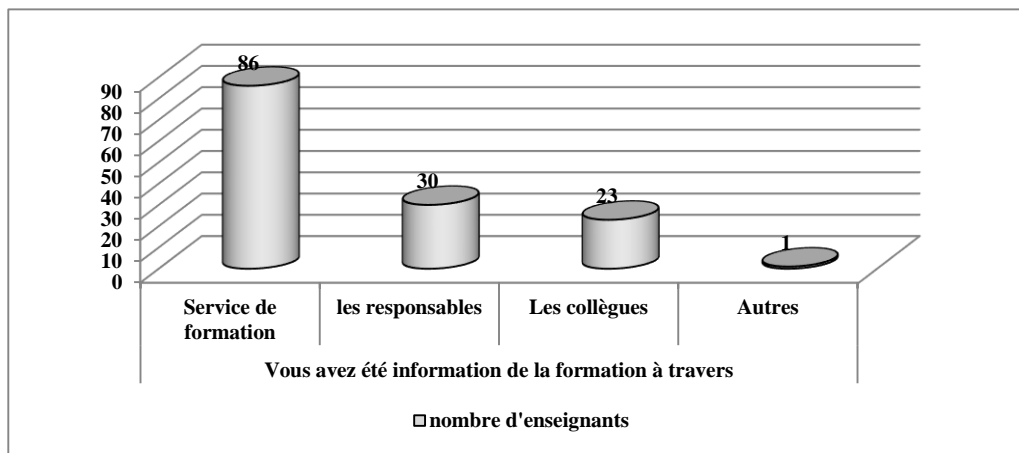


Tableau n° 09: représentant l'information prise de la formation

2- avez-vous eu l'envie de continuer cette formation à laquelle vous vous êtes inscrit ?

	êtes vous motivé de continuer cette formation			
	Oui très fort	oui	Non	jamais
R	52	81	7	0
%	37,14	57,86	5	0
K ² Cal	11,29			
K ² Tab	7,81			

Tableau n° 29: représentant la motivation des étudiants à poursuivre la formation

Les résultats du Tableau N°29 montrent la motivation des étudiants de continuer la formation en cour. Nous avons identifié une majorité dominante des étudiants souhaite poursuivre la formations, dont 81 étudiants soit (57,86%) qui répondent « oui ». Alors que 52 étudiants soit (37,14%) sont très motivés et souhaite poursuivre cette formation. En outre, 07 étudiants soit (5%) ne sont pas motivés et ne souhaite vraiment pas aller au bout de cette formation.

Après avoir utilisé le teste de K², il s'est avéré que la valeur de k² calculé (K²cal=11,29) est supérieure à la valeur du K² tabulée (K² Tab=7,81) ou le degré de liberté (N-1) est de : 03 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

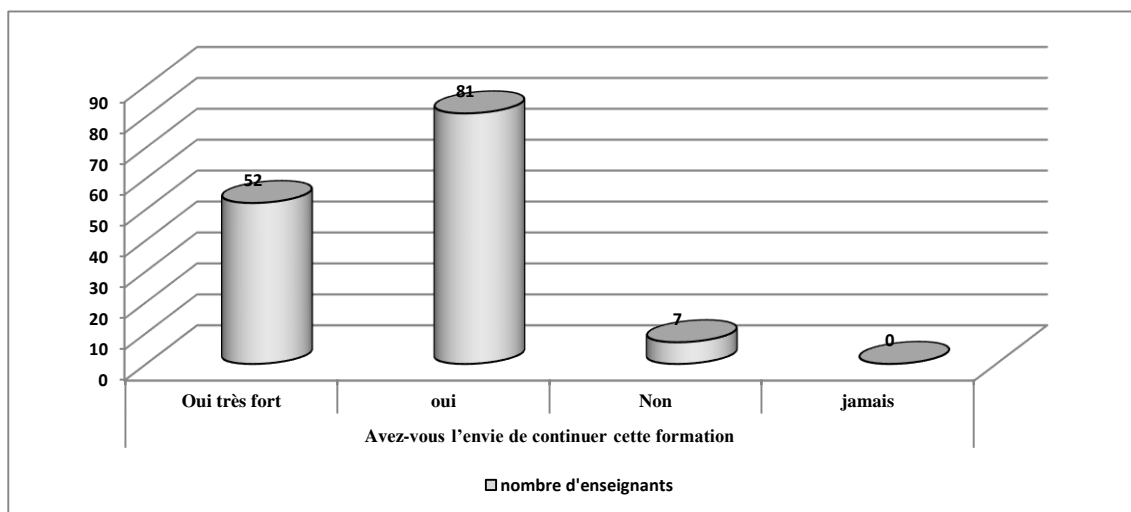


Figure n° 10 représentant la motivation des étudiants à poursuivre la formation

3- qu'est ce que vous attendez comme acquis dans cette formation ?

	La vision envers la formation			
	Des connaissances professionnelles employées à temps	Des connaissances professionnelles employées après certain temps	Elle contribue positivement dans le parcours professionnel	Des connaissances générales dans le domaine
R	35	26	67	12
%	25	18,25	47,58	8,57
K² Cal	11,93			
K² Tab	7,81			

Tableau n° 30: représentant les attentes des étudiants de la formation

Les résultats du Tableau N°30 montrent la vision et les attentes des étudiants après avoir terminé la formation. Nous avons constaté qu'une majorité des étudiants dont (67) et soit (47,58) estiment que cette formation est très importante pour eux parce qu'elle contribue de façon positive à situer leurs parcours professionnel après l'obtention de leurs diplômes. Quant à 35 étudiants soit (25%), ils nous informent que la formation à permis qu'acquérir des connaissances relatives à l'EPS qui seront réinvestis lors de leur recrutement futur. Alors que 26 étudiants soit (18,25) ont une vision parallèle que la précédente sauf que, pour eux les connaissances acquises à l'issus de la formation ne seront utilisés qu'après un certain temps. Pour 12 étudiants restants soit (8,57%), ils perçoivent que la formation leurs permet d'acquérir des connaissances en générale.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=11,93$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=7,81$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 03 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

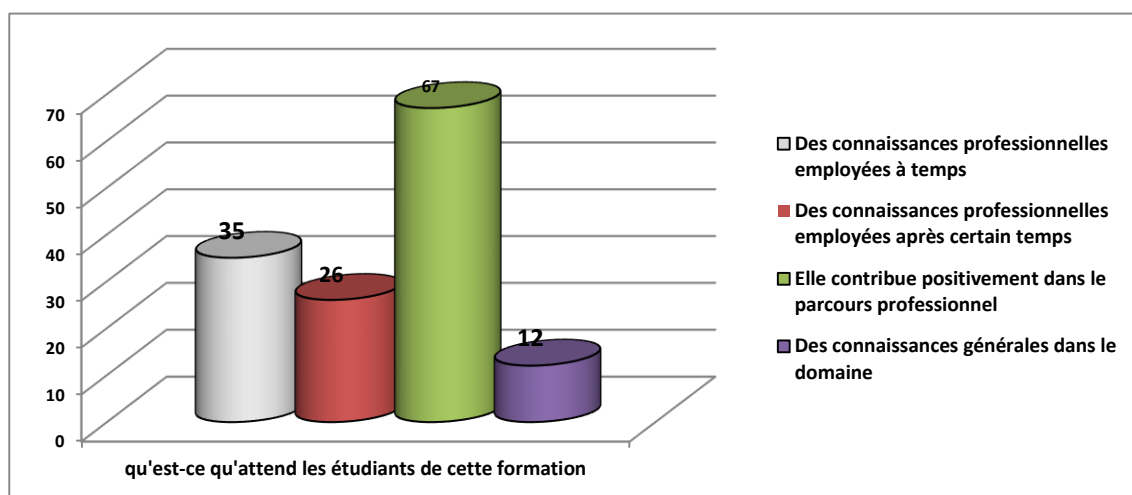


Figure n° 11: représentant les attentes des étudiants de la formation

4- Les compétences acquises a l'issus de la formation vous ont-elles permis d'être efficace lors de votre stage professionnel ?

	Les compétences acquis et l'efficacité du travail au stage professionnel			
	Oui		Non	
R	48		92	
%	34,29		65,71	
	Si vous répondez par non, pourquoi cela est du			
	Manque des séances de pédagogie pratique	Décalage entre La théorie et la pratique	Formation très pauvre en législation	Selon les élèves enseignés
R	28	42	14	08
%	30,43	45,65	15,21	8,69
K² Cal	9,68			
K² Tab	7,81			

Tableau n° 31: représentant l'acquisition des compétences et l'efficacité des étudiants au cours des stages professionnels

Les résultats du tableau n°31 montrent, les réponses fournis par les étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem d'EPS à propos des compétences acquises en formation universitaire et leurs effets sur les

stages professionnels. A vrai dire, nous avons été surpris par les réponses des étudiants de Master à cette question. 92 étudiants en Master MHM/ES, soit (65,71%) ne sont pas totalement d'accord sur la formation qu'ils ont subit, plus particulièrement les acquisitions des compétences spécifiques qui devaient leur permettre de travailler avec efficacité dans le milieu professionnel. Quant à 48 étudiants restants soit (34,29%) répondent que la formation était favorable et positive pour eux et qu'elle leur a permis d'acquérir les compétences nécessaires pour interagir de manière efficace dans le domaine professionnel. Pour explorer en profondeur, nous avons voulu connaître la raison pour laquelle ces étudiants ne sont pas satisfaits de cette formation. A ce propos 42 étudiants, soit (45,65%) nous informent que le principal obstacle est dû au décalage entre la formation académique et les situations réelles qu'exigent l'enseignement de l'EPS. Par ailleurs, 28 étudiants, soit (30,43%) constatent que la formation reste pauvre en séances relatives à la pédagogie pratique. A ce sujet, ce qui vient d'être évoqué par ces étudiants est très pertinent pour notre étude et confirme la perception évoqué par les enseignants d'EPS lors l'étude de Laroua & al, (2014). En effet, malgré la formation poursuivie par ces étudiants à l'institut d'éducation physique et sportive qui permet en fin de parcours d'obtenir le diplôme, ils avancent que cela reste insuffisant sur l'acquisition des compétences qu'exige le métier d'enseignant. Par ailleurs, 14 d'entres eux, soit (15,21%), font remarqués sur ce point que la formation reste aussi pauvre concernant la législation dans le domaine professionnel. Sachant que cette compétence est indispensable pour faire valoir les droits ainsi que les responsabilités vis avis de la réglementation en vigueur. Quant au 08 étudiants, soit (8,69%), ils nous informent, que cela dépend des apprenants, et plus particulièrement la qualité des élèves ainsi que les classes enseignées et leurs spécialités.

Après avoir utilisé le test de K^2 il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=9,68$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=7,81$) ou le degré de liberté ($N-1$) est de : 03 et le niveau de significativité est de : 0,05. Ce résultat indique la présence d'une augmentation statistiquement significative qui explique l'existence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la lecture des résultats, les étudiants de Master MHM/ES nous informent que les compétences acquises en fin de formation ne leurs a pas

permis de travailler avec efficacité dans les stages professionnels programmés à l'issue de la formation de Master (semestre 4). Une grande majorité nous a informé que d'une part, la formation n'est pas en alternance théorique et pratique en même temps et que d'autre part, elle ne répond que partiellement aux exigences du métier. En outre les étudiants ont évoqué que la formation doit être réadaptée concernant les modules spécialisés en pédagogie pratique. Sachant bien qu'il est très important de bien renforcer les programmes de formations avec des modules de la pédagogie pratique pour permettre aux étudiants de bien consolider leurs acquis théoriques et transformer leur savoir en savoir-faire. Par ailleurs, les étudiants nous ont aussi informés que parmi les causes, la formation doit donner plus d'importance concernant la législation. Cela a conduit les étudiants à rencontrer des problèmes administratifs dans les établissements où s'effectue le stage et ils trouvent du mal à bien s'adapter et s'insérer dans le milieu professionnel. A ce propos, l'étude de Laroua, A (2014), & Benchehida, K (2014) sont en convergences sur ce point. A savoir que les étudiants de master Mouvement humain et motricité affirment qu'ils n'ont pas reçu une formation législative suffisante au cours de leurs cursus théoriques. En revanche, nous constatons que les étudiants rencontrent de grandes difficultés face aux élèves au cours des stages professionnels.

A cet effet, l'étude de Laroua, A (2011) a démontré que les étudiants stagiaires ont du mal à gérer leurs élèves dans les établissements au milieu urbain. Contrairement à ceux qui sont affectés dans les établissements qui sont dans des milieux ruraux. Dans le même cadre, les enseignants formateurs et responsables des stagiaires nous ont informés que ces étudiants trouvent beaucoup de difficultés à enseigner les classes littéraires, contrairement aux classes scientifiques.

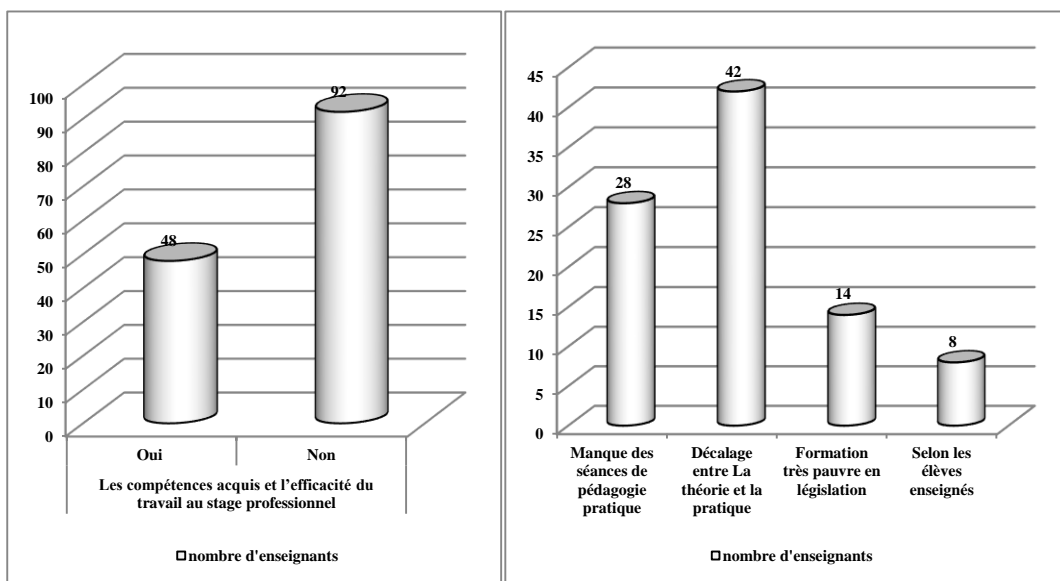


Figure n° 12: représentant l'efficacité Des compétences en stage professionnel

Figure n° 13: représentant les problèmes relatifs à la formation

5- Selon vos représentations, les modules enseignés dans le programme de formation de master à l'IEPS de Mostaganem sont ils en cohérence avec les exigences de la pratique ?

	La cohérence des modules enseignés avec les exigences du travail	
	Oui	Non
R	66	74
%	47,14	52,86
K² Cal	5,61	
K² Tab	3,84	

Tableau n° 32: représentant la cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail

Les résultats du Tableau n°32 sur les réponses fournis par les étudiants par rapport à la cohérence des modules enseignés dans les programmes de formation et les exigences professionnelles spécifique à l'EPS montrent que 74 étudiants soit (52,86) ne sont pas d'accord sur le contenu enseigné et qu'il n'est pas en concordance avec les exigences professionnelles de l'enseignement de l'EPS par rapport aux réponses de leurs collègues qui représentent 66 étudiants soit (47,14%) qui répondent que les contenues des programmes de formation sont en liaison avec les exigences du travail.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=5,61$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=3,84$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 01 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

Les résultats obtenus par les étudiants de Master à l'IEPS de Mostaganem montrent que, plus de la moitié des étudiants ne sont pas d'accord sur ce sujet et qu'ils perçoivent une incohérence entre les modules enseignés dans les programmes de formation et les exigences professionnelles de l'enseignement d'EPS. A ce propos, l'étude de Laroua,A (2014)., Benchehida, K (2014) & Khalifa, L (2013) nous informent que l'inspecteur de l'EPS , les enseignants formateurs, les enseignants stagiaires ainsi que les étudiants de master à l'IEPS de Mostaganem sont ont la même perception sur le contenu des programmes de formation qui est partiellement en liaison avec les exigences professionnelles de l'enseignement d'EPS.

En effet, il faudra prendre en considération les résultats de cette étude et prendre l'initiative de réajuster les contenus des formations de manière à ce qu'ils soient organisés en fonction de la spécialité et le secteur d'employabilité, rappelons pour cela, les recommandations avancées lors du 4^{ème} colloque international sur les perspectives de développement et d'essor de l'éducation physique et sportive où l'UFR STAPS de Reims qui avait exigés des stratégies de formation et que les formations soient ouvertes en fonction des besoins de la société contrairement à la stratégie mise en œuvre par l'IEPS de Mostaganem ou nous constatons que chaque année, des diplômés de l'institut ne trouvent pas de place dans le monde du travail.

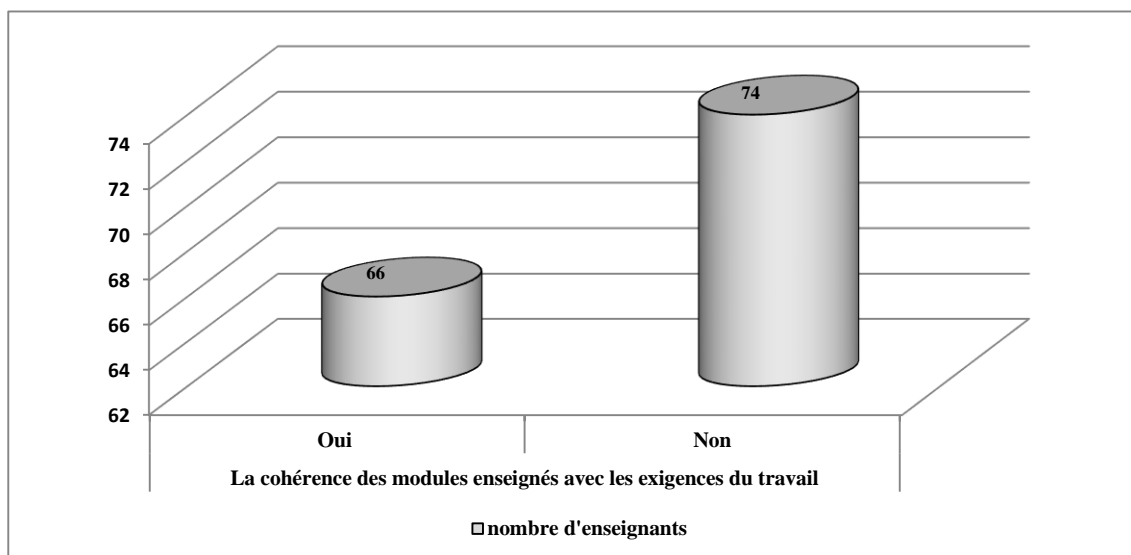


Figure n° 14: représentant la cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail

6- Selon votre spécialité, où avez-vous effectué votre stage professionnel ?

	Les lieux de stage professionnel			
	Secteur de l'éducation	Centre de les personnes handicapés	Centre de vieillissement	Club sportif
R	89	1	1	49
%	63,57	0,71	0,71	35
K² Cal	21,47			
K² Tab	7,81			

Tableau n° 33: représentant les lieux où s'effectue le stage professionnel

Les résultats du Tableau N°33 montre les réponses fournis par les étudiants par rapport à leur lieux d'affectation du stage professionnel en fonction de leurs spécialité. A cet effet, une grande majorité des étudiants représentant un nombre de : 89 étudiants soit (63,57%) effectuent leurs stage au sein des établissements scolaires dans le secteur de l'éducation national de la wilaya de Mostaganem quant à 49 étudiants représentant un (35%) réalise leurs stage au niveau des clubs sportif dans le secteur de la jeunesse et des sports. En revanche, une minorité des étudiants représentant

un nombre de : 2 étudiants soit (1,42%) pratique leurs stage eu niveau des centre spécialisés pour personnes handicapés et personnes âgés.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=21,47$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=7,81$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 03 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la base de la lecture des résultats qui nous ont été fournis, nous constatons qu'une majorité dominante des étudiants effectue le stage professionnel au sein des lycées de la wilaya de Mostaganem. Ces derniers préparent un diplôme de Master mention MHM (EPS) qui leur permettra par la suite de poser leur candidature dans le secteur de l'éducation national. Par ailleurs, les étudiants qui préparent leurs diplômes mention ingénierie de la préparation physique (entraînement sportif) peuvent effectuer leurs stages professionnels dans les clubs sportifs (selon la spécialité sportive de l'étudiant) et dans les établissements scolaires et peuvent à la fois enseigner l'EPS dans les lycées et entraîner dans les clubs sportifs à condition d'avoir un second diplôme délivré par la direction de la jeunesse et des sports. Nous avons constaté ces cas par rapport aux autres formations de master à l'IEPS de Mostaganem telles que, l'activité physique adaptés (APA) et sport & santé (SS).

A ce propos, nous soulevons des interrogations sur un disfonctionnement entre la formation de master d'une part, et les secteurs d'employabilités d'autre part. Cela expliquerait que chacun de ces étudiants, possèdent des compétences spécifiques à sa spécialité acquises au cours de la formation. Ironie du sort, ils se retrouvent tous dans un même domaine d'enseignement et en difficulté d'adaptation et de productivité, étant donné que l'enseignement de l'EPS exige des compétences (théoriques et pratiques) spécifiques différentes des autres parcours, tels que le domaine de l'Entraînement Sportif.

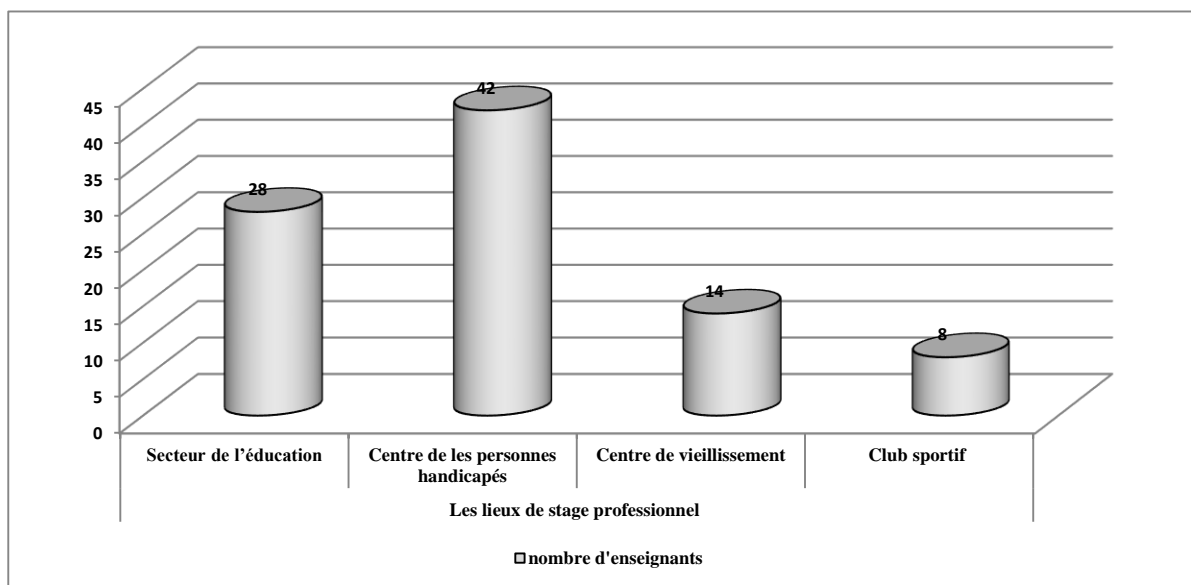


Figure n° 15: représentant les lieux où s'effectue le stage professionnel

7- les programmes de formations à l'IEPS sont-ils appropriés selon vous ?

	le programme de formation est approprié selon vous		
	Oui	Non	
R	66	74	
%	47,14	52,86	
	Si vous répondez par non, pourquoi cela est du ?		
	Beaucoup de modules scientifiques	Formation non alterné	Formation ne correspond pas aux besoins d'enseignement de l'IEPS
R	61	39	25
%	82,43	52,70	33,78
K² Cal	7,80		
K² Tab	5,99		

Tableau n° 34: représentant l'appropriation des programmes de formations à l'IEPS de Mostaganem

Les résultats du Tableau N°34 représentant l'appropriation des programmes de formations poursuivie à l'IEPS de Mostaganem selon leurs niveau. A cet effet, nous sommes surpris des réponses qui nous ont été révélés car un nombre de 74 étudiants, soit (52,86%) ne sont pas d'accord sur l'appropriation des programmes de formation, quant aux restes qui

représentent un nombre de : 66 étudiants, soit (47,14%) nous informant que les programmes de formation leur conviennent.

A ce propos, nous voudrions aller plus loin sur cette question en essayant d'approfondir davantage pour connaître les raisons pour lesquelles ces étudiants estiment que cette formation n'est pas appropriée pour eux. A ce sujet, nous avons identifié que plus de la moitié des étudiants interrogés représentant le nombre de: 61 étudiants soit (82,43) que la formation poursuivie ne leur conviendrait pas. Car les contenus de la formation sont basés beaucoup plus sur des modules scientifiques tels que, la physiologie, biochimie, biomécanique du mouvement et psychophysiologie...pour cela l'étude de Laroua,A & Sebbane,M (2013), a démontré qu'après l'analyse du programme de la formation de master MHM, il a été remarqué que la formation est beaucoup plus centrée sur l'enseignement des modules scientifiques avec un pourcentage de 67,87% et en parallèle 31,12% à l'enseignement des modules spécialisés en EPS. En revanche, une information très importante nous a été communiquée par un nombre de : 39 étudiants, soit (50,70%), que la formation pour eux n'est pas en alternance. Cela veut dire qu'il n'y a pas une modalité pédagogique, éventuellement facilitatrice des apprentissages, de l'acquisition des compétences et de l'amélioration des conditions de l'insertion professionnelle, rappelons que cela nous a été confirmé par l'étude de Laroua,A et al (2013). Par ailleurs, un nombre de : 25 étudiants, soit (33,78%) trouvent que la formation ne correspond pas aux besoins de l'enseignement de l'EPS. Rappelons qu'une grande majorité des étudiants trouvent une grande difficulté à gérer les groupes d'élèves et à bien s'adapter à l'établissement scolaire au cours des stages pratiques à l'issue de la formation.

Par ailleurs, il est impossible que ces futurs enseignants soient performants et compétents dans le domaine de l'enseignement de l'EPS si un changement des contenus et des programmes de formations ne soit pas réalisé tout en respectant la spécificité de chaque spécialité et les débouchés qui peuvent être ouverts par la suite.

Après avoir utilisé le test de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=7,80$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=5,99$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

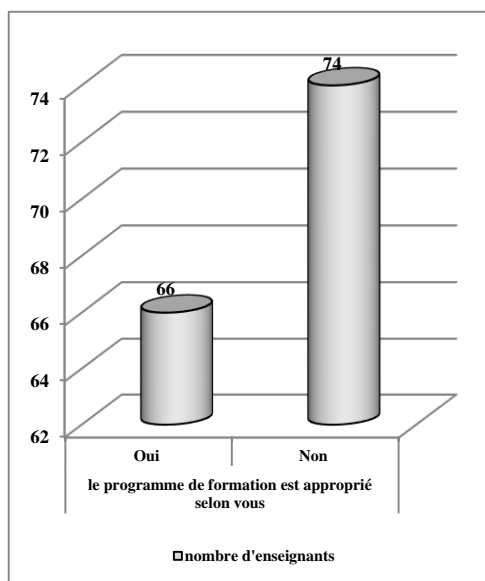


Figure n° 16: représentant l'appropriation des programmes de formation

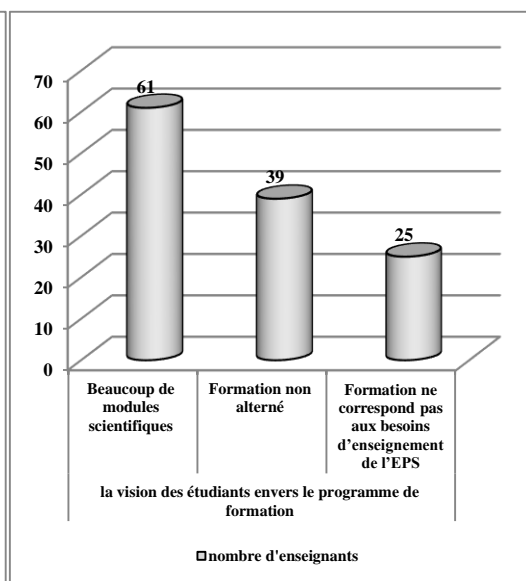


Figure n° 17: représentant l'appropriation la vision des étudiants envers la formation

8- Selon vous, les modules enseignés dans le programme de formation sont en cohérence avec les exigences de l'enseignement de l'EPS ? Si vous répondez par non, quelle est la nature de ces modules enseignés ?

	Cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail			
	Oui	non		
R	12	128		
%	8,58	91,42		
	si « non » qu'elle est la nature de ces modules			
	Modules scientifiques	Modules méthodologiques	Modules psychosociologiques	Modules divers
R	81	23	14	10
%	63,28	17,96	11,20	7,81
K ² Cal	10,48			
K ² Tab	7,81			

Tableau n° 35: représentant la cohérence entre les modules enseignés et les exigences du travail

Les résultats du Tableau N°35 relative aux questions fournis par les étudiants à propos de la cohérence des modules enseignés avec les exigences de l'enseignement d'EPS. 128 étudiants qui représentent un pourcentage de (91,42%), ne sont pas satisfaits des modules enseignés dans

les programmes de formation de master comparant cela avec une minorité représentant un nombre de : 12 étudiants et un pourcentage de : 8,58% qui dissident le contraire.

Par ailleurs, nous avons voulu savoir la nature des modules en formation qui ne sont pas en concordance avec les exigences de l'enseignement de l'EPS. A ce propos, nous avons constaté que 81 étudiants soit un pourcentage de (63,28%) nous informent que la formation de master MHM est beaucoup plus concentré sur des modules scientifiques tels que : les déterminants physiologique de la motricité, la biomécanique du mouvement ...etc. Quand aux autres étudiants représentant un nombre de : 23 et un pourcentage de : (17,96%) perçoivent que la formation est basé sur des modules méthodologiques tels que : séminaire, teste et mesure...etc. Par ailleurs, le reste des interrogés qui représentent 24 étudiants, soit un pourcentage de : (19,01%) nous ont communiqué que la formation est concentré sur des modules psychosociologique ainsi que d'autres module tels que informatique, anglais...ect.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=10,48$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=7,81$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 03 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

Les résultats qui nous ont été révélé après le dépouillement des réponses, nous montrent qu'il a eu une supériorité largement visible par rapport aux réponses des étudiants spécialité MHM/ES en ce qui concerne la question de posée.

Selon les visons des étudiants, les modules enseignés dans les programmes de formation ne sont pas en cohérence avec les exigences de l'enseignement de l'EPS, car selon eux les programmes de formation sont beaucoup plus condensés en matières scientifiques, méthodologiques et découverts et ne donne pas la priorité aux modules qui sont en relation direct avec l'enseignement de l'EPS et les exigences de terrain tels que la didactique de l'EPS et la pédagogie pratique...etc.

D'un point vu théorique la mise en place d'un programme «comprend une série d'activités dont le but consiste à favoriser chez l'apprenant des changements de comportement au niveau du savoir, du savoir-faire ou du savoir-être»

Selon Luc Foucault & Lucie Verreault, 1994 l'élaboration d'un programme de formation exige toute une démarche à suivre telles que : l'analyse de la situation ou on peut identifier les besoins en analysant l'environnement, conception du programme, mise en place du programme, évaluation du programme ou ont peut connaître qu'elles sont les éléments à considérer, et identifier les points faible à développer.

Revenant à la formation de master à l'IEPS de Mostaganem, ou elle est assuré depuis plus de dix ans, ou les programmes de formation ne sont pas conçu de façon qui répondent aux exigences du travail car d'après notre connaissance, aucune démarche n'a été prise pour évaluer les formations pour savoir au moins s'il elles atteignent les objectifs d'déjà fixés à l'avance pour permettre au comité de formation de modifier les contenus des programmes.

cela nous à été confirmé par l'étude de Laroua,A & Sebbane,M (2013), après l'analyse du programme de la formation de master MHM.

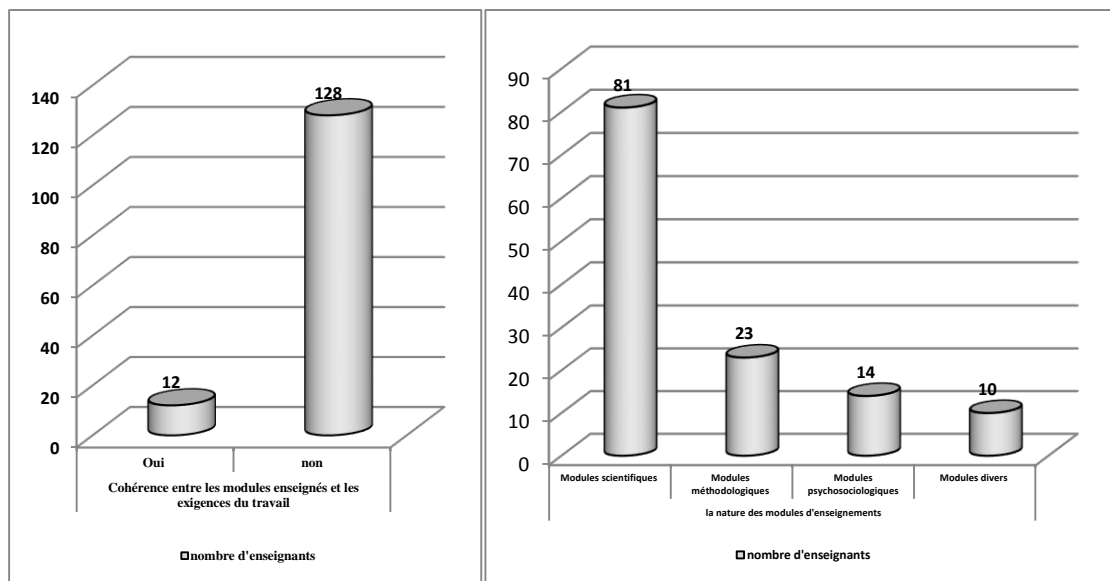


Figure n° 18 : représentant si y a cohérence Entre modules et exigences

Figure n° 19: représentant la nature des module enseignés en formation

9- le volume horaire consacré à l'enseignement des modules fondamental est-il suffisant selon vous ?

Si vous répondez par non, quelle sont les modules qui auront besoin de plus d'heures d'enseignements ?

	Le volume horaire est-t-il suffisant			
	Oui		non	
R	15		125	
%	11,72		89,28	
	si « non » qu'elles sont les modules qui auront besoin de plus d'heures			
	Pédagogie pratique	Didactique de l'EPS	Législation	Stage pratique
R	45	80	25	16
%	27,10	48,19	15,06	9,63
K² Cal	9,63			
K² Tab	7,81			

Tableau n° 36: représentant le volume horaire de la formation

Les résultats du Tableau N°36 nous montre les résultats qui nous ont été fournis par les étudiants en ce qui concerne le volume horaire consacré à l'enseignement des modules fondamentaux. 125 étudiants qui représentent un pourcentage de (89,28%), ne sont pas satisfaits du volume horaire pour l'enseignement des modules fondamentaux tels que didactique de l'EPS, donc pour eux la formation ne donne pas d'avantage d'heures aux modules de base relatives à la spécialité étudié, quant à une minorité qui représente un nombre de 15 étudiants soit un pourcentage de (11,72%) disent le contraire car selon eux la formation donne assez d'heures pour l'enseignement des modules de bases.

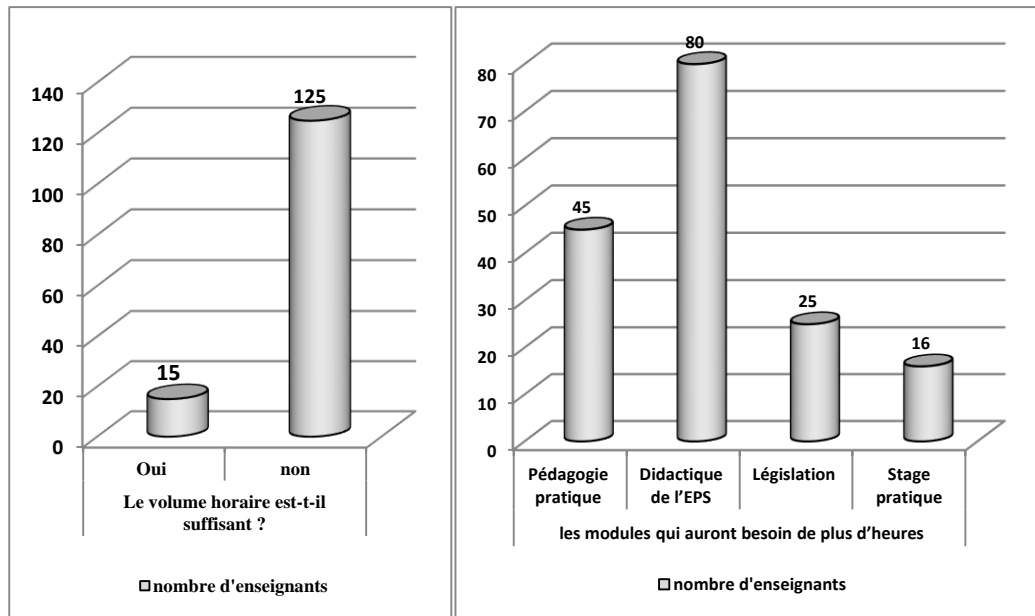
Par ailleurs, nous souhaitons aller plus loin sur cette question dans le but d'identifier les modules auxquels les étudiants estiment que la formation ne leurs consacre pas assez d'heures d'enseignements.

A ce propos, nous avons constaté que 80 étudiants soit un pourcentage de (48,19%) nous informent que la formation ne donne pas d'avantage d'heures à l'enseignement de la didactique de l'eps, quant à 45 d'autres étudiants soit un pourcentage de (27,10%) estiment que la formation n'ai pas assez concentré sur tout ce qui est pédagogie pratique et tout ce qui concerne les apprentissages au cœur des terrain.

Par ailleurs, le reste des interrogés qui représentent 41 étudiants, soit un pourcentage de : (24,69%) nous ont communiqués que la formation ne donne pas de priorité en ce qui concerne les heures d'enseignement

relatives à la législation ainsi que les stages professionnel à issus de la formation.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=9,63$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=7,81$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 03 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.



*Figure n° 20: représentant la suffisance
Du volume horaire de la formation*

*Figure n° 21: représentant les modules
qui auront besoin de plus d'heures*

10- Selon vous, la formation à laquelle vous vous êtes inscrit, vous a-t-elle permis d'acquérir suffisamment de connaissances ?

	Les connaissances sont-elles suffisante	
	Oui	non
R	12	128
%	8,57	91,43
K² Cal	15,67	
K² Tab	3,84	

Tableau n° 37: représentant la suffisance des connaissances acquises

Les résultats du Tableau n° 37 nous montre les résultats qui nous ont été fournis par les étudiants en ce qui concerne la suffisance ou l'insuffisance des connaissances acquises à l'issus de formation.

A ce propos, nous avons été surpris de la réaction des interrogés envers cette question car nous avons obtenu une supériorité largement visible des étudiants représentant un nombre de 128, soit un pourcentage de (91,43%) qui semble pour eux ne pas avoir acquis suffisamment de connaissance durant la formation, quant à une minorité qui représente 12 étudiants soit un pourcentage de (8,57%) ont une vision contradictoire avec celle de leurs collègues.

Après avoir utilisé le teste de K², il s'est avéré que la valeur de k² calculé (K²cal=15,67) est supérieur à la valeur du K² tabulée (K² Tab=3,84) ou le degré de liberté (N-1) est de : 01 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

Selon les précédentes représentations des étudiants, une grande majorité nous informent qu'ils n'ont pas acquis suffisamment des connaissances relatives à la spécialité étudié en formation de master MHM/ES.

Cela influencera sans doute négativement sur les compétences des étudiants, sachant qu'on ne peu pas atteindre la notion de compétence si on n'assure pas la notion des savoirs (connaissances), ces derniers seront traduits dans milieux professionnel au cœur de pratique enseignante pour arriver à ce qu'on appelle le « savoir-faire ».

A ce propos, Guy Le Boterf, 2004, nous informe que la définition de la compétence s'est précisée au cours des dernières années à partir d'une meilleure connaissance des réalités de travail (travail prescrit/travail réel) et des valeurs socio-institutionnelles qui président à des différences d'appréciation d'une organisation à une autre. Ainsi l'on peut dire que l'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre « façon de s'y prendre », sa propre « façon d'agir ».

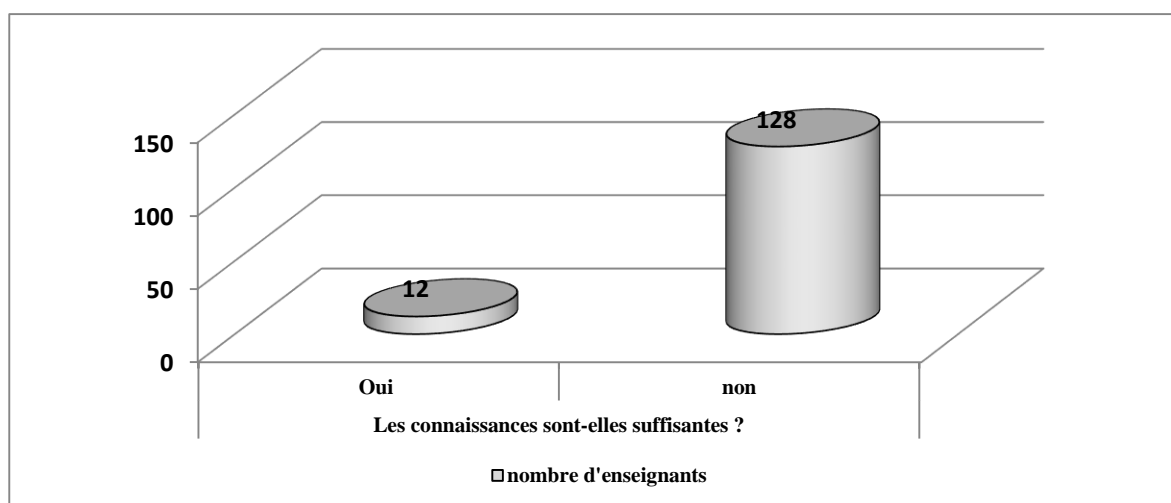


Figure n° 22: représentant la suffisance des connaissances acquises

- 11- Est-ce que vous êtes satisfait de la formation à l'IEPS de Mostaganem ?
Sinon, comment expliquez-vous cela ?

	Satisfaction des étudiants en vers la formation		
	Oui	non	
R	51	89	
%	36,42	63,57	
	si « non » pourquoi ?		
	Formation ne répond pas aux besoins de la société	Formation en décalage avec les exigences pratiques	Problème d'employabilité
R	49	67	61
%	55,05	75,28	68,53
K² Cal	11,02		
K² Tab	5,99		

Tableau n° 38: représentant la Satisfaction des étudiants en vers la formation

Les résultats du tableau n°38 montrent, les réponses fournis par les étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem à propos de leur niveau de satisfaction envers la formation en MHM/ES.

A vrai dire, nous avons été surpris par les réponses des étudiants car plus de la moitié des interrogés qui représente 89 étudiants, soit un pourcentage de 63,57% estiment que cette formation n'ai pas satisfaisante selon eux, quant aux restes qui représentent le nombre de 51 étudiants, soit un pourcentage de 36,42% disent le contraire et que la formation en cours leurs satisfait et répond a leurs besoins.

Nous avons l'objectif d'allez plus loin sur cette question pour connaitre les raisons qui faites que cette formation n'ai pas satisfaisante pour ces étudiants.

Pour cela, plusieurs repenses nous ont été fournis et la plus fréquentes d'entre eux montre que 67 étudiants soit un pourcentage de 75,28% déclarent que cette formation est en décalage avec les exigences pratique, d'autre part 61 étudiant qui représentent un pourcentage de 68,53% déclarent qu'il existe un problème d'employabilité dans la formation ainsi que 49 étudiants représentant un pourcentage de 55,05% nous informe que cette formation ne répond pas aux besoins de la société.

Après avoir utilisé le teste de K², il s'est avéré que la valeur de k² calculé (K²cal=11,02) est supérieur à la valeur du K² tabulée (K² Tab=5,99)

ou le degré de liberté (N-1) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la base des précédents résultats, nous avons été surpris des réponses évoqués par les étudiants car une grande majorité dominante disent que la formation n'ai pas satisfaisante selon eux car elle est en décalage avec les exigences pratique liés à l'enseignement de l'EPS. Cela nous a été confirmé après l'analyse du programme de formation MHM ou nous avons constaté d'après l'étude de Laroua & al (2013) qu'il y a effectivement un écart entre la formation sur le plan théorique et les retombés sur le domaine professionnel d'ou ces résultats obtenus sont en convergence avec l'étude de Meher.M (2009) & Leblanc.S (2012).

En revanche, un très grand problème a été mentionné par ces étudiants, il s'agit du problème d'employabilité, car il a été constaté que la formation MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem ne donne vraiment pas accès à l'emploi direct après avoir obtenu le diplôme, car le nombre de poste ouvert au concours chaque année par la D.E ne représente que 15% des candidats en EPS, ce qui explique clairement le problème évoqué par les étudiants de Master.

Selon nous, cela est du à l'ouverture de la formation d'ès le début, ou nous avons constaté que le comité de formation ne prend pas en considération les besoins de la société ainsi que la localisation stratégique de la wilaya de Mostaganem ou il est possible de créer des formations en déférentes spécialités et donner un champ plus vaste en termes d'emploi.

Les résultats obtenus de cette recherche ce croise avec les études de Hallouma.B & Jean Marie.K (2008) ; Michel. L (2004) et Meher. M (2010) ou il a été constaté que la formation universitaire était trop exclusivement académique et trop en décalage par rapport aux exigences du développement de la société.

D'autre part, les diplômés estiment que les contenus de la formation universitaire (connaissances théoriques et connaissances pratiques) sont insuffisants et peu satisfaisants pour favoriser le développement des compétences requises par le marché de l'emploi. Les résultats récoltés vont largement dans ce sens.

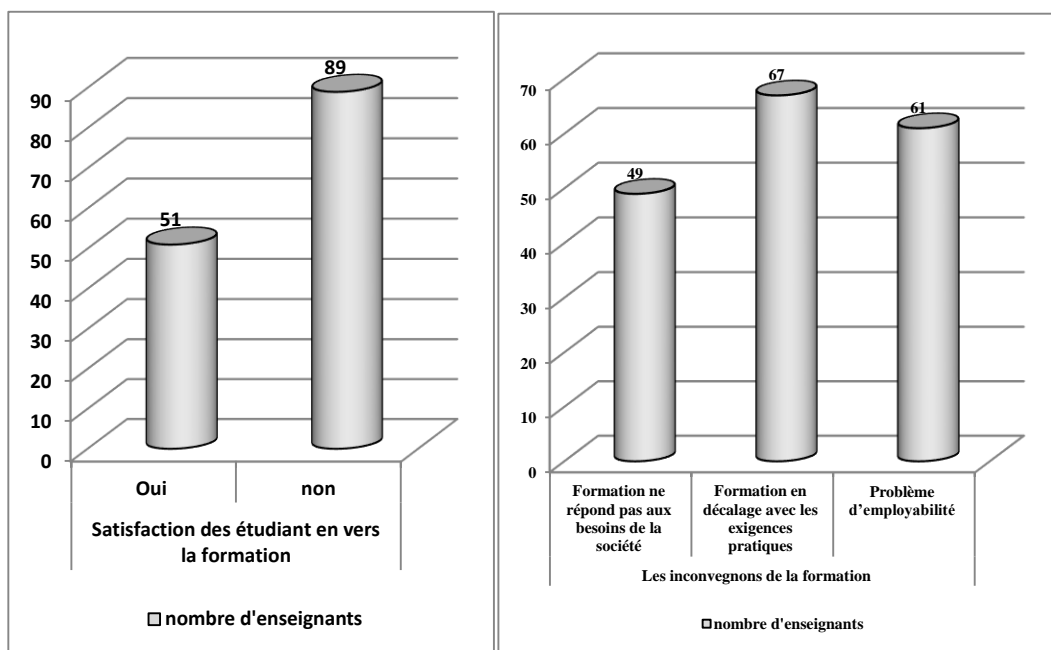


Figure n° 23: représentant la satisfaction Des étudiants envers la formation

Figure n° 24: représentant les inconvénients de la formation

II.I.2.2 - Domaine 2 : La Vision De L'étudiant En Vers Le Formateur :

1- Comment envisagez-vous votre relation avec les formateurs au sein de l'IEPS de Mostaganem ?

	Relation étudiant/formateur		
	pauvre	Moyenne	Bonne
R	32	92	16
%	22,85	65,71	11,43
K² CAL	12,36		
K² TAB	5,99		

Tableau n° 39: représentant la qualité de relation entre formateur et étudiant

Les résultats du tableau n°39 montrent, les réponses fournis par les étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem à propos de leur relation avec les formateurs au niveau de l'institut.

A vrai dire, nous avons constaté que plus de la moitié des étudiants qui représentent le nombre de 92 étudiants soit un pourcentage de 65,71%

on une relation « moyenne » avec leur formateurs tandis que, 32 étudiants soit un pourcentage de 32,85% déclarent qu'ils sont une pauvre relation avec leurs formateurs, quant 16 étudiants restant et qui représentent un pourcentage de 11,43% estiment avoir une bonne relation avec leurs formateur à l'IEPS de Mostaganem.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2 \text{ cal} = 12,36$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2 \text{ Tab} = 5,99$) ou le degré de liberté ($N-1$) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la base des résultats que nous avons évoqués ci-dessus, il est bien clair qu'une grande majorité dominante des étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem possèdent une relation relativement bonne contrairement à leurs collègues.

Rappelons que la relation éducative enseignant/étudiants joue un rôle très implorant pour assurer de bonne situation d'apprentissage et atteindre les différents objectifs d'enseignement de l'EPS

Le travail de Guyot (1979) est l'une des premières recherches de terrain consacrées à la relation entre les acteurs de la situation pédagogique. L'auteur tente de montrer que « la distance physique traduit une distance psychologique préexistant à la communication » (p. 164). Felouzis (2001) décrit le « monde étudiant » comme un univers atomisé, très peu intégré, dans lequel « les relations avec les enseignants se conjuguent sur le mode de l'incompréhension » (p. 213). Boyer et Coridian (2002) soulignent dans leur enquête le cas des étudiants ayant le sentiment de ne pas être assez accompagnés par les enseignants. Selon plusieurs enquêtes (Coulon, Paivandi, 2008 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2012)

Les étudiants en licence entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières (Laroua et al, 2014 & Paivandi.S et Espinosa.G, 2013).

L'enquête de Merle (1997) tente de saisir les différents facteurs liés au développement ou à l'absence de contacts entre les deux partenaires. Selon l'auteur, « pour un étudiant, entrer en contact avec un enseignant constitue une difficulté : les écarts de statut et de pouvoir éloignent

l'étudiant de l'enseignant » (p. 381). Les résultats d'une autre enquête menée par Hadji, Bargel et Masjuan (2004), effectuée dans trois pays (France, Allemagne, Espagne), montrent que seulement un tiers des étudiants actuels maintient une relation fréquente avec les professeurs. L'enquête de 2010 confirme aussi que la relation fait rarement l'objet d'une satisfaction massive tout en révélant un écart net entre le secteur sélectif et l'université (Paivandi.S, 2010, 2012).

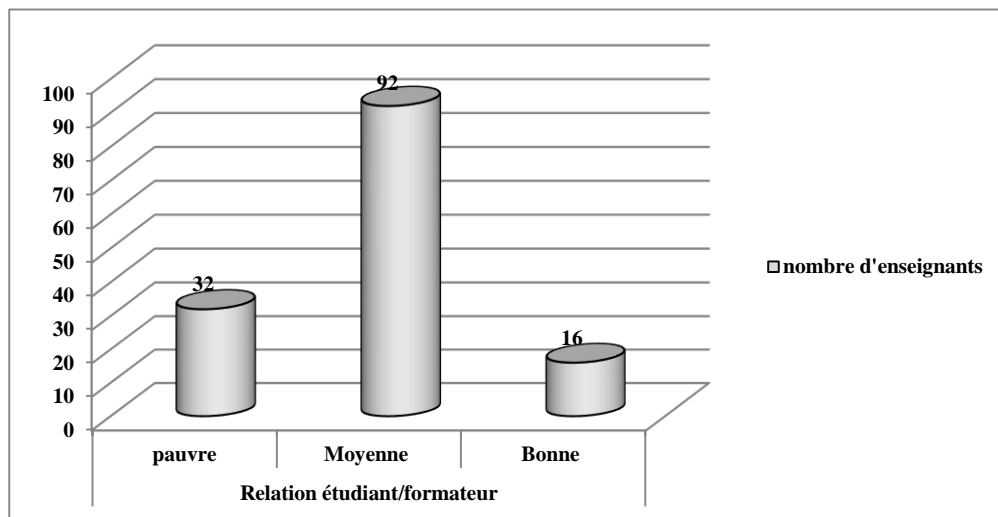


Figure n° 25: représentant la qualité de relation entre formateur et étudiant

2- Selon vous, vous trouvez qu'il y a une différence entre les enseignants permanents, vacataires et associés dans leurs enseignements de l'EPS ?

	Différence entre les enseignants selon leurs grades		
	Oui	non	
R	131	09	
%	93,57	6,43	
	si « oui » en quel coté est cette différences		
	Connaissances Spécifiques	Capacité d'enseignement	Méthodes Pédagogiques
R	37	79	61
%	26,42	56,42	43,57
K² Cal	7,52		
K² Tab	5,99		

Tableau n° 40: représentant les différences entre les formateurs à l'IEPS selon leurs grades

Les résultats du tableau n°40 montrent, les réponses qui nous ont été fournis par les étudiants à propos de leur point de vue de la différence entre les enseignants permanents, vacataires et associés au sein de l'IEPS de Mostaganem.

A vrai dire, il nous a été signalé par une grande majorité dominante des étudiants de master représentant 93,57% soit 131 qu'il existe une différence entre les enseignants de STAPS selon leurs grade, contrairement à leurs collègues représentant 6,43% soit 9 étudiants de master qui estiment ne pas avoir de différence.

Toutefois, il a été planifié d'aller plus loin sur cette question pour les étudiants répondant par « oui » dans l'objectif de connaître la différence qui existe entre les enseignant au point de vue des étudiants.

Cependant, 79 des étudiants master soit un pourcentage 56,42% de trouvent qu'il existe une différence au niveau des capacités que possèdent les formateurs plus gradé pour l'enseignement et la transmission de savoirs en EPS, quant à 61 étudiants de master soit 43,57% trouve que les enseignant plus gradé utilisent les meilleures méthodes pédagogiques qui facilitent les processus d'apprentissage et de compensations des étudiants, sachant que plus le formateur utilise de bonne méthode et style pédagogique, plus les objectifs des modules d'enseignement seront atteint

sans le moindre souci. De plus, les étudiants restants qui représentent 26,42% soit 37 étudiants trouvent qu'il existe une différence dans la spécificité de chaque enseignant et dans la manière dont il enseigne les modules ainsi la qualité des savoirs de chaque formateur dans sa discipline.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}= 7,52$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}= 5,99$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

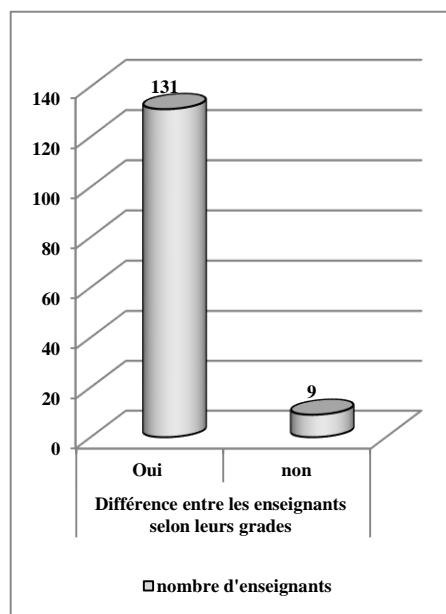


Figure n° 26: représentant la différence Entre les formateurs

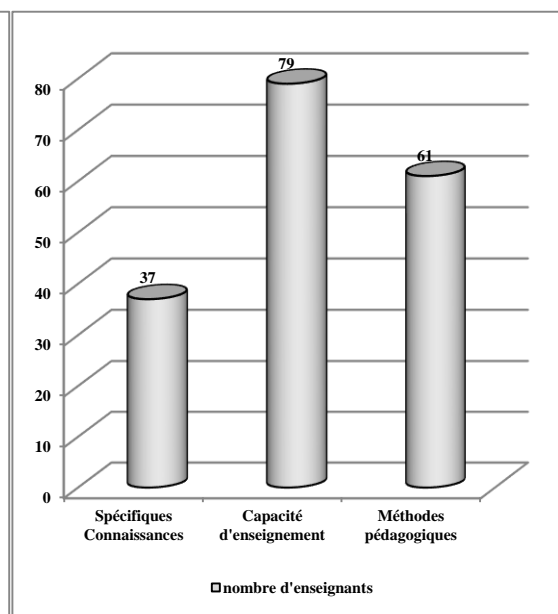


Figure n° 27: représentant la qualité des formateurs

3- les méthodes et styles d'enseignements qu'utilisent les formateurs vous aides à bien développer dans la formation

	Les méthodes et styles d'enseignement vous aides à développer	
	Oui	Non
R	32	108
%	22,86	77,14

Tableau n° 41: représentant la satisfaction des étudiants envers les styles et méthodes d'enseignement utilisés par les formateurs

Les résultats du tableau n°41 nous montrent les réponses qui nus ont été fournis par les étudiants de master en ce qui concerne leurs points de vue des méthodes et styles d'enseignements qu'utilisent les formateurs à l'IEPS de Mostaganem.

Pour cela, Il nous a été révélé, qu'une grande majorité dominante représentantes un nombre de 108 étudiants, soit 77,14% ne sont pas satisfait des styles et méthodes utilisés par les formateurs au sin de l'IEPS de Mostaganem, contrairement à 32 étudiants, soit un pourcentage de 22,86% qui sont satisfaits.

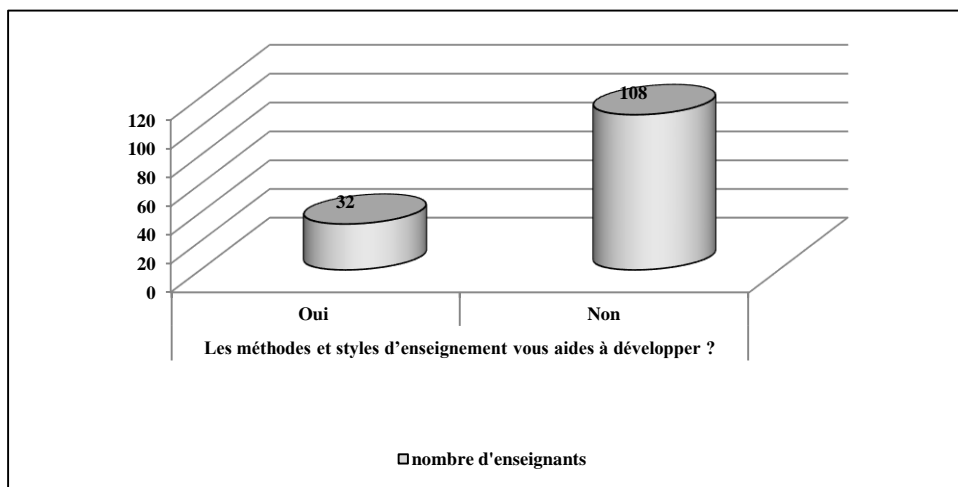


Figure n° 28: représentant la satisfaction des étudiants envers les styles et méthodes d'enseignement utilisés par les formateurs

4- Selon vous, les explications des cours qu'utilisent les formateurs sont – elles claires ?

	La clarté des explications du formateur	
	Oui	non
R	83	57
%	59,29	40,71

Tableau n° 42: représentant la vision des étudiants par rapport à la clarté des explications des formateurs

Les résultats que nous avons obtenus et illustrés dans le tableau n°42 relative la clarté des explications et interventions des formateurs dans les séances d'enseignement en formation de master.

A ce propos, 83 étudiants de master soit un pourcentage de 59,29% trouvent que les formateurs à l'IEPS de Mostaganem sont clairs et courts dans leurs explications. En revanche, à 57 étudiants soit, 40,72% qui trouvent le contraire.

Malgré qu'il a eu une grande majorité dominante des étudiants qui trouvent que les interventions des formateurs sont claires, mais il reste tout de même important à signaler que presque la moitié des étudiants qui disent le contraire.

La qualité de transmission du message lors des séances met en valeur les gestes professionnels tels que les gestes de pilotage qu'utilise l'enseignant

A ce propos, l'étude de Laroua et al (2013), qui avait pour objectif de construire les compétences à travers l'analyse des gestes professionnels à travers une grille d'analyse des gestes professionnels et qui était organisée selon trois axes (gestes verbaux, gestes non verbaux, l'emplacement dans le terrain).

Les résultats de cette étude, ont montrés que les compétences fournies par ces enseignants ont été utilisées au cours de la séance dans les interventions verbales de l'enseignant en rajoutant d'autres gestes tels que, la modulation de la voix...Etc. lors des séances sans oublier les interventions verbales et non verbales.

Pour cela, il est important dans une perspective d'une prochaine étude de nous intéresser à l'analyse de travail « in-situ » à l'IEPS de Mostaganem afin d'analyser les compétences et gestes professionnels des

formateurs en EPS à fin de répondre aux problèmes qui nous ont été évoqués par les étudiants de master.

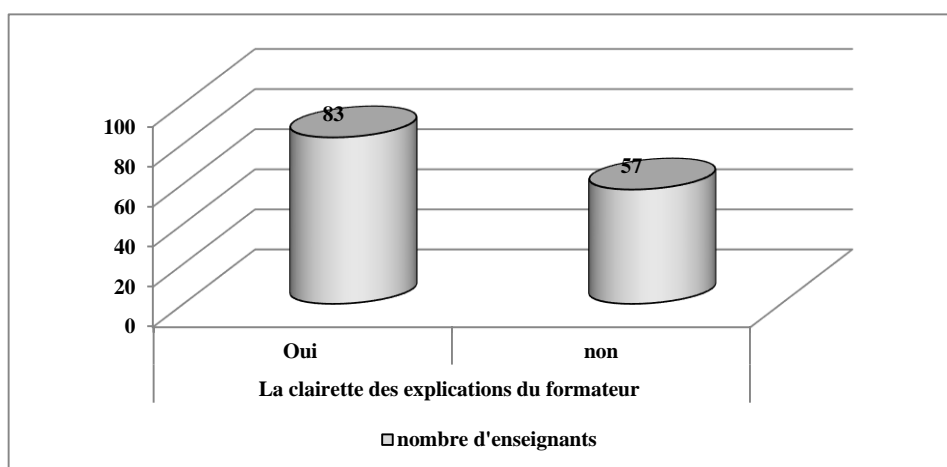


Figure n° 29: représentant la vision des étudiants par rapport à la clairette des explications des formateurs

5- Dans le cas où vous êtes face à un conflit avec un enseignant, est ce que vous fait appel à votre enseignant tuteur ?

	Est-ce que vous faite appel au tuteur		
	Oui	non	
R	34	106	
%	24,29	75,71	
	Si non pourquoi cela est du ?		
	Mauvaise application du tutorat	Les étudiants ne sont pas informés de l'objectif du tutorat	Mauvaise organisation du système du tutorat
R	68	95	61
%	64,15	89,62	57,54
K² Cal	8,65		
K² Tab	5,99		

Tableau n° 43: représentant si les étudiants font appel au tuteur en cas ou il se retrouve face à un conflit.

Les résultats du tableau n°43 montrent, les réponses fournis par les étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem à propos de leur demande d'aide aux tuteurs s'ils se trouvent face à un conflit avec un enseignant.

Pour cela, il nous à été signalé que la plupart des étudiants qui représente 106 étudiants, soit un pourcentage 75,71% ne font pas appel à leurs tuteurs en cas de problèmes avec un enseignant, l'administration ou autres problèmes dans la vie universitaire. En revanche, 34 étudiants de master soit un pourcentage de 24,29% font appel à l'aide de tuteur pour régler un mal entendu avec un enseignant ou bien pour demander un avis ou conseil dans un projet de recherche à l'université.

A vrai dire, nous avons l'objectif d'aller plus loin sur cette question afin de connaître les causes qui faites que les étudiants ne font pas appel à l'aide des tuteurs.

Les réponses qui nous ont été révélés, montrent que 95 étudiants de master soit un pourcentage de 89,62% nous signalent qu'ils ne sont pas assez informés des objectifs et mécanisme du tutorat, quant à 68 étudiants soit 64,15% trouvent existe une mauvaise application du principe du tutorat, tout de même leurs collègues qui représentes un pourcentage de 57,54% qui constate que le principe du tutorat au sein de l'IEPS de Mostaganem est mal organisé.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2 \text{ cal} = 8,65$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2 \text{ Tab} = 5,99$) ou le degré de liberté ($N-1$) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

Lorsque l'on parle de tutorat, les notions de tuteur, d'accompagnement, d'encadrement et de support à l'apprentissage sont évoquées.

D'une manière générale, le tutorat se définit comme étant la fonction du tuteur. Le tuteur est, quant à lui, le plus souvent, la personne qui suit, assiste et conseille particulièrement un étudiant ou un groupe d'étudiants pour atteindre un objectif d'apprentissage. Le tuteur est un guide, un conseiller (Legendre, 1993).

Dans ce cas, on parle d'accompagnement ou d'activité d'encadrement dont le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant au moyen d'interventions humaines (Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher, 2001) ou bien « informatiques » comme dans un système tutoriel intelligent.

Les activités en question ici sont basées sur les échanges entre les acteurs d'une formation pour atteindre un objectif d'apprentissage (Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau et Dallaire, 2002). Elles font partie du support à l'apprentissage tel que le définissent Deschênes et Lebel (1994) : « Le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie »

Parmi les objectifs du tutorat, nous retenons le maintien de la motivation de l'apprenant (Pettigrew, 2001) et l'acquisition d'une méthode de travail (Patoine, 1995). Les activités d'encadrement incluent également un support au plan cognitif, surtout dans sa dimension méthodologique (Gagné et al. 2001).

Ainsi, le tuteur doit repérer la manière dont l'apprenant organise, présente et structure ses connaissances (Rodet, 2000) pour intervenir de manière proactive ou réactive auprès d'un apprenant. Le tuteur a donc un rôle « méthodologique », pédagogique, mais aussi social.

Ces constats se croisent avec l'étude de Isabelle Borrás, (2011) et Patricia Gounon et autres, (2004) en ce qui concerne l'application du principe du tutorat, dont il a été signalé que près de la majorité des étudiants ayant refusé l'offre de tutorat ne regrettent pas leur choix au moment de l'enquête. Le principal motif de refus est le sentiment « de ne pas en avoir eu besoin » et « de pouvoir progresser sans tutorat ». A ce propos les étudiants de master à l'IEPS de Mostaganem nous réclament la même chose.

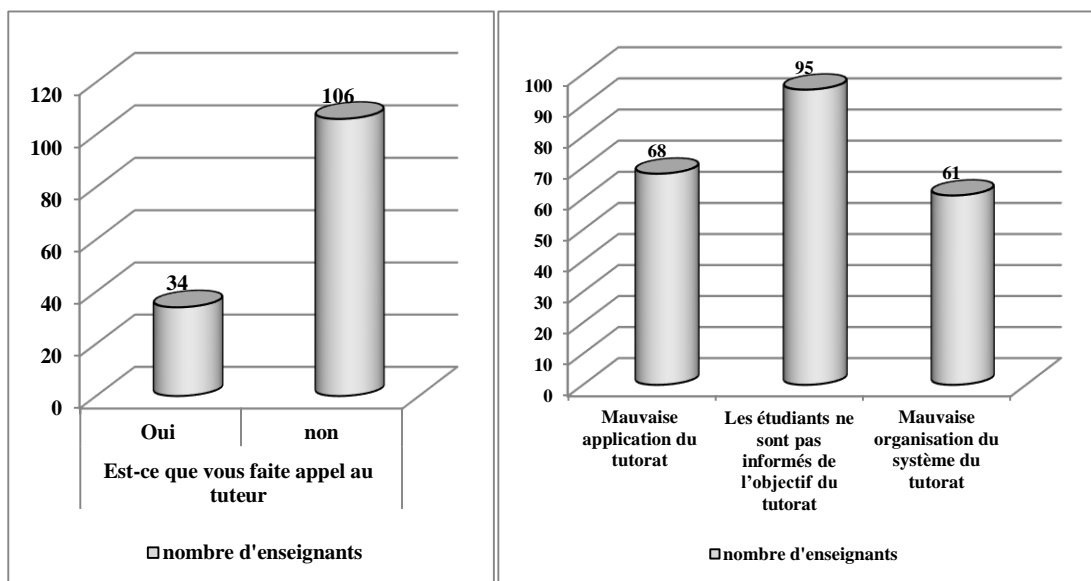


Figure n° 30: représentant si les étudiants font appel au tuteur

Figure n° 31: représentant pourquoi les étudiants ne font pas appel au tuteur

6- Est-ce que vous êtes satisfait du rondement de votre formateur à l'IEPS de Mostaganem

	Satisfaction du rondement du formateur	
	Oui	non
R	79	61
%	56,42	43,58

Tableau n° 44: représentant la satisfaction des étudiants du rendement des formateurs à l'IEPS de Mostaganem

Les résultats que nous avons obtenus et illustrés dans le tableau n°44 relative à la satisfaction des étudiants par rapport au rondement des formateurs au sein de l'IEPS de Mostaganem nous montrent que 79 étudiants soit un pourcentage de 56,42% sont satisfait du rondement de leurs formateurs, contrairement à 61 étudiants qui représente un pourcentage de 43,58%.

A ce propose, il est important de signaler que les étudiants qui ne sont pas satisfait des formateurs représente presque la moitié des interviewers. Toutefois, ces réponses vont dans le même sens avec leurs satisfactions envers la formation-elle-même, ou il nous a été signalé que la majorité des étudiants ne sont pas satisfait de leurs formations à l'IEPS de Mostaganem.

Cela pose un réel problème, pour la qualité de la formation d'une part et les compétences requises des étudiants de master d'autre part.

Cependant, il faut rappeler que les compétences des formateurs jouent un rôle très important dans les processus de formation des futurs enseignants en EPS dont il est nécessaire d'identifier et définir les compétences des formateurs dans une perspective d'une étude antérieure.

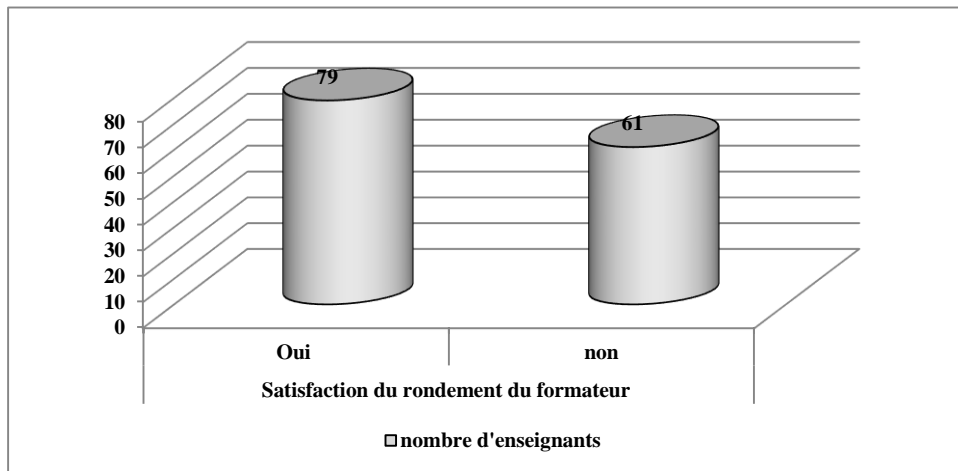


Figure n° 32: représentant la satisfaction des étudiants au rendement des formateurs à l'IEPS de Mostaganem

II.I.2.3. Domaine 3 : matériel et infrastructure mise en œuvre à l'IEPS Mostaganem :

1- Est-ce que vous êtes satisfait des conditions physiques mises en œuvre pour la formation à votre institut ?

	Satisfaction des conditions physiques			
	Oui	non		
R	74	66		
%	52,86	47,14		
	Si non quel sont les manques ?			
	Matériels d'audio vision et simulation	Matériels de mesure physiologiques	Logistique spécifique à l'EPS	Matériels de la biomécanique
R	43	58	51	58
%	65,15	87,87	77,27	87,87
K² Cal	7,98			
K² Tab	7,81			

Tableau n° 45: représentant la satisfaction des étudiants aux conditions physiques mise en œuvre pour la formation.

Les résultats du tableau n° 45 montrent, les réponses fournis par les étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem à propos leurs satisfactions des conditions physiques utilisées dans la formation.

A vrai dire, il nous à été constaté que la satisfaction des étudiants de master parait moyenne par rapport aux conditions physiques mise en œuvre en formation au sein de l'IEPS de Mostaganem.

Pour cela, il à eu 74 étudiants, soit un pourcentage de 52,86% qui ne sont pas satisfaits des conditions physiques mises en œuvres en formation, contrairement à leurs collègues qui représentes un pourcentage de 47,14%, soit 66 étudiants de master.

Pour aller plus loin sur cette question, afin de connaitre quelles sont les besoins de l'IEPS de Mostaganem en termes de conditions physiques, il nous à été signalés par une grande majorité dominante qui représente un nombre de 58 étudiants de master, soit 87,87% qu'il s'agit d'un manque en ce qui concerne les matériels en biomécanique et les matériels de mesures physiologique. Cependant, il est très important de signaler d'après Gurtin, M. (2003) que la biomécanique est une science interdisciplinaire qui étudie les concepts de la mécanique appliqués aux sciences du vivant.

Grâce à l'analyse biomécanique, il est possible de décrire avec précision les gestes sportifs les plus complexes, ce qui permet de tester la pertinence du geste d'un sportif particulier par rapport au geste canonique d'un champion, ou la qualité d'équipements et de matériels. Il s'avère également possible de recourir à des modélisations, afin de mieux comprendre l'organisation du mouvement, et d'être ainsi à même de mettre en évidence certaines règles de fonctionnement de portée générale (Bouisset simon, 2002).

Toutefois, il a été remarqué jusqu'à nos jours que le manque du matériels spécifique en biomécanique reste un obstacle devant les étudiants et formateurs spécialistes au sein de l'IEPS de Mostaganem afin réaliser une simple étude d'analyse du mouvement en cinématique tout en utilisant pour cela un matériel adéquat (caméra multi position, capteurs, logiciel de recueil des données)

En outre, la physiologie structurale et de l'effort reste une science de base qui permet aux étudiant de comprendre toutes les fonctionnalités des organes interne de l'être humain en repos, ainsi qu'à l'effort en déterminant les régimes de la contraction musculaire, les filières énergétiques...etc. pour cela, il est très important de mettre en œuvre dans la formation les matériels nécessaires en physiologie afin de permettre d'une part aux étudiants à mieux comprendre les cours et d'autres part de réaliser des études empirique au laboratoire de recherche.

D'autre part, le matériel de logistique reste aussi très important pour les étudiants, car à ce niveau 51 étudiants qui représente un pourcentage de 77,27%, trouvent qu'il existe un manque de matériels logistiques spécifiques à l'EPS tels que : logiciels en statistique, biomécanique, physiologie, planification...etc. Cependant, il nous a été constaté tout de même qu'il y a une absence de Matériels d'audio vison et de simulation par un nombre de 43 étudiants, soit un pourcentage de 65,15%.

A la base de cette interprétation des résultats, il est recommandé de mettre à la disposition des étudiants et formateurs tous les matériels qui favorisent le développement de leurs compétences, et leurs permet de réaliser des études scientifiques à l'aide de ces outils indispensables, surtout que la formation est spécifique en mouvement humain et motricité.

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé (K^2 cal= 7,98) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée (K^2 Tab=

7,81) ou le degré de liberté (N-1) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

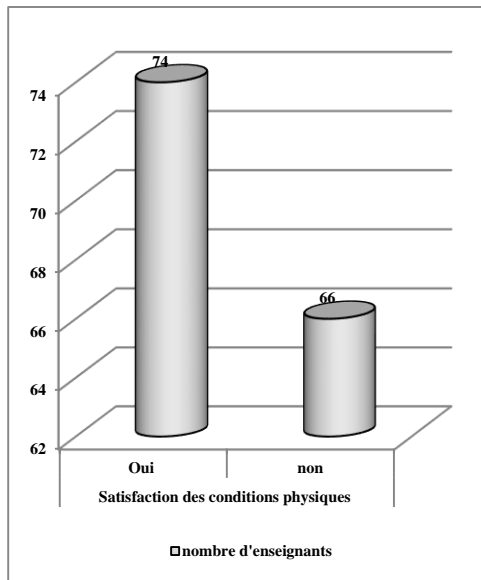


Figure n° 33: représentant la satisfaction Des étudiants aux conditions physiques

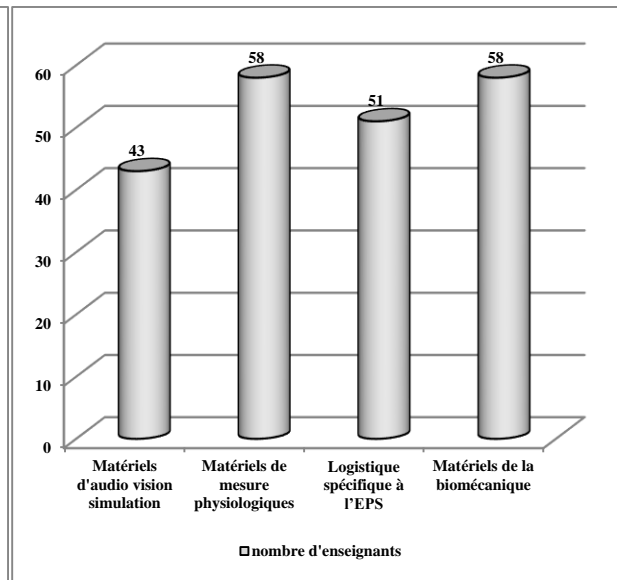


Figure n° 34: représentant les manques des matériels signalés par les étudiants

2- Selon vous, les matériels pédagogiques sont suffisamment disponibles à l'IEPS Mostaganem ?

	Suffisance des matériels pédagogiques		
	Oui	Peu	non
R	63	27	60
%	45	19,29	35,71
K² Cal	6,09		
K² Tab	5,99		

Tableau n° 46: représentant la satisfaction des étudiants aux matériels pédagogiques mise en œuvre pour la formation.

Les résultats du tableau n°46 montrent, les réponses fournis par les étudiants au sein de l'IEPS de Mostaganem à propos des matérielles pédagogiques mis en œuvre pour la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem

Pour cela, il nous à été signalé par un nombre de 63 étudiants de master soit un pourcentage de 45%, que le matériel pédagogique au sein de l'IEPS est suffisant selon leurs vison, contrairement aux restes des étudiants qui représente un nombre de 87 étudiants, soit un pourcentage de 62,14%, estiment qu'il existe un manque de matériel pédagogique relativement important (19,29%) quant aux autres (35,71%), qui trouves un grand besoin de matériels pédagogique au sein de l'IEPS de Mostaganem .

Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2 \text{ cal} = 6,09$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2 \text{ Tab} = 5,99$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 02 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la base de cette interprétation des résultats du tableau n° , il est important de signalé que la majorité dominante des étudiants de master ne sont pas satisfaits des matériels pédagogiques mis en œuvre pour la formation eu sein de l'IEPS de Mostaganem, sachant que ces matériels sont indispensables pour les formateurs d'une part afin d'atteindre plus facilement les différents objectifs de la séance et d'autre part, pour faciliter les processus d'apprentissage et la bonne compréhension des séances pédagogiques.

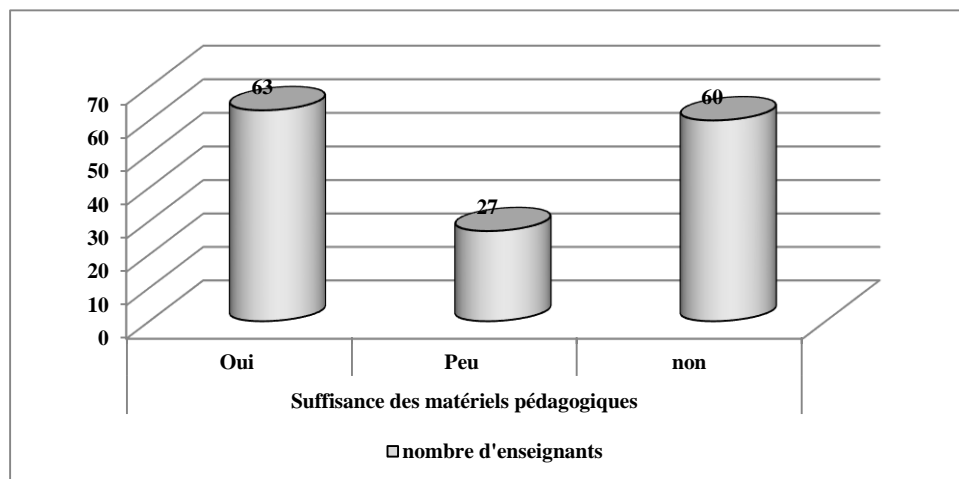


Figure n° 35: représentant la satisfaction des étudiants aux matériels pédagogiques mise en œuvre pour la formation.

3- Selon vous, l'IEPS de Mostaganem répond-il aux besoins matériels des étudiants ?

	Suffisance des matériels pédagogiques	
	Oui	non
R	43	97
%	30,71	69,29

Tableau n° 47: représentant si l'IEPS de Mostaganem répond aux besoins matériels des étudiants

Les résultats du tableau n°47 montrent, les réponses qui nous ont été fournis par les étudiants de master concernant leurs satisfactions du matériel mis à la disposition en formation au sein de l'IEPS de Mostaganem.

Pour cela, une grande majorité dominante des étudiants représentant un nombre de 97 étudiants, soit un pourcentage de 69,29%, trouvent que l'IEPS de Mostaganem ne répond pas à leurs besoins en termes des matériels en générale (pédagogique, didactique, infrastructures, tic...etc.), contrairement à leurs collègues qui représentent un nombre de 43 étudiants, soit un pourcentage de 30,71% trouvent que l'IEPS fournis tout les matériels nécessaires à la disposition des étudiants pour assurer une formation dans les meilleurs conditions.

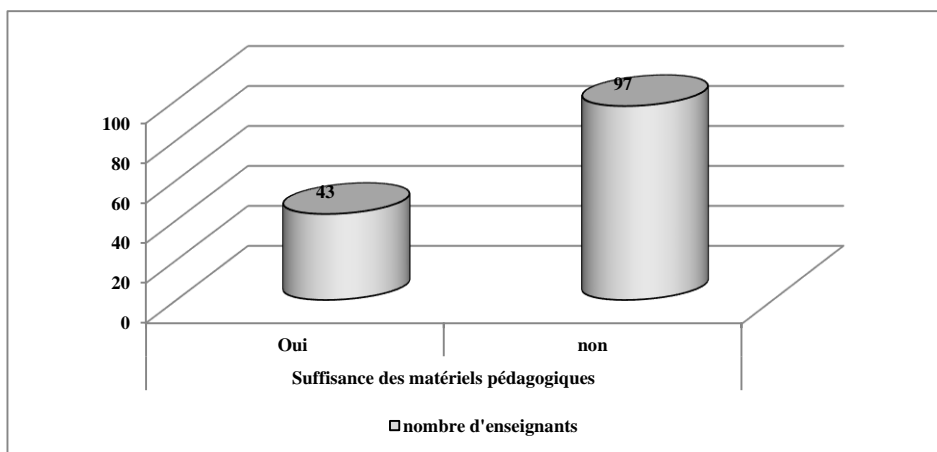


Figure n° 36: représentant si l'IEPS de Mostaganem répond aux besoins matériels des étudiants

Conclusion :

Les recours aux différentes opinions des étudiants de master par rapport à leurs satisfactions envers la formation à l'IEPS de Mostaganem semblent moyennement appréciés selon l'analyse des résultats.

Pour cela, il faudra trouver des solutions qui permettent aux étudiants inscrits au sein de l'IEPS de Mostaganem d'étudier dans les meilleures conditions tout en mettant à leurs dispositions les matériels et conditions physiques favorables pour assurer leurs apprentissages et l'acquisition des compétences nécessaires relatives à la formation dont ils sont inscrits.

Cela, permet sans doute aux étudiants ressortissants de l'IEPS de Mostaganem d'avoir le maximum de compétences spécifiques qui permettent leurs professionnalisations dans leurs domaines et la spécialité d'enseignement.

Chapitre II.I
Identification des Compétences Professionnelles
« Vers une démarche Abstrait »

Introduction :

Nous avons approché dans ce chapitre l'analyse des compétences professionnelles des enseignants d'EPS, en utilisant un référentiel de compétences professionnelles bien conçu à l'avance.

Cette analyse va nous permettre d'identifier les compétences professionnelles qu'estiment maîtriser chacun des enseignants stagiaires d'EPS interrogés.

II.I.3.1. Réorganisation des compétences et méta-compétences professionnelles du référentiel:

Compétence 1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable	
CP.S1	Assurer un cadre garantissant la sécurité et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, justice...)
CP.S2	Inscrire les valeurs dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, prévention des conduites à risque...)
CP.S3	Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)
CP.S4	Maintient une attitude positive envers tous ses élèves ainsi que les collègues
CP.S5	Evite toute forme de discrimination envers les élèves, les parents et ses pairs.

Compétence 2 : Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer	
CP.S1	Être exemplaire dans son usage de la langue
CP.S2	Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves
CP.S3	Corrige les erreurs commises par les élèves dans les reproductions motrices.
CP.S4	Utilise un langage oral varié et soigné dans différents contextes (relations avec ses collègues, la direction, les partenaires, etc...)
CP.S5	Utilise correctement le vocabulaire technique propre à sa discipline.

Compétence 3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	
CP.S1	Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner
CP.S2	Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leurs articulations
CP.S3	Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier
CP.S4	Avoir une bonne culture générale
CP.S5	Avoir des connaissances spécifiques à la matière enseignée

Compétence 4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	
CP.S1	Construire une progression des apprentissages
CP.S2	Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes
CP.S3	Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage
CP.S4	Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves
CP.S5	Respecter les intentions prévues dans sa planification et les adapter en fonction des besoins ou des réactions des élèves.

Compétence 5 : Organiser le travail de la classe	
CP.S1	Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves
CP.S2	Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages
CP.S3	Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves
CP.S4	Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves
CP.S5	Prévoir des retours avec les élèves sur les apprentissages effectués.

Compétence 6 : Prendre en compte la diversité des élèves	
CP.S1	Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap
CP.S2	Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève
CP.S3	Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves
CP.S4	Prévoir des situations d'apprentissage favorisant la participation active des élèves.
CP.S5	Prévoir des organisations variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves.

Compétence 7 : Evaluer les élèves	
CP.S1	Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs
CP.S2	Évaluer les compétences du socle commun
CP.S3	Utiliser des outils permettant de soutenir les élèves et d'évaluer la progression de leurs apprentissages.
CP.S4	Appliquer les différents types d'évaluation pour assurer la progression des élèves
CP.S5	Faire un bilan des apprentissages effectués par les élèves afin de porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences.

Compétence 8: Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	
CP.S1	Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)
CP.S2	Intégrer les TIC dans des séances avec les élèves
CP.S3	Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former
CP.S4	Utiliser les TIC pour préparer les documents administratifs
CP.S5	Utiliser les TIC dans l'évaluation.

Compétence 9: Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	
CP.S1	Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement
CP.S2	Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves
CP.S3	Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux sociaux ...)
CP.S4	Construire des relations avec des partenaires extérieurs (projets artistiques ou culturels, échanges linguistiques, relations avec le monde professionnel...)
CP.S5	Coopérer avec les collègues et l'administration dans l'organisation des manifestations culturelles

Compétence 10: Se former et innover	
CP.S1	Formuler des besoins pour sa formation professionnelle
CP.S2	Analyser ses pratiques professionnelles
CP.S3	Construit un portfolio dans lequel on retrouve divers exemples des compétences qu'il développe.
CP.S4	Trouve des solutions aux problèmes éprouvés et propose des ajustements à mettre en place lors de sa prochaine intervention.
CP.S5	Reconnaît les points qui sont à améliorer dans ses interventions et analyse ses difficultés en proposant des explications pertinentes.

II.I.3.2. Analyse Des Représentations De Compétences Professionnelles Des Les Enseignants Stagiaires D'EPS :

	X	S
compétence 1	16,52	2,08
compétence 2	13,95	1,71
compétence 3	15,82	1,61
compétence 4	14,34	1,69
compétence 5	13,82	1,74
compétence 6	15,26	1,68
compétence 7	14,13	1,79
compétence 8	8,43	1,97
compétence 9	13,13	1,68
compétence 10	11,26	1,48

Tableau N° 48 : Données relatives à la qualité d'appropriation des différentes Compétences professionnelles des enseignants stagiaires d'EPS

L'analyse des résultats du tableau n°48 révèle que les possibilités des enseignants stagiaires d'EPS dans le domaine relative à l'exercice de la responsabilité professionnelle et déontologique à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leur fonction enseignante (comp1) semblent être satisfaisantes ($X=16,52 \pm 2,28$). Toutefois, la compétence 3 relative à la maîtrise de la discipline et la bonne culture générale sont perçues relativement bien maitrisée ($X=15,82 \pm 1,61$). Cependant, deux compétences restantes dans le même domaine qui reste relativement moins maitrisé selon les enseignants stagiaires, il s'agit de la compétence 2, qui est relative à la maitrise de la langue pour communiquer et à l'enseignement dans le domaine scolaire ($X=13,95 \pm 1,71$), ainsi que la compétence 10, qui est spécifique à la formation et l'innovation dans le domaine professionnel, qui reste très peu développée par les enseignants stagiaires ($X=11,26 \pm 1,46$). Ces Différents résultats confortent notre perception sur la difficulté que les enseignants stagiaires trouvent pour construire une bonne identité professionnelle par l'autoformation et la recherche afin de développer davantage les compétences nécessaires au métier qu'ils ont choisi.

Par ailleurs, il à été constaté, que les enseignants stagiaires sont dans le niveau faible concernant le domaine de l'acte d'enseigner, notamment, la

compétence 4 ($X=14,34 \pm 1,69$) et la compétence 5 ($X=13,82 \pm 1,74$) qui exige de bien concevoir et de mettre en œuvre un enseignement ainsi qu'une bonne organisation de la forme et du contenu de la séance sur le terrain.

De plus, les résultats ont montrés que, les enseignants stagiaires sont dans un niveau qui est peu développer concernant, l'évaluation des élèves, (voir la compétence 7 ($X=14,13 \pm 1,79$)). Il est à noté aussi, que Toujours la compétence 8, spécifique à la maitrise des TIC dans l'enseignement reste très faiblement maitrisée selon la perception des stagiaires et peu développé ($X=8,43 \pm 1,97$). Cette compétence est perçue très peu maitrisée comparativement aux autres compétences évoquées dans le référentiel.

Toutefois, les moyennes obtenues dans le domaine de la prise en compte du contexte social et scolaire concernant la compétence 6 ($X=15,26 \pm 1,68$) relative à la Prise en compte de la diversité des élèves dans les situations d'apprentissage, et la compétence 9 ($X=13,13 \pm 1,68$) relative au travail collaboratif (en équipe avec les parents et les partenaires de l'école) semble être à peine maitrisé par les futurs enseignants. Ces résultats ne sont pas en phase par rapport à ceux attendus à l'issu de la formation.

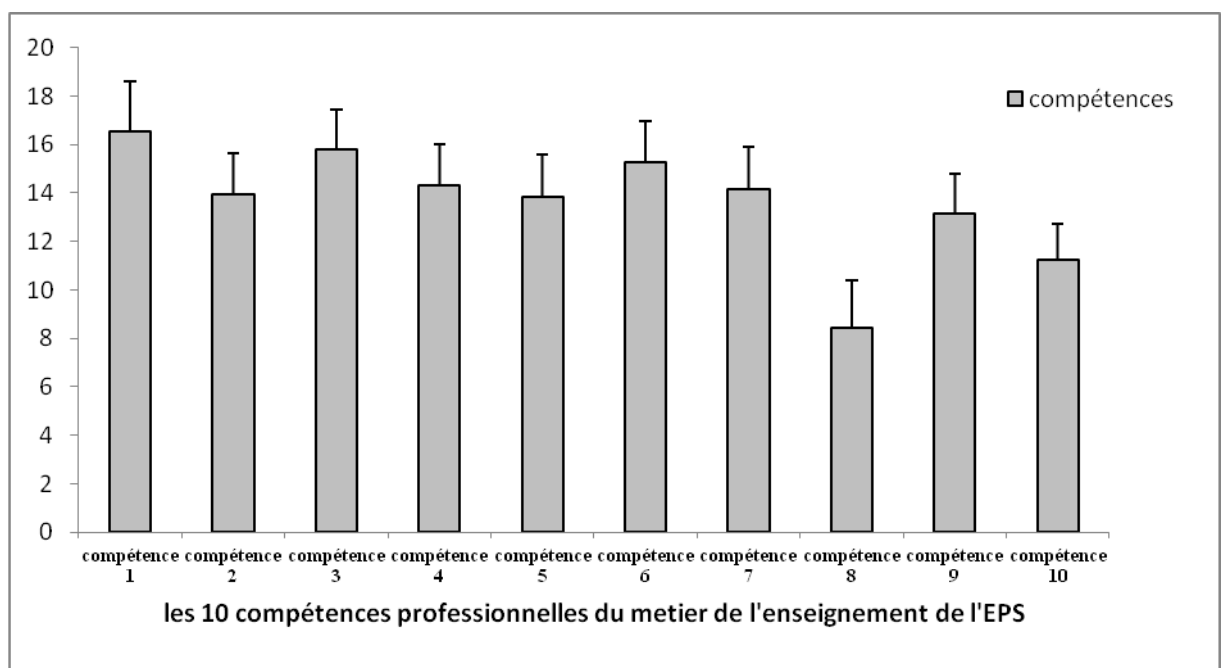


Figure n°37 : Représentation graphique de la qualité d'appropriation des Différentes compétences professionnelles des enseignants stagiaires

II.I.3.3. Analyse Statistique Des Compétences Evaluées :

II.I.3.3.1. Analyse De La Compétence 1 : *Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable.*

Compétences 1	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable	01	%4,34	12	%52,17	03	%13,04	00	%0	07	%30,43

Tableau N°49 : Représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 1 « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable »

Les résultats obtenus à ce niveau indiquent qu'agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable dans l'exercice de son métier semble être une compétence professionnelle appropriée et maîtrisée par (52,17%) soit 12 enseignants stagiaires. Alors que (4,34%) soit, un seul enseignant stagiaire parmi l'ensemble, rapporte qu'il maîtrise parfaitement l'exercice de sa fonction de façon éthique et responsable. Par conséquent, (13,04%) soit 03 enseignants stagiaires estiment maîtriser moyennement cette compétence. Le reste de l'échantillon représentant (30,43%) soit 07 enseignants stagiaires estiment qu'ils sont dans le niveau très peu développé par rapport à cette compétence.

L'éthique professionnelle semble être une compétence qui n'est pas parfaitement maîtrisée pour la plupart des participants. Bien que les écrits sur l'insertion professionnelle n'abordent pas directement cette compétence, l'étude de Martineau et Presseau (2003) rappelle que les différents établissements pédagogiques accordent une importance majeure à l'éthique professionnelle des nouveaux enseignants. En effet, dans de nombreux programmes de formation universitaire, cette compétence est dite éliminatoire lors des stages en ce sens qu'un manquement à l'éthique professionnelle peut mener directement à un échec au stage.

Pour cela, les enseignants d'EPS son convoqués en ce sens, à bien manifester leurs consciences professionnelle et à respecter les engagements et les responsabilités tels que prendre bien soin des élèves au cour de la pratique sportive.

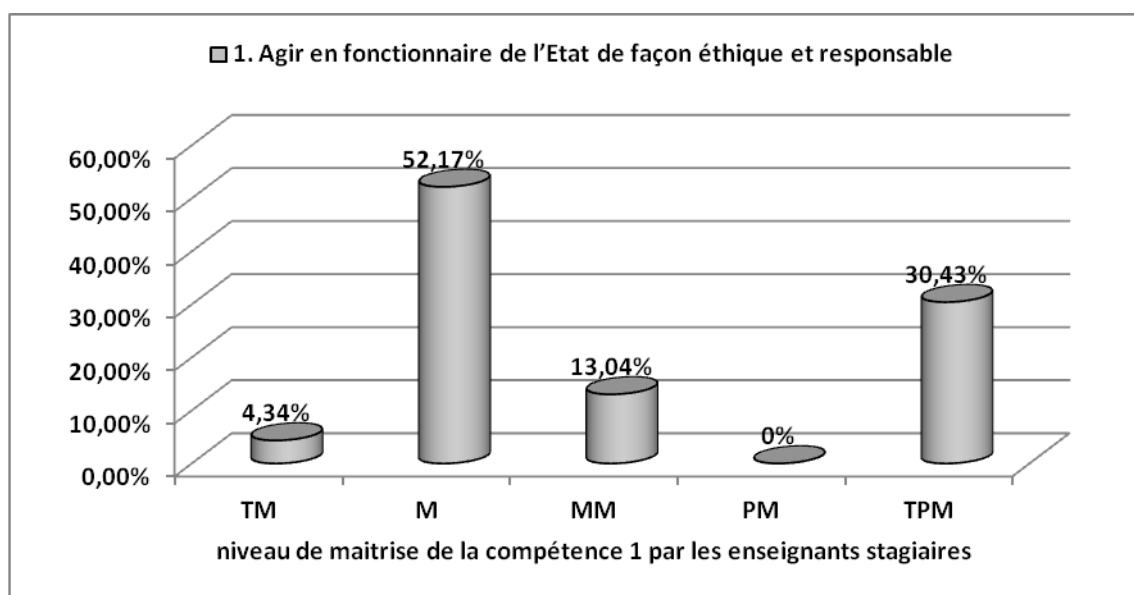


Figure n°38 : relative à la représentation des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 1 « agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable »

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 1 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	3,043	3,087	3,130	3,348	3,174
S	0,825	1,125	0,626	0,714	0,778

Tableau n°50 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 1.

Les résultats statistiques descriptives illustrées par le tableau n°50 permettent de constater que, la majorité des indicateurs ou plus précisément les méta compétences, ont été moyennement maîtrisés par l'ensemble des enseignants stagiaires.

A ce propos, il est à signaler que l'intégration sociale des enseignants stagiaires dans la vie institutionnelle et professionnelle ne semble relativement pas assurée. En effet, les enseignants stagiaires n'assurent que très rarement, un cadre garantissant la sécurité et le respect des élèves (M.CP1.1 ; $=3,04 \pm 0,82$).

Par ailleurs, les résultats indiquent que les stagiaires agissent avec prudence contre toute forme de discrimination envers les élèves et d'une manière démocratique dans leur classe ou dans les ateliers de travail (M.CP1.2; $= 3,16 \pm 0,95$) et maintiennent une attitude positive

envers tous leurs élèves ainsi que leurs collègues (M.CP1.4 ; = 3,83± 0,73).

II.I.3.3.2 .Analyse de la Compétence 2 : *Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer*

Compétences	T.M		M		M.C		P.M		T.P.M	
2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer	00	%0	01	%4,34	05	%21,73	16	%69,56	1	%4,34

Tableau n°51 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 2 « maîtriser la langue pour enseigner et communiquer »

D'après les résultats indiqués dans le tableau n°51, qui représente le niveau de maîtrise de la compétence 2 relative à l'utilisation parfaite de la langue pour enseigner et communiquer par les enseignants stagiaires d'EPS. Il nous a été révélé, que la majorité dominante (69,56%) soit 16 enseignants stagiaires estiment ne pas développer assez les compétences communicationnelles au niveau de la langue d'enseignement avec les élèves. Toutefois, (21,73%) soit 05 enseignants stagiaires maîtrisent moyennement cette compétence langagière. Un stagiaire parmi le groupe estime qu'il maîtrise parfaitement cette compétence communicationnelle.

En effet, des conduites motrices, les élèves sont souvent amenés à communiquer, à échanger des informations, à utiliser un vocabulaire spécifique aux APS. Avec toutes les autres matières d'enseignement, l'EPS participe donc à « la maîtrise de la langue. Mais, comme toute compétence, celle-ci ne saurait se réduire à l'acquisition d'un nouveau vocabulaire, même si l'enrichissement sémantique autour de la pratique sportive participe aussi à «l'acquisition d'une culture sportive ».

Concernant la maîtrise de la langue, il s'agit de savoir communiquer. Cela suppose évidemment du vocabulaire (connaissances), mais également des capacités (s'exprimer clairement) ainsi que des attitudes (oser prendre la parole). Dans cette perspective, l'enseignant d'éducation physique visera l'élargissement du répertoire lexical de ses élèves, soit, en recrutant le vocabulaire spécifique des APS, soit en recrutant le vocabulaire relatif à la motricité ou à la connaissance du

corps humain en fonctionnement. Ces dispositifs viseront à mettre les élèves en situation de s'exprimer car être compétent, ce n'est jamais uniquement connaître (Le Boterf, 1999).

D'une façon générale, l'EPS participe à l'acquisition de la compétence 2 grâce à des expériences concrètes, car elle place l'apprenant en situation de mettre des mots sur ses actions, ou sur les actions de ses pairs. En EPS, les actions corporelles s'habillent parfois de mots pour mieux les comprendre et les maîtriser.

Il est donc nécessaire que, les enseignants stagiaires, dès leurs entrées dans la profession enseignante manifestent une bonne qualité de langue écrite et orale et assurent leurs épanouissement.

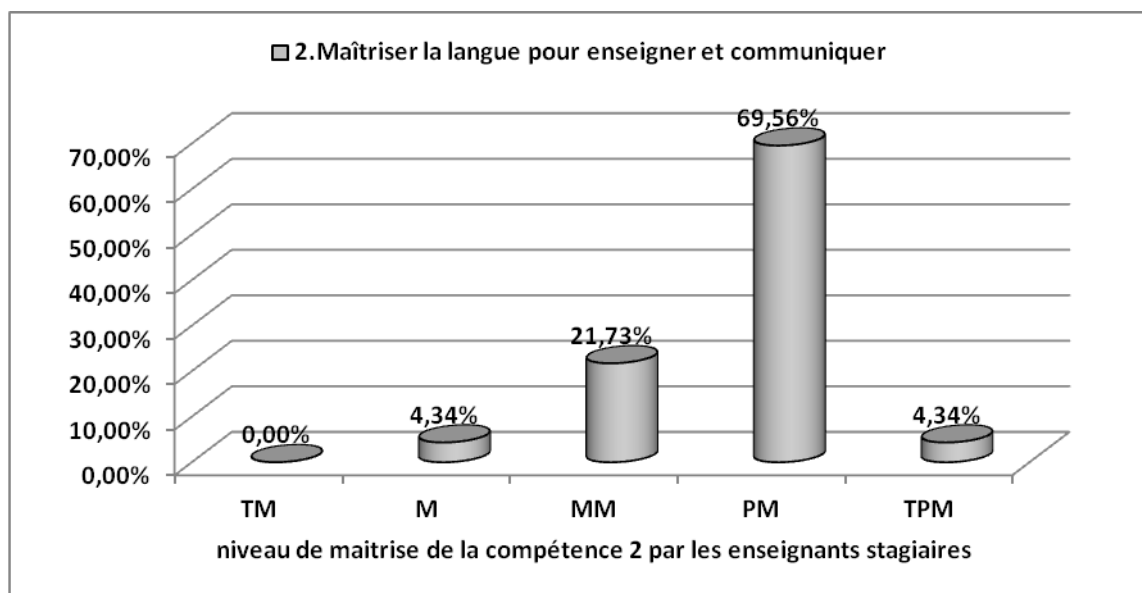


Figure n°39 représente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 2 « maîtriser la langue pour enseigner et communiquer »

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 2

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,87	2,83	2,65	2,43	3,17
S	0,76	0,94	0,65	0,51	0,78

Tableau n°52 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 2.

Les résultats qui nous ont été révélés dans le tableau n°52, nous permettent de percevoir le niveau de maîtrise de chacune des méta-compétences communicationnelles des enseignants stagiaires. Pour cela, les stagiaires répondent minimalement aux exigences de la plupart des compétences spécifiques.

Toutefois, les enseignants stagiaires ne sont pas exemplaires dans l'utilisation de la langue pour enseigner (M.CP2.1; $=2,87 \pm 0,76$). Cependant, ils estiment ne pas maîtriser parfaitement la compétence relative à la qualité du langage avec leurs élèves (M.CP2.2; $=2,83 \pm 0,94$). Par ailleurs, le niveau de tout ce qui est lié à l'utilisation du langage dans différents contextes ($2,43 \pm 0,53$) (avec les collègues, la direction et les partenaires), corrections des erreurs commises par les élèves (M.CP 2.3 ; $=2,65 \pm 0,65$) et au niveau d'utilisation correcte du vocabulaire technique propre à l'enseignement de l'EPS (M.CP 2.5 ; $=3,17 \pm 0,78$) restent à parfaire.

II.I.3.3.3. Analyse De La Compétence 3 :

«Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale»

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
3. Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale	00	% 0	08	%34,79	15	%65,21	00	% 0	00	% 0

Tableau n° 53 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 3 «maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale»

D'après les résultats qui nous ont été à travers le tableau n°53, il nous a été constaté, qu'une grande majorité dominante des enseignants stagiaires (65,21%) soit 15 stagiaires estiment maîtriser moyennement la compétence relative à la maîtrise de la discipline enseignée et avoir une bonne culture

générale. Quant aux 08 enseignants stagiaires restants (34,79%), ils estiment maîtriser cette compétence disciplinaire.

A vrai dire, la maîtrise des savoirs enseignés, est une condition nécessaire pour enseigner n'importe qu'elle discipline y compris l'EPS. Les enseignants stagiaires sont invités à bien consolider leurs connaissances et à élargir leurs champs disciplines pour prétendre, maîtriser les différentes APS.

Toutefois, ces enseignants stagiaires, sont appelés aussi, à aider les élèves à acquérir les compétences nécessaires, en veillant, à la cohérence du projet professionnel. Pour cela, Une solide culture générale est donc indispensable tout comme, la maîtrise d'au moins, une langue vivante étrangère.

En fin de formation de master, il est recommandé que ces enseignants d'EPS témoignent à travers leurs compétences relatives à la maîtrise de la discipline enseignée et d'une bonne culture générale de bien situer, notamment, les objectifs et les finalités de l'éducation en générale et de l'EPS en particulier.

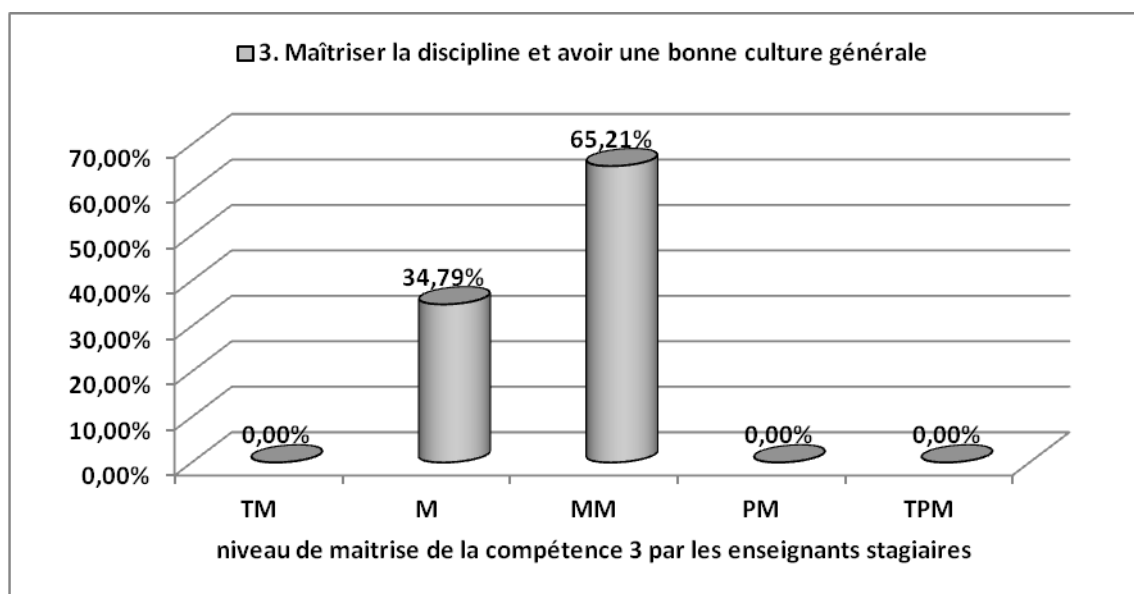


Tableau n° 40 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 3 «maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale»

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 3 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,96	3,22	3,22	3,26	3,17
S	0,98	0,95	0,74	0,62	0,78

Tableau n°54 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 3.

Les résultats ont révélés dans le tableau n°54, que la compétence relative à la maîtriser des savoirs disciplinaires pour enseigner est perçue peu développée (M.CP3.1; =2,96 ± 0,98). Alors que, les quatre compétences spécifiques restantes telles que l'identification des liens entre les disciplines pour contribuer à leurs articulations (M.CP3.2; =2,96 ± 0,98), identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier (M.CP3.3; =2,96 ± 0,98), avoir une bonne culture générale (M.CP3.4; =2,96 ± 0,98), avoir des connaissances spécifiques à la matière enseignée (M.CP3.5; =2,96 ± 0,98), sont estimés moyennement maîtrisés par les enseignants stagiaire d'EPS

II.I.3.3.4. Analyse De La Compétence 4 : *Concevoir Et Mettre En Œuvre Son Enseignement*

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	00	%0	04	%17,39	18	%78,26	01	%4,34	00	%0

Tableau N°55 : Représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 4 «Concevoir et mettre en œuvre son enseignement»

Les résultats du tableau n°55, révèlent des difficultés au niveau de la conception des situations d'apprentissage relatives aux contenus pour acquérir la mise en œuvre d'un enseignement de l'EPS efficace.

En effet, (78,26 %) soit 18 enseignants stagiaires présentent une maîtrise par rapport à cette habilité cognitive. Une enseignant parmi le groupe s'estime ne pas bien maîtriser convenablement cette compétence. Toutefois, il est à signaler que (17,39%) soit 04 futurs enseignants estiment maîtriser cette compétence.

Par ailleurs, durant notre étude, notre échantillon, était constitué majoritairement de bons élèves qui avaient auparavant, suivi un parcours sportif avec lequel, les études dans le domaine sportif ne pouvaient être qu'un cheminement logique vers une carrière d'enseignant du métier des APS. Cette perception, procure la conviction chez ces futurs professionnelles, de bien connaître leur métier et la faciliter à reproduire les pratiques pédagogiques déjà rencontrés.

En effet, pour Banville et autres (2001), la qualité de l'enseignement est considérée comme un facteur déterminant de l'apprentissage des élèves. Cette influence a été très largement approchée. Une des approches, porte sur le style d'enseignement utilisé par l'enseignant. Plusieurs modèles théoriques ont été développés jusqu'à ce jour pour tenter d'identifier les différents styles utilisés par les enseignants (Grasha, 1994; Joyce, Weil Et Showers, 1992; Mosston, 1990; Trigwell Et Prosser, 1996). Les recherches effectuées à l'aide de modèles théoriques tels que, ceux mentionnés ci-haut, démontrent que les styles d'enseignement qui favorisent l'implication de l'élève (centrés sur l'élève plutôt que l'enseignant) favorisent l'apprentissage (Rothenberg, Mcdermott, Et Martin, 1998; Ramsay, Et Oliver, 1995) et aident à motiver les élèves (Bujold, Et Saint-Pierre, 1996; Noels, Clement, Et Pelletier, 1999; Rothenberg, Mcdermott, Et Martin, 1998).

Par ailleurs, différents ouvrages mentionnent l'importance, pour l'enseignant, d'être capable d'utiliser le style qui convient le plus à une situation d'apprentissage précise (1994 ; Joyce & Weil, 1992; Mosston, & Ashworth 1990). Cela implique que l'enseignant doit être capable d'inviter plusieurs styles tout au long de sa carrière. Enfin, le style pédagogique, c'est à dire « la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire, de l'enseignant », Jean-François, (1993) peut s'ajuster aux besoins d'autonomie et de liberté des adolescents. Avec des lycéens, l'enseignant veillera donc à démontrer de plus en plus de responsabilités afin de pousser les élèves à les rendre autonomes dans la gestion de leurs apprentissages.

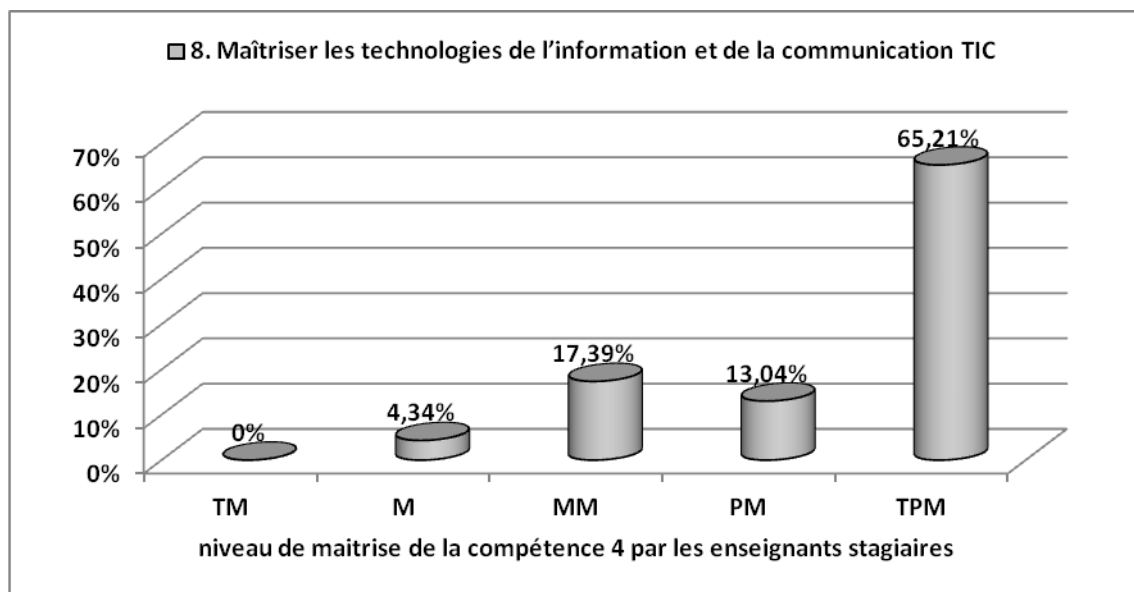


Figure N°41 présente Représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 4 «Concevoir et mettre en œuvre son enseignement»

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 4 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,91	2,87	3,22	3,09	3,26
S	0,90	0,92	0,74	0,90	0,62

Tableau n°56 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 4.

Les résultats que nous avons obtenues et illustrées dans le tableau n°56, relative à la qualité d'appropriation des indicateurs de la compétence 4 concernant la conception et la mise en œuvre de l'enseignement indiquent bien que les enseignant stagiaire estiment ne pas bien construire les progressions des apprentissages (M.CP4.1; =2,91 ± 0,90). Il s'agit de poser beaucoup de questions qui permettent de savoir comment faire une organisation logique des apprentissages ? Toutefois, cela nécessite une bonne programmation qui reprend les répartitions et les progressions et y associe la notion de temps tout en intégrant des projets motivants.

A vrai dire, les enseignants stagiaires estiment d'eux-mêmes, qu'ils enseignent en référence aux objectifs et contenus du programme d'EPS

mais, cela est loin d'être bien maîtrisé (M.CP4.2; $=2,87 \pm 0,92$). En effet, la majorité des étudiants et enseignants stagiaires trouvent des difficultés à atteindre les objectifs tracés dans les programmes, et plus particulièrement, lorsque l'enseignement de l'éducation physique et sportive a basculé de l'enseignement par objectif à l'approche par compétence. Ce changement dans les objectifs, éprouvent les d'enseignants à trouver un bon équilibre relative à la gestion des situations d'apprentissages, chez les classes de niveau terminal particulièrement (Laroua et Bensikaddour, 2009).

De même, ces enseignants stagiaires estiment avoir du mal à choisir les moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs d'apprentissage (M.CP4.3; $=3,22 \pm 0,74$). Ce qui explique, les difficultés qu'ils rencontrent lors des séances pratiques. Ces contraintes ne facilitent pas l'approche de la pédagogie différenciée ainsi que l'adaptation des situations aux besoins particuliers des élèves à travers la gestion et l'organisation variées qui tient compte des difficultés individuelles des apprenants.

En outre, la participation active des élèves dans les situations d'apprentissage, le respect des champs d'intérêt des élèves ainsi que leurs caractéristiques individuelles semblent être des comportements pédagogiques moyennement maîtrisé par ces enseignants stagiaires (M.CP4.4; $= 3,09 \pm 0,90$).

En effet, la capacité de respecter les intentions prévues dans la planification des apprentissages et les adaptes en fonction des besoins ou des réactions des élèves semble de même une compétences relativement maîtrisée par les enseignants stagiaires (M.CP4.5; $= 3,26 \pm 0,62$). Cela repose sans doute sur la capacité de l'enseignant à bien choisir les styles et méthodes d'enseignement adéquates avec les situations d'apprentissages ainsi que l'objectif principale de la séance d'enseignement d'EPS, sachant que ces méthodes son planifiés déjà à l'avance mais qu'ils peuvent toutefois être changés en fonction de la réaction des apprenants ainsi que les imprévus qui surgissent lors d'une séance d'EPS.

A ce propos Mosston & Ashworth (1990), rapportent que, l'enseignement est "gouverné par un seul et unique processus : la prise de décision". La qualité de l'enseignement, selon cette définition, devient donc l'habileté de l'enseignant à prendre les bonnes décisions au bon moment. Ces décisions sont liées à plusieurs éléments tels, le niveau des élèves, la

matière à enseigner, l'environnement de travail ou encore l'interaction de ces différents éléments.

Selon les auteurs, le processus d'enseignement apprentissage est le résultat d'une interaction constante entre les décisions prises par l'enseignant et celles prises par les élèves.

II.I.3.3.5. Analyse de la Compétence 5 : *Organiser le travail de la classe*

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
5. Organiser le travail	01	%4,34	02	%8,68	14	%60,86	06	%26,08	00	%0

Tableau N° 57 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 5 « Organiser le travail de la classe »

Les valeurs indiquées dans le tableau n°57, montrent clairement que, la moitié des enseignants stagiaires (60,86%), estiment moyennement maîtriser la compétence relative à l'organisation du travail dans les séances respectives à l'enseignement de l'EPS.

De plus, (26,08%) soit 06 enseignants stagiaires estiment peu maîtriser cette compétence organisationnelle. Alors qu'une minorité (8,68%) soit 03 enseignants stagiaires avancent qu'ils assurent cette compétence. On peut imaginer l'enseignant comme un artiste de cirque qui tiendrait toutes les situations " à bout de bras ", les créant, les attribuant, les animant en personne ou les régulant de loin.

Cet enseignant constamment " au four et au moulin " incarne un modèle d'organisation du travail dont toutes les composantes résident entièrement dans la tête de l'organisateur en chef : il a pensé à tout, tout prévu, il voit tout et intervient constamment de la façon à la fois, la plus judicieuse et la plus économique.

Perrenoud, (1997) a développé deux modèles contrastés d'une organisation du travail dans un cycle, un modèle de gestion intégrée et un modèle de gestion modulaire. Ces deux modèles ont des implications fortes différentes du point de vue du temps qui reste. L'organisation modulaire reconstruit des échéances rapprochées, mais en assignant à chaque module du temps groupé et en combattant le zapping scolaire (un peu de tout le temps). Le modèle de gestion intégré joue sur des groupements plus

diversifiés et rend l'optimisation du temps plus difficile. Pour cela, les enseignants stagiaires d'EPS devons être en mesure de bien maîtriser cette compétences qui s'emb le très importante pour l'optimisation des apprentissages moteurs.

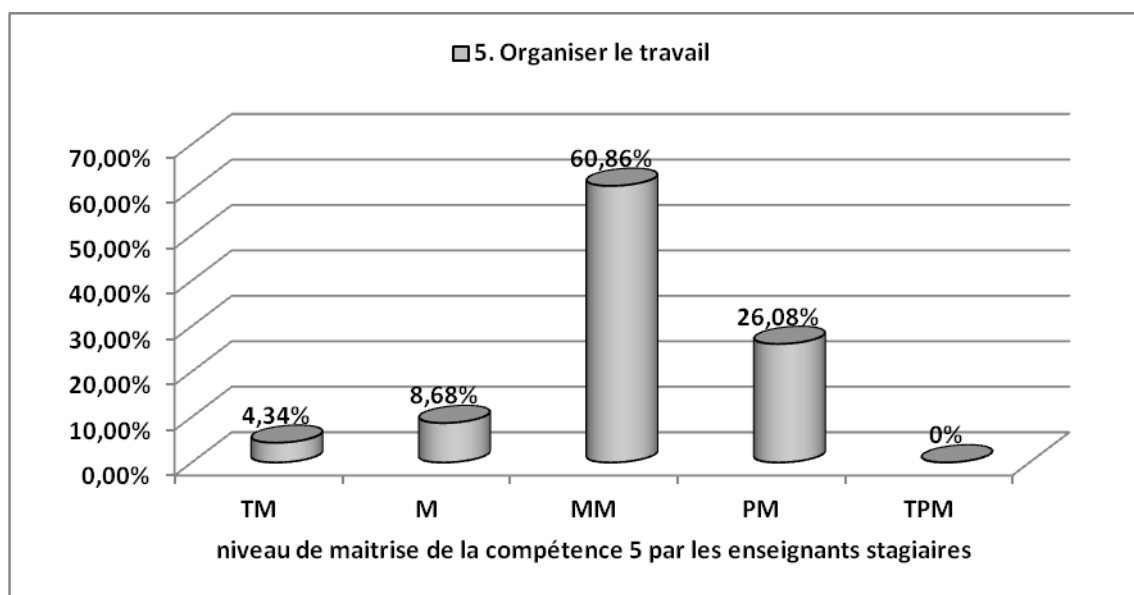


Figure N° 42 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 5 «Organiser le travail de la classe »

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 5 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,74	2,61	2,83	2,74	2,91
S	0,86	0,72	0,72	0,75	0,79

Tableau n°58 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 5.

Les résultats que nous avons obtenus et illustrés dans le tableau n°58, relative à l'organisation du travail dans l'enseignement de l'EPS indiquent bien que, les enseignants stagiaires estiment moyennement maîtriser la compétence spécifique lié à l'organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves (M.CP5.1; =2,74 ± 0,86). L'instauration d'un climat de confiance dans la classe favorise les processus d'apprentissages (M.CP5.2; =2,61 ± 0,72),

tout mettant en valeur les bonnes attitudes, le respect réciproque et la bonne application des règles internes de l'établissement sans oublier, l'intervention efficace de l'enseignant stagiaire à résoudre les conflits.

Toutefois, l'adaptation du déroulement de la séance prévue en fonction du travail effectif des élèves est une compétence moyennement maîtrisée par les stagiaires (M.CP5.2; $=2,83 \pm 0,72$) car il est important dans la phase didactique lors de la planification, de bien adapter le contenu de la séance en fonction du niveau de la classe. En effet, l'évaluation diagnostique, permet de mieux situer les objectifs et sous-objectifs de la séance, la période d'apprentissage ainsi que le matériel mis en œuvre pour l'apprentissage des élèves, tout en mettant en valeur les critères de réussite de chaque exercice organisé. Cependant, il est à signaler de même, la construction des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves est au même niveau (maîtrise moyenne) (M.CP5.2; $=2,74 \pm 0,85$) Cela repose sur la compétence de l'enseignant stagiaire en matière de savoir et savoir-faire de façon qu'il puisse prévoir et anticiper les retours de ces apprentissages.

En outre, il est important de signaler que la phase où l'enseignant est confronté avec les élèves à une situation de référence, proposée sous la forme d'une tâche motrice semi-définie qui demande aux élèves de s'inscrire à leur niveau dans une activité de " résolution problème ". Cette mise en relation élève-situation, débouche sur l'identification d'un certain nombre de difficultés, de problèmes que l'élève va devoir résoudre pour concrétiser ses progrès. Communément, cette approche conduit à mieux acquérir les compétences (approche par compétence).

II.I.3.3.6. Analyse de la Compétence 6 : Prendre en compte la diversité (du niveau des élèves)

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
	00	%0	05	%21,73	13	%56,52	04	%17,39	01	%4,34
6. Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves										

Tableau N°59 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 6 «Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves»

Les résultats obtenus à ce niveau indiquent que la compétence relative à prendre en compte la diversité des élèves dans les séances d'enseignement est moyennement maîtrisée selon les représentations des 13 enseignants stagiaires soit (56,52%). En revanche, 05 enseignants (21,73%) estiment bien maîtriser et assurer cette compétence pédagogique. Alors, qu'une minorité de ces stagiaires soit (17,39%) estiment ne pas maîtriser cette compétence.

Trouver des solutions pour différencier la pédagogie, c'est encore concevoir et mettre en œuvre des dispositifs suffisamment souples et diversifiés, pour que chaque apprenant puisse être confronté aux « bonnes » contraintes environnementales celles qui provoquent des erreurs, mais des erreurs surmontables avec le répertoire de ressources disponibles (Astolfi, 1997).

Il s'agit de proposer plusieurs pistes pour que l'activité de chaque élève se confronte à une résistance du milieu suffisante pour déclencher les processus auto-adaptatifs nécessaires à une évolution positive des façons habituelles de faire et des conduites motrices (Piaget, 2005). Le principe est d'éviter le « chemin unique », celui qui fait réussir toujours les mêmes élèves et « proposer une multitude de possibilités d'accrochage (Meirieu, 1993), afin que chacun puisse trouver « une pédagogie à sa mesure » (Meirieu, 1996).

L'enseignant stagiaire doit alors proposer des ateliers de difficultés croissantes pour prendre en compte les différences de niveau moteur des élèves. Ces ateliers sont assortis d'un critère de réussite simple et concret pour le rendre contrôlable par le pratiquant lui-même et permettre ainsi des évolutions individualisées. Ces néophytes peuvent proposer des buts

personnalisés aux apprenants selon la réussite de leur prestation actuelle ou selon le résultat à des tests.

D'autre part, les enseignants d'EPS peuvent encore jouer opportunément sur les variables didactiques pour manipuler finement certains descripteurs objectifs de la difficulté de la tâche, en demandant « plus » ou « moins » à certains d'atteindre des cibles plus ou moins grandes, lancer de plus ou moins loin, augmenter ou diminuer le temps de décision, proposer des couloirs avec des haies de hauteur différente (Famose, 1990).

Notons que ces dispositifs souples et variés concernent aussi les élèves à besoins éducatifs particuliers, pour lesquels il est souvent nécessaire d'inventer des adaptations originales et spécifiques.

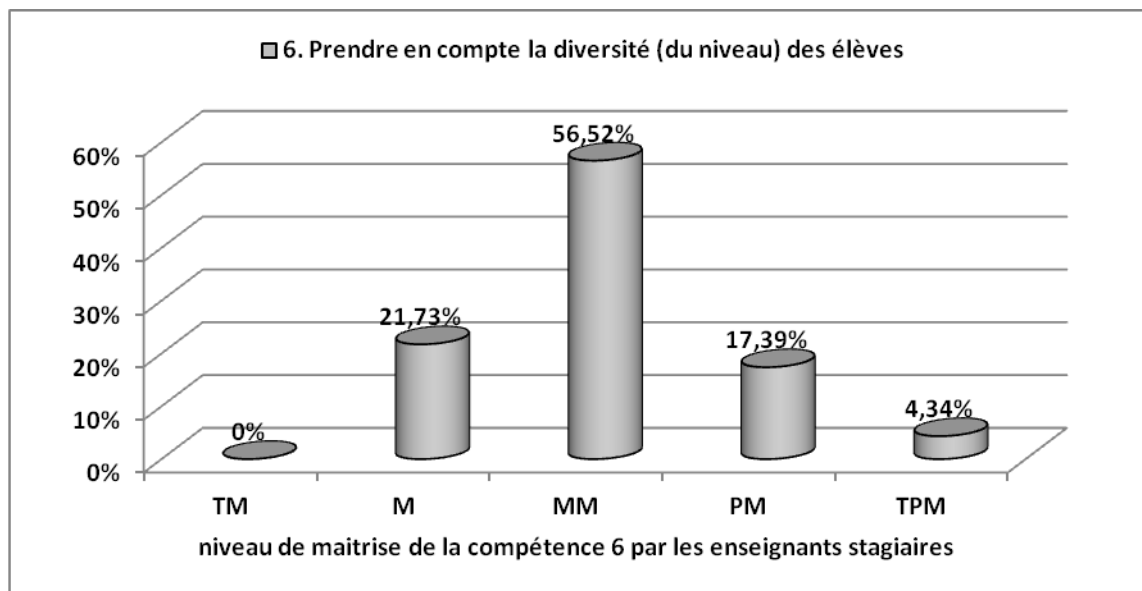


Figure N°43 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 6 «Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves»

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 6 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,87	3,17	3,22	3,04	2,96
S	0,76	0,94	0,95	0,77	0,82

Tableau n°60 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 6.

Les résultats obtenus et illustrés dans le tableau n°60, relative à la compétence de prendre en compte la diversité des élèves dans les séances d'enseignement d'EPS indiquent clairement que les enseignants stagiaires estiment moyennement maîtriser les compétences spécifique à l'intégration des élèves aux besoins particuliers ou en situation de handicap (M.CP6.1; = $2,87 \pm 0,76$) ; adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève (M.CP6.1; = $3,17 \pm 0,94$) ; différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves (M.CP6.1; = $3,22 \pm 0,95$) ; prévoir des situations d'apprentissage favorisant la participation active des élèves. (M.CP6.1; = $3,04 \pm 0,77$) Prévoir des organisations variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves (M.CP6.1; = $2,96 \pm 0,82$).

Il est important à ce stade de notre étude, de s'intéresse à l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves. Les perceptions de nos participants sont très semblables aux enseignants en ÉPS américains (Hill & Brodin, 2004).

En effet, Hill et Brodin (2004) soulignent que cette difficulté se classe au 3e rang des difficultés les plus importantes vécues lors de la première année d'enseignement. Ils indiquent que, les installations et le matériel didactique ne sont pas adaptés, et qu'ils doivent enseigner à de nombreux élèves en attente de diagnostic et de traitement, ce qui les empêche de modifier adéquatement leur enseignement. De plus, ils indiquent ne pas trop savoir comment adapter l'évaluation pour répondre aux besoins de ces élèves et expliquer les notes aux parents.

Enfin, Huot (2008) rapporte que les éducateurs physiques au Québec soulignent de sérieuses lacunes pour réussir une intégration efficace puisqu'ils ont rarement la possibilité de participer au plan d'intervention de ces élèves, qu'ils leurs manquent le temps pour réajuster les planifications, le matériel et les évaluations et déplorent le manque de ressources

matérielles, humaines et financières pour répondre correctement aux besoins des élèves.

En résumé, les difficultés relevées par nos participants renvoient principalement au niveau professionnel suggéré par Vonk (1995), à savoir les connaissances et les pratiques enseignantes, tout comme l'ont rapporté Shoval, Erlich, & Fejgin (2009). Ceci renvoie peut-être à un certain décalage entre les contenus de formation, dans notre cas (évaluation) et les véritables besoins sur le terrain, tout comme l'ont déjà souligné certains chercheurs en considérant un décalage théorie vs pratique (Mohr & Townsend, 2001 ; Roux-Perez, 2003).

II.I.3.3.7. Analyse De La Compétence 7 : *Evaluer les élèves*

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
7. Evaluer les élèves	00	%0	03	%13,04	12	%52,17	08	%34,78	00	%0

Tableau N°61 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 7 «Evaluer les élèves »

Les valeurs indiquées dans le tableau n°61, montre que la moitié soit (52,17%) des enseignants stagiaire estiment maîtriser cette compétence. Alors que (34,78%) soit 08 stagiaires estiment moins maîtriser cette compétence liée à l'évaluation des élèves et leurs état de progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences réajuster le contenu du programme d'apprentissage. Par ailleurs, une minorité (13,04 %) soit 03 enseignants stagiaires ont signalés leurs capacités à bien maîtriser cette compétence.

Toutefois, la compétence 5 relative à l'évaluation des élèves semble aux yeux des nouveaux enseignants stagiaires une de leurs faiblesses principales.

Plusieurs travaux ont auparavant avoir déclaré (Hill et Brodin, 2004), qu'il est « extrêmement difficile » à « modérément difficile » d'évaluer les élèves lors de leur première année d'enseignement, et ce malgré que 78,1 % des 132 participants estiment que l'évaluation des élèves ait été approchée lors de leur formation. Ceci renvoie peut-être à une certaine incohérence entre les contenus de formation (la manière d'évaluer) et les

véritables besoins sur le terrain déjà souligné par certains chercheurs en considérant un décalage théorie vs pratique (Mohr & Townsend, 2001 ; Roux-Perez, 2003).

D'autre part, l'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement des compétences et dans une vision socioconstructiviste se caractérise par les objets sur lesquels elle porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation entretenue, par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent.

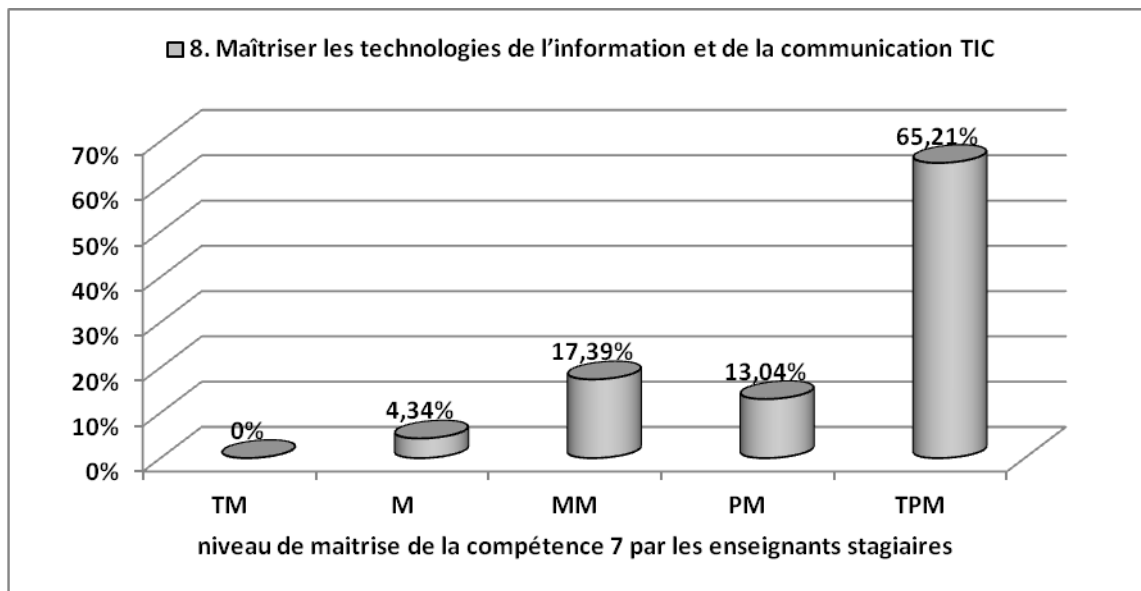


Figure N°44 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 7 «Evaluer les élèves »

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 7 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,61	3,13	2,78	2,74	2,87
S	0,84	0,81	0,85	0,86	0,87

Tableau n°62 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 7.

L'analyse des résultats inscrits dans le tableau n°62 montrent que les enseignants stagiaires éprouvent certaines difficultés dans le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves.

A cela, Il à été remarqué quasiment presque toutes les compétences spécifiques à la CP7 sont peu maîtrisé jusqu'à maîtrisé pour l'ensemble des enseignants stagiaires.

Ce sont les compétences relatives à l'analyse des performances observées et ceux déterminant les causes des erreurs (M.CP7.1; = $2,61 \pm 0,84$) ainsi que l'évaluation des compétences du socle commun (M.CP7.2; = $3,13 \pm 0,81$). Toutefois, l'utilisation des outils permettant de soutenir les élèves et d'évaluer la progression de leurs apprentissages (M.CP7.3; = $2,78 \pm 0,85$) et l'application des différents types d'évaluation pour assurer la progression des élèves, réaliser un bilan des apprentissages (M.CP7.4; = $2,74 \pm 0,86$) restes moyennement maîtrisées. Outre, la compétence 7 relative à porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences (M.CP7.5; = $2,87 \pm 0,87$) est tout de même au niveau moyen de maîtrise.

II.I.3.3.8. Analyse De La Compétence 8 : *Maîtriser les technologies de l'information et de la communication*

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication	00	%0	01	%4,34	04	%17,39	03	%13,04	15	%65,21

Tableau N°63 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 8 «Maîtriser les technologies de l'information et de la communication»

Les valeurs indiquées dans le tableau n°63, montrent que la moitié soit (65,21%) soit 15 enseignants stagiaires d'EPS estiment avoir très peu maîtrisés la compétence relative à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Alors que (17,39%) soit 04 enseignants stagiaires estiment maîtriser cette compétence. Par ailleurs, une minorité de ces enseignants novices sont dans le niveau intermédiaire.

Ils ne maîtrisent pas tous les aspects liés aux TIC en éducation.

A vrai dire, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins d'enseignement les préoccupe peu puisqu'elle est jugée moins déterminante par la majorité d'entre eux.

Les résultats actuelles se croisent avec les observations des compétences professionnelles qui nous ont été remontés par les enseignants tuteurs de stage professionnel, à savoir qu'une grande majorité dominante des étudiants stagiaires en fin de formation de master ne maîtrisent pas parfaitement les TIC dans l'enseignement de l'EPS.

En effet, les participants estiment cette compétence moins déterminante particulièrement dans les milieux scolaires ne fournissant généralement pas le matériel ou les ressources nécessaires pour exploiter les TIC à des fins d'enseignement. Cette situation peut être spécifique à la discipline de l'ÉPS.

Il est possible que les dépenses accordées aux infrastructures et au matériel sportif inhérent à l'EPS soit déjà très importantes laissant ainsi en arrière plan des dépenses moins prioritaires comme les TIC.

Tout comme Hebert et Worthy (2001) l'ont soulignés, les caractéristiques du milieu d'accueil sont susceptibles d'influencer le succès

de l'enseignant, mais aussi la perception de ses propres performances comme enseignant.

Des études futures pourront examiner de façon plus approfondie l'utilisation des technologies en EPS dans divers contextes et milieux scolaires afin de suggérer des pistes d'action visant à faciliter le déploiement de cette compétence chez les nouveaux enseignants de la discipline. Cette compétence jugée moins déterminante soulève un autre débat de discussion.

À l'instar de Meunier (2008), les enseignants en EPS sont pourtant ceux qui apprécient le plus l'utilisation de l'ordinateur de poche pour supporter leurs observations associées à l'évaluation. Cette seule étude ne nous permet pas de conclure à une contradiction avec nos résultats. Il laisse néanmoins présager la nécessité de documenter les contenus de formation en EPS sur les TIC et leur utilisation dans le domaine de l'évaluation, et leur véritable transfert par les nouveaux enseignants en milieu professionnel.

Afin de favoriser l'utilisation des TIC en EPS et en guise de nouvelles pistes de recherche à explorer, nous partageons l'avis de certains chercheurs (Holzinger, Dorner, Manuela, Valdez, & Ziefle, 2010 ; Kreps & Neuhauser, 2010) concernant l'utilisation judicieuse de réseaux sociaux (Facebook, Youtube, Twitter, etc.) et des nouvelles technologies (GPS, téléphone intelligent, compteurs de pas) apparaît comme une façon renouvelée de rejoindre et d'engager les jeunes vers l'adoption de saines habitudes de vie.

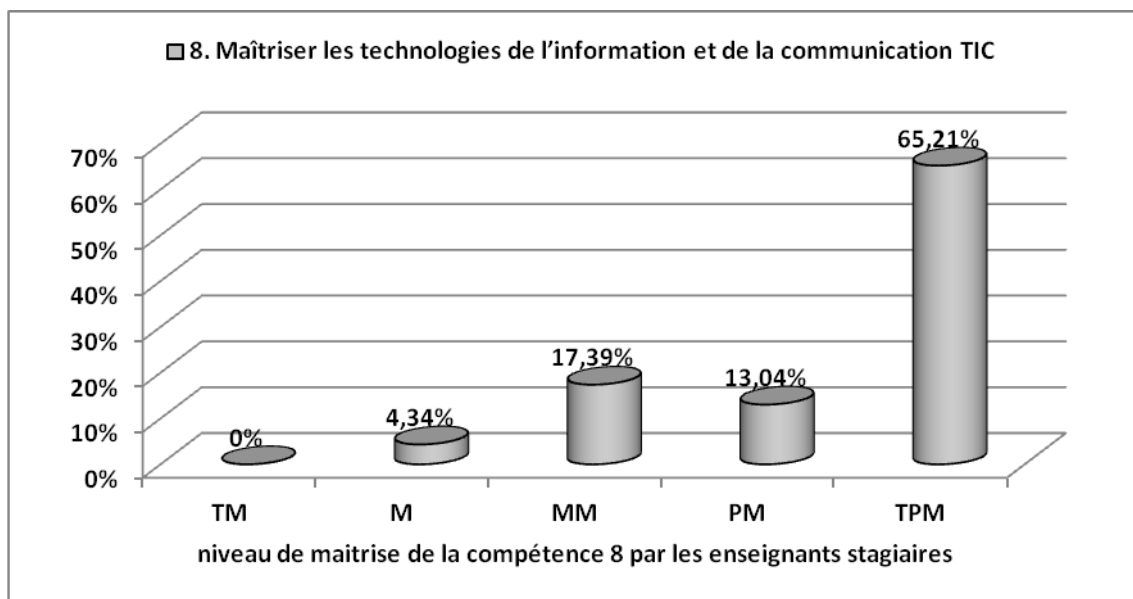


Figure N°45 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 8 «Maîtriser les technologies de l'information et de la communication»

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 8 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,09	1,39	1,74	1,48	1,74
S	0,79	0,66	0,69	0,85	0,75

Tableau n°64 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 8.

L'analyse des résultats inscrits dans le tableau n°64, indiquent que les enseignants stagiaires d'EPS estiment ne pas maîtriser la majorité des compétences spécifiques aux techniques de l'information et de communication.

Les enseignants stagiaires n'estiment pas bien maîtriser les compétences relatives à utiliser les TIC pour travailler en réseau avec leurs collègues (M.CP8.1; = 2,09 ± 0,79), sous forme de plate forme de coopération qui permet de travailler en équipe. A ce propos il nous a été confirmé par les tuteurs de stage qu'une grande majorité des étudiants de

master à l'issu de la formation sont incapable de créer un mail et d'envoyer un courrier électronique.

En revanche, l'éducation nationale dans les autres pays de la méditerranée tels que, la Tunisie, la France, l'Espagne par exemple, insistent que l'enseignant ait une certaine maitrise dans le domaine des TIC, de façon qu'il ait déjà acquis les connaissances relatives aux compétences liés aux usages des TIC.

Par ailleurs, la compétence relative à l'intégration des TIC dans les séances avec les élèves est tout de même moins maitrisé selon les stagiaires (M.CP8.2; = 1,39 ± 0,66). Toutefois, la compétence relative à l'utilisation des TIC pour actualiser ses connaissances et se former en éducation est de plus, loin d'être maitrisé par ces enseignants stagiaires (M.CP8.3; = 1,74 ± 0,69). Ce qui explique surement, que nos enseignants stagiaires ne s'implique que très faiblement pour accéder à la documentation numérique et aux ressources liés à l'enseignement de l'EPS au niveau international. Cet état, ne facilite pas le développement personnel et professionnel.

En effet, l'utilisation des TIC pour préparer les documents administratifs (M.CP8.4; = 1,48 ± 0,85) ainsi dans l'évaluation. (M.CP8.5; =12,74 ± 0,75) semble une compétence spécifique très peu maitrisées selon les représentations des enseignants stagiaires.

III.3.3.9. Analyse De La Compétence 9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Compétences	T.M		M		M.M		P.M		T.P.M	
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	00	%0	02	%8,68	05	%21,73	14	%60,86	02	%8,68

Tableau N° 65 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maitrise de la compétence 9 «Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école»

Les résultats obtenus à ce niveau indiquent que la compétence spécifique du domaine de la prise en compte du contexte social et scolaire relative au travail par équipe et la coopération avec les parents et les partenaires de l'école est loin d'être maitrisé selon les représentations des enseignants stagiaire. A ce propos, il nous à été signalé que (60,86%) soit 14 enseignants sur 23 ne maitrisent pas cette compétence nécessaire à

l'enseignement de toute matière éducative, y compris l'EPS. Cependant, 05 enseignants stagiaires estiment moyennement maîtrisé cette compétence sociale. Une minorité des enseignants sont au niveau très peu maîtriser (soit 8,68%).

La compétence relative à la collaboration va bien au-delà des discours courants invoquant les habiletés relationnelles ou la tolérance et l'empathie envers les autres.

Elle désigne « la capacité des membres d'une équipe pédagogique de construire ensemble des visées, des significations et des stratégies semblables pour intervenir auprès des élèves » (Gouvernement du Québec, 2001 p. 119). Plus précisément, il est demandé à l'enseignant d'être en mesure de discerner les situations qui nécessitent la collaboration quant à la conception et l'adaptation des situations d'enseignement, apprentissage et à l'évaluation des apprentissages, de définir et d'organiser des projets d'équipes pédagogiques, de participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques et de contribuer à l'obtention de consensus.

Pour un stagiaire, apprendre à travailler en concertation au sein d'une équipe pédagogique signifie, en premier lieu, d'apprendre à travailler en collaboration étroite avec un enseignant associé. Nous nous intéressons à la collaboration sous l'angle du partage des savoirs au sein de la dyade formée par l'enseignant et son stagiaire. Dans ce texte, le sens accordé aux savoirs peut être mis en rapport avec ce que Clandinin et Connelly (1987) ont constaté en faisant un inventaire d'études sur le *teacher's personal knowledge*.

D'autre part, les enseignants stagiaires sont appelés à contribuer, en coopérant avec des partenaires, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance. Par ailleurs, il faudra chercher les opportunités et les possibilités offertes par les services éducatifs installés des institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle; de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs.

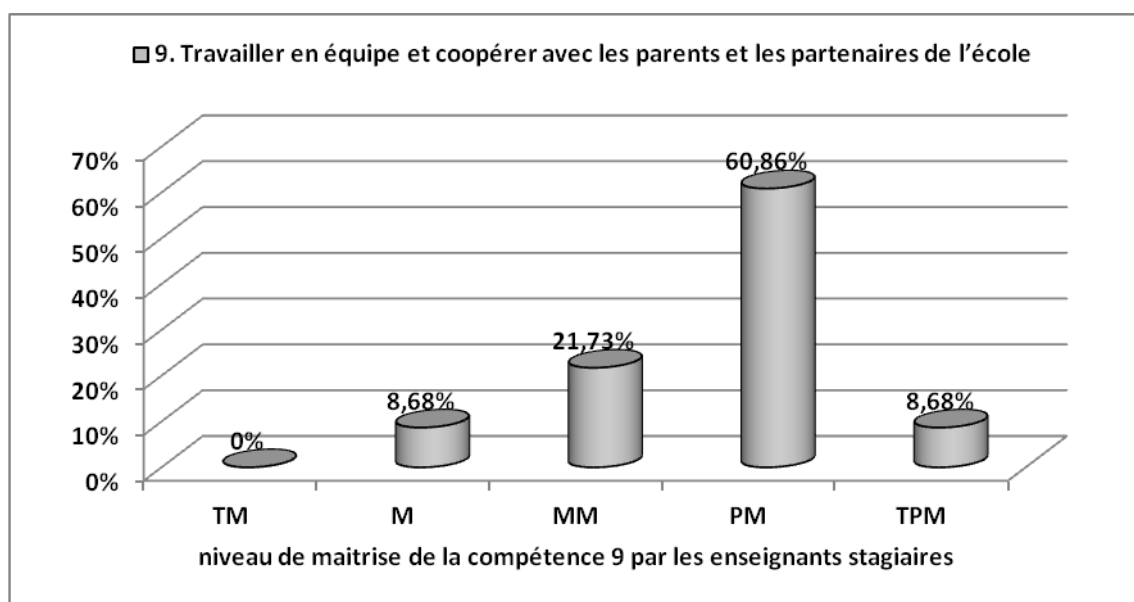


Figure N° 46 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 9 «Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école»

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 9 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	2,39	2,48	1,78	3,17	3,30
S	0,58	0,90	0,90	0,72	0,93

Tableau n°66 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 9.

L'analyse des résultats inscrits dans le tableau n°66, indiquent que les enseignants stagiaires d'EPS estiment ne pas bien maîtriser la majorité des compétences spécifiques au travail par équipe et à la coopération avec les parents et les partenaires de l'école.

Pour cela, il nous à été signalé que les enseignants stagiaires n'estiment ne pas bien maîtriser les compétences relatives à élaborer avec des collègues des projets dans l'établissement (M.CP 9.1; = 2,39 ± 0,58). Instauration du dialogue avec les parents ou les familles sur l'enseignement et sur le suivi des élèves (M.CP 9.1; = 2,48 ± 0,90). Assurer le suivi et l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (M.CP 9.1; = 1,78 ± 0,90) semblent être peu maîtrisés selon les

représentations révélées par les enseignants stagiaires. Toutefois, il est important à rappeler que les deux compétences restantes relatives à la construction des relations avec des partenaires extérieurs (M.CP 9.1; = $3,17 \pm 0,72$), ainsi qu'à la Coopération avec les collègues et l'administration dans l'organisation des manifestations sportives (M.CP 9.1; = $3,30 \pm 0,93$) sont moyennement à bien maîtrisé par ces enseignants novice.

II.I.3.3.10. Analyse De La Compétence 10 : *Se former et innover*

Compétences	T.M		M		M.C		P.M		T.P.M	
10. Se former et innover	00	%0	00	%0	03	%13,04	04	%17,39	16	%69,56

Tableau N° 67 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 10 «Se former et innover»

Les résultats indiqués dans le tableau n°67, qui représente le niveau de maîtrise de la compétence 2 relative à la formation et l'innovation dans son milieu professionnel, nous permette de déduire que (69,56 %) des enseignants stagiaires n'ont pas bien développés cette compétence. Toutefois, il est à signaler que (17,39 %) des stagiaires estiment) relativement bien maîtriser cette compétence. Quant aux 03 enseignants stagiaires restants, soit (13,04%), ils estiment maîtriser de façon moyenne cette compétence.

A la base de notre interprétation des résultats, il est bien claire que la notion du développement professionnel de l'enseignant a travers sa formation initial ou bien continue est loin d'être assuré, sachant bien que le développement professionnel est considéré comme un des objets de la professionnalisation des enseignants. Celui relatif à la professionnalisation des personnes (Bourdoncle, 2000) « Concept employé pour qualifier toutes les transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Demailly, Chaix, Barbier, 1994, p.7). Il englobe tout à la fois la construction des compétences lors de la formation individuelles ou collective, la construction des compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique et les transformations identitaires des individus ou des groupes.

Ce processus qui s'opère ainsi à travers des situations de travail ou des situations de formation, fait émerger « des contenus nouveaux (transformation du processus de travail) qui sont à l'origine de nouveaux apprentissages qui combinent étroitement évolution des processus d'action (compétences), évolution cognitive (savoirs, connaissances), évolution affective et évolution identitaire (image de soi et définition de son rôle et de sa place) » (Wittorski, 2007).

A cet effet, ces enseignants stagiaires sont convoqués à contribuer à leurs développement professionnel au cours de la pratique enseignante quotidienne. En outre, nous rappelons que ces résultats sont en convergence avec les résultats de l'observation des étudiants de master MHM. En revanche, les enseignants tuteurs de stage professionnel ont remarqués que ces étudiants stagiaires utilisent moins leurs connaissances acquises en formation, ce qui ne leur permet pas d'être efficaces dans l'exercice de leur métier.

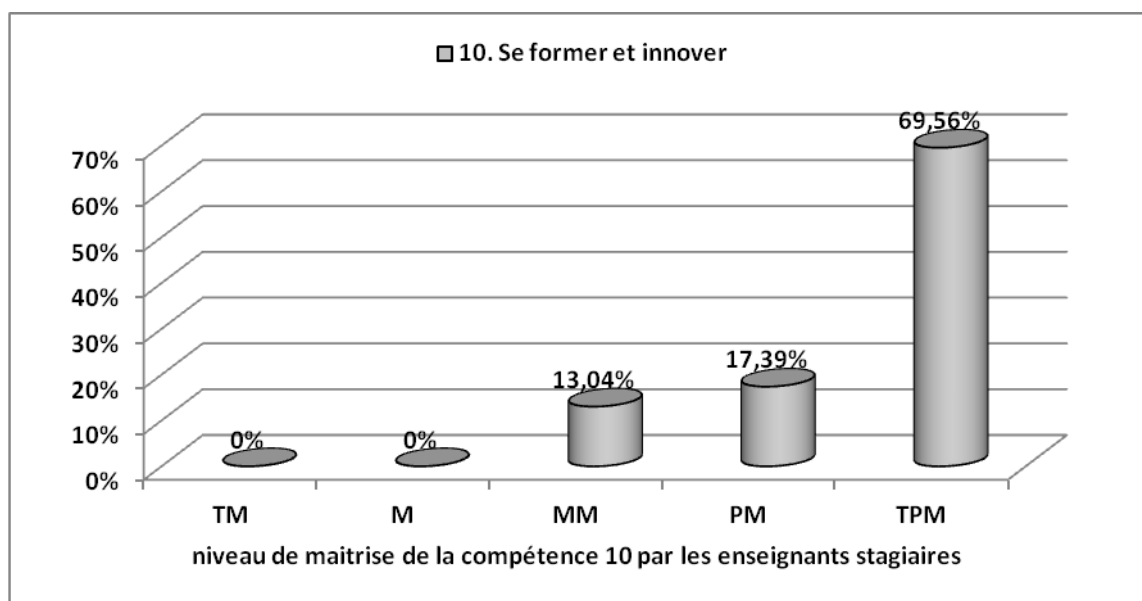


Figure N° 47 présente les représentations des enseignants stagiaires du niveau de maîtrise de la compétence 10 «Se former et innover»

Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 10 :

Indicateurs	M.CP1	M.CP2	M.CP3	M.CP4	M.CP5
X	1,74	2,13	1,65	2,83	2,91
S	0,86	0,92	1,03	0,89	0,90

Tableau n°68 représente la qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 10.

L'analyse des résultats du tableau n°68, ci-dessus relatifs à la compétence 10 spécifique à la formation et l'innovation dans son domaine professionnel nous permet de révéler que ces enseignants stagiaires d'EPS ne cherchent pas à formuler des besoins pour sa formation professionnelle (M.CP10.1; = $1,74 \pm 0,86$) ainsi que l'analyse de la pratique professionnelle (M.CP 10.2; = $2,13 \pm 0,92$) pour être en mesure de répondre aux exigences spécifiques à l'enseignement de l'EPS.

En outre, il est à signaler que les stagiaires ne construisent même pas un portfolio dans lequel on retrouve divers exemples des compétences qu'ils développent en formation (M.CP 10.3; = $1,65 \pm 1,03$). De même, il est à signaler que les enseignants stagiaires ne peuvent repérer les points forts de leurs interventions dans les séances d'enseignements.

Néanmoins, ces stagiaires estiment en difficultés quant à leurs échanges d'idées avec leurs collègues portant sur la pertinence de leurs choix pédagogiques et didactiques (M.CP 10.4; = $2,83 \pm 0,89$). Cette attitude s'explique davantage par le fait que ces enseignants stagiaires ne maîtrisent que très partiellement la compétence relative à l'ajustement à mettre en place lors de leurs prochaines interventions (M.CP 10.5; = $2,91 \pm 0,90$)

Conclusion :

Augmenter la qualité des pratiques professionnelles des enseignants suppose de définir l'agir professionnel enseignant. Nous avons vu que le statut de «professionnel» implique une rationalisation et institutionnalisation des savoirs et savoir-faire professionnels.

La voie du concours qui certifie la maîtrise des savoirs disciplinaires, excluant ipso facto toute référence à un agir professionnel, qui n'est plus ni satisfaisante ni suffisante pour faire face à la complexité pédagogique. (Perrenoud, 2001, 186)

Rappelons l'alternative majoritaire dans laquelle on se trouve aujourd'hui: soit on développe une formation «sur le tas» laissant le futur enseignant face au réel pédagogique sans accompagnement, soit on s'en remet à la formation théorique universitaire pour transmettre les savoirs disciplinaires avec les concours comme validation. Dans un cas comme dans l'autre, il ne peut y avoir que difficilement une construction réfléchie d'un agir professionnel.

Les compétences professionnelles font référence aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes et aux jugements nécessaires à l'enseignant pour exercer sa profession, ainsi qu'à la capacité de les appliquer dans une situation d'enseignement apprentissage donnée. Elles sont toutes également indispensables. De ce fait, elles ont fait l'objet d'un jugement à la fin de la formation initiale.

En effet, l'analyse descriptive des compétences professionnelles a révélé certaines anomalies majeures relatives aux indicateurs (méta-compétence) fixés pour chacune d'elles. Certains aspects relevant de ces compétences semblaient être acquis est bien maîtrisé par l'ensemble des enseignants stagiaires en EPS.

A vrai dire, l'identification des compétences professionnelles lors des stages de perfectionnement qu'organise la direction de l'éducation de Mostaganem pour les enseignants stagiaires pour les préparer à la vie professionnelle. Ce stage qui s'étale sur toute l'année scolaire, s'effectue sous le tutorat de l'enseignant formateur et du responsable du stage.

Un référentiel de compétence professionnelles à été conçu a fin de vérifier les compétences acquis par les étudiants ou stagiaires et les comparer celles qui sont requis en fin de formation. Cela permettra par la suite de formuler les besoins de la formation.

Pour Perrenoud (1999), un référentiel de compétences pour les enseignants doit être considéré comme un « mouvement de la profession », c'est-à-dire une vision dynamique d'une évolution souhaitable, et non pas une catégorisation de gestes professionnels dont la somme constituerait la compétence globale. Le référentiel de compétences pour l'enseignement ne peut se limiter à la possibilité d'établir un bilan des savoir-faire maîtrisés comme c'est de plus en plus le cas.

Dix compétences ont été fixées pour cette étude : (1) Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable, (2) Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer, (3) Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale, (4) Concevoir et mettre en œuvre son enseignement, (5) Organiser le travail de la classe, (6) Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves, (7) Evaluer les élèves, (8) Maîtriser les technologies de l'information et de la communication, (9) travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, (10) Se former et innover.

Ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation à travers des indicateurs qui leurs sont spécifiques. En effet, les stagiaires devront pouvoir être en mesure de reconnaître les éléments de leur pratique et situer l'état de leurs compétences actuelles au regard des différentes dimensions de leur mission et des exigences de l'enseignement des programmes d'EPS.

A cet effet, nous avons constaté que, le degré de compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive stagiaires est de niveau très peu maîtrisé dans la compétence relative à la formation et l'innovation dans le milieu professionnel. Cela montre, qu'après l'obtention du diplôme de fin d'étude et l'intégration dans le milieu professionnel, l'enseignant stagiaire ne cherche pas à réactualiser ces connaissances à travers la formation, sachant qu'à travers la formation continue, l'exploration du domaine de la recherche débouche généralement sur la créativité et l'innovation dans son propre domaine.

Par ailleurs, les résultats ont montrés que, les enseignants stagiaires d'EPS sont de niveau très peu maîtrisé dans la compétence relative à la coopération avec les collègues et les parents d'élèves ainsi qu'avec d'autres secteurs professionnels. Ce constat a été aussi confirmé par l'étude de Mireille Castonguay et Clermont Gauthier (2005) à propos de la Coopération. En revanche, les enseignants stagiaires trouvent beaucoup de

difficultés à collaborer avec les collègues, ce qui démontre le degré limité des compétences relationnelles entre les partenaires du système scolaire.

Par ailleurs, les résultats montrent aussi, un niveau moyen dans les compétences relatives à la maîtrise de la langue lors de la pratique professionnelle ainsi que dans l'enseignement de la didactique et de l'évaluation.

Alors, que nos résultats indiquent que les sujets évalués maîtrisent en moyenne facilement la compétence langagière, les nombreuses erreurs relevées par Asselin et McLaughlin (1989) dans trois cents rédactions de futures enseignantes inscrites au programme du baccalauréat en formation des maîtres en 1986 font plutôt état de leur piètre maîtrise de la langue.

L'étude à propos du test sur les exigences relatives à la connaissance de la langue écrite de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, menée par Roy, Lafontaine et Morin (1990) arrive à des conclusions similaires. En effet, 49,7 % des 183 étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et 55,9 % des 93 étudiants se destinant à l'enseignement secondaire sont parvenus lors de la première passation à atteindre le seuil de réussite fixé pour la partie rédaction de l'examen. Si près de la moitié des futurs enseignants ne parviennent pas à réussir un examen de rédaction selon les exigences fixées et ce, dès le premier essai, est-il légitime de considérer qu'ils maîtrisent facilement la langue d'enseignement lors de leurs débuts dans la profession? On peut en douter, à moins que n'aient été mises en œuvre certaines mesures visant à remédier en profondeur à ces difficultés.

En revanche, l'intégration des TIC semble représenter le plus grand défi pour les novices évalués. Selon notre étude, l'évaluation de 15 enseignants stagiaires parmi les 23 ayant participé à l'étude soit 65,21% ont un déficit dans la maîtrise des TIC dans le domaine éducative.

Les résultats interpellent aussi, les enseignants stagiaires à mettre à jour leurs compétences didactiques par l'intégration des problématiques actuelles : organisation de formes de pratiques scolaires des APS, animation interactive des différents rôles sociaux associés, aide permanente et renforcée à l'apprentissage, évaluation des compétences.

Ces futurs enseignants doivent acquérir les connaissances nécessaires au développement de la réflexivité nécessaire à la poursuite de leur développement professionnel.

Pour conclure, nous dirons que, la performance exceptionnelle attribuée aux enseignants stagiaires selon la présente étude ne semble pas corroborée par certaines recherches menées dans d'autres domaines. Découle de cette situation une interrogation fondamentale: est-il réaliste d'attendre de la part de personnes débutant dans la profession enseignante qu'elles parviennent facilement à maîtriser un ensemble des compétences aussi complexes que celles comprises dans le référentiel? À ce sujet, Reynolds (1995) affirme :

« In particular, research findings –sketchy as they are– indicate that beginners are not able to perform all the tasks expected of competent teachers (...) This contrast between expectations and research findings has uncovered a quandary that requires much more thought than it now receives in the world of teacher education and assessment. » (p. 216)

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude doivent être considérés comme un premier pas vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants stagiaires.

D'autres recherches seront encore nécessaires afin d'enrichir cette description et de préciser quelle est la pratique attendue d'un enseignant stagiaire dit compétent. Ces travaux auront, entre autres, d'outiller plus efficacement les divers acteurs de la formation des enseignants évoluant autant dans les milieux scolaire qu'universitaire. Il reste donc à espérer qu'un nombre sans cesse grandissant de chercheurs caractériseront toujours plus finement ce domaine encore peu exploré.

Chapitre II.I
Identification des Compétences Professionnelles
« Vers une démarche concrète »

1-Introduction :

Le but de cette étape était d'identifier les compétences professionnelles des enseignants en éducation physique à l'égard des exigences du travail. Un questionnaire a été conçu et destiné à un échantillon de 85 enseignants d'EPS dans les lycées de la wilaya de Mostaganem. Les résultats indiquent que ces enseignants n'arrivent pas, jusqu'à présent à bien définir la notion de compétence en générale ou spécifique. Ils sont majoritairement d'accord sur un point relatif à l'importance que de l'enseignant formateur dans la construction des compétences professionnelles des stagiaires. En effet, plusieurs compétences spécifiques à la pratique de l'éducation motrice ont été formulées tels que, savoir appliquer le concept de l'approche par compétence au cours des séances pratiques, ainsi que l'application des textes officielles. En revanche, aucun des enseignants approché par le questionnaire n'avait cité l'une des compétences clés en matière du code du travail en milieu professionnel. Il s'agit de la bonne lecture de la législation et des procédures administratives. Les résultats montrent aussi que, les enseignants ne sont pas satisfaits des objectifs atteints lors de leur formation. Car ils estiment que les objectifs ciblés au début de la formation ne sont pas en concordance avec ceux atteints en fin de formation. En effet, cet état de la situation n'avait pas facilité le réinvestissement des peu d'acquis en milieu professionnel. Pour cette population, cette formation a besoin de plus de professionnalisation que ce qu'elle est Aujourd'hui. Cette perception a été confirmée par les résultats obtenus par Laroua & al (2014). A travers ces modestes travaux de recherche que nous avons réalisés depuis notre exploration de ce domaine, il faudra à notre humble avis, prendre en considération les résultats en prenant les 23 compétences professionnelles d'EPS qui ont été ciblées et réajuster et réorganiser le programme de formation du master MHM, de façon qu'il contribue à développer ces compétences attendues en fin de formation pour permettre d'optimiser le niveau de nos apprenants, afin de répondre aux défis de demain et atteindre les objectifs et finalités liés au métier de l'enseignant d'EPS.

La formation de master en MHM à l'institut d'éducation physique et sportive de Mostaganem (Algérie) est assurée depuis l'année 2004 à travers un programme de formation bien défini à l'avance par un comité de formation spécialisé dans l'éducation à la motricité.

En effet, plusieurs parcours sont dispensés lors de cette formation, l'entraînement sportif « E.S », mouvement humain et motricité « MHM », activité physique adaptée « APA », Sport et Santé "SS ". Dans cette étude, notre intérêt se porte sur la formation « MHM » qui est équivalente à la formation appelé antérieurement EPS. Cette formation donne droit aux étudiants à entrer dans le domaine de l'enseignement et postuler dans le secteur de l'éducation national à travers une note attribuée à l'entretien et à l'étude du dossier universitaire. Les lauréats seront nommés à titre d'enseignant stagiaire avec une décision de nomination de 3 ans. Ces derniers doivent pendant 09 mois de stage se former aux difficultés du terrain pour pouvoir postuler à une titularisation (CAPEPS). Cette formation est une étape obligatoire, exigée par la fonction publique (représentant de l'état).

Par ailleurs, la direction de l'éducation de la wilaya de Mostaganem utilise une forme de nomenclature et de classification des enseignants axée d'une part, sur le nombres d'années d'expériences passer dans l'enseignement et d'autre part, sur une épreuve d'évaluation pour faire glisser les enseignants d'un statut à un autre. En effet, plusieurs statuts d'enseignants ont été créés : stagiaire, titulaire, principal et formateur. Ce dernier est le grade plus élevé et c'est cette catégorie d'enseignants qui postulent pour devenir inspecteurs dans les différentes matières enseignées.

Le nouveau système LMD qui à été instaurer à l'université de Mostaganem depuis plus de 10 ans, assure une formation en staps pour accéder au métier de l'enseignement. En revanche, très peu d'études en Algérie s'intéressent aux retombées des formations sur la qualité et les compétences des enseignants. Pour cela, plusieurs travaux réalisés depuis 2011 ont approchés ce concept. Actuellement, un projet de coopération Franco-Algérien (Tassili) explore le profil des compétences professionnelles pour enseigner l'EPS. Une première étude théorique a été réalisée par Laroua et al (2013) et avait pour objectif d'identifier les compétences professionnelles en EPS, tout en essayant de concevoir un curriculum de compétences spécifiques à ce métier. Les différentes recommandations à l'issu de ce travail étaient, d'explorer en profondeur ces compétences professionnelles qu'exigent le métier d'enseignant en EPS en se basant sur une démarche pratique pour obtenir plus de précision dans les

résultats. Nous avons alors choisi cette piste dans le but d'atteindre plus d'objectivité en interrogeons les acteurs principaux dans le domaine d'enseignement, les experts, les néophytes et les inspecteurs et apporter des réponses afin de comprendre la notion de compétence et concevoir une grille de compétences professionnelles qui répondent aux exigences du métier d'enseignant d'EPS.

Dans cette étude, nous porterons notre attention sur l'analyse des réponses fournies par les enseignants d'EPS au questionnaire relative aux compétences du métier de l'enseignement d'EPS, qui consiste à identifier leurs représentations et leurs réponses. Les réponses ont été encodées dans une base de données informatique et traitées au moyen du logiciel (**Sphinx version 5, année 2014**) ; Le test de comparaison de deux pourcentages étant utilisé ainsi que le test de K² pour l'analyse de nos résultats.

Cette partie de l'étude était consacrée à l'analyse et la discussion des résultats obtenus auprès des sujets interrogés. Elle nous permet de faire ressortir les principales observations issues de notre recherche, de les analyser en référence aux conceptions du contexte de l'éducation national de notre pays.

II.I.4.1. Analyse De Questionnaire :

1- Est-ce que vous êtes enseignant ?

Stagiaire Titulaire Titulaire/Formateur

	Nombre d'enseignant			Année d'expérience des enseignants			
	Stagiaire	Titulaire	Titulaire/formateur	$\frac{00}{05}$	$\frac{05}{10}$	$\frac{10}{20}$	20 +
N° d'enseignant	12	64	09	35	28	13	09
%	14,12	75,29	10,59	41,18	32,94	15,29	10,59

Tableau n°69 représentant la nature des enseignants et années d'expérience

Les résultats du Tableau N°69, montrent une supériorité des cadres diplômés des universités et ressortissant des instituts de formation pour enseignants d'éducation physique et sportive dont le nombre global au niveau de la wilaya de Mostaganem à atteint en 2014 le nombre de 86 enseignants d'EPS (statistique avancer par la direction de l'éducation de la

wilaya de Mostaganem). Ces enseignants ont atteint un certain niveau d'expérience qui leur permet de passer à un statut différent.

En effet, les résultats montrent que seulement 12 enseignants d'EPS sont à titre stagiaire, (14,12%), et que 64 enseignants d'EPS ont un titre de titulaire (75,29%). Par ailleurs, nous avons identifiés 09 enseignants d'EPS qui sont à titre de formateur, avec un pourcentage non négligeable de 10,59%.

En revanche, les réponses relatives aux années d'expériences des ces enseignants, montrent que la plupart d'entre sont au début de leur carrière professionnelle. En effet, 35 enseignants d'EPS, soit (41,18%) ont une expérience qui varie de 0 à 5 ans, (32,94%) soit 28 enseignants, ont une expérience qui varie de 05 à 10 ans, alors que 13 enseignants, (15,29%) possèdent une expérience de 10 à 20 ans, alors que les enseignants les plus expérimentés possèdent, eux plus de 20 ans d'expérience. Ils sont au nombre de 09 soit (10,59%) de la population étudiée.

Ces résultats montrent que, la direction de l'éducation de la wilaya de Mostaganem utilise une forme de nomenclature et de classification des enseignants axée d'une part, sur le nombre d'années d'expériences passer dans l'enseignement et d'autre part, sur une épreuve d'évaluation pour faire glisser les enseignants d'un statut à un autre (ex : glisser d'un statut d'enseignant principal à enseignant formateur). Les résultats montrent aussi que, la plupart de ces enseignants d'EPS ont un statut de "titulaire".

Parallèlement, l'épreuve de titularisation quant à elle, consiste à établir des normes entre enseignants titulaires a titre d'enseignant responsable de la matière et enseignants stagiaires. L'enseignant titulaire, coordonne avec ses collègues dans l'établissement pour préparer les enseignements, ainsi que les examens, sans oublier la planification des différentes tâches. Alors que, les enseignants à titre de stagiaire qui nouvellement recrutés avec un titre de nomination de 3 ans, ces derniers doivent patienter pour passer l'épreuve du CAPEPS dans les 09 mois qui suivent leurs nominations, sachant que la passation du concours de titularisation devient un droit après l'obtention du diplôme de fin de formation qu'organise la direction de l'éducation (service de la formation). Cette formation est une étape obligatoire, exigée par la fonction publique (représentant de l'état). Par ailleurs, nous avons observé lors de cette étude, que des enseignants à titre de formateur collaborent régulièrement avec les inspecteurs de la matière,

plus particulièrement pour planifier et identifier les objectifs des séminaires de formation organiser périodiquement par les inspecteurs. Ce statut de formateur est possible d'atteindre sous conditions. Parmi celles ci, le nombre d'années passer dans l'enseignement de la matière ainsi qu'à l'épreuve écrite.

Les résultats montrent aussi que, l'expérience professionnelle des nouveaux enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'EPS à travers la wilaya de Mostaganem est de l'ordre de (72,41%) par rapport aux enseignants expérimentés qui possèdent une expérience plus de 10 ans dans le domaine éducatif. Ce chiffre représente un pourcentage de (25,28%).

Nous rappelons que ces résultats varient d'une région à une autre à travers le pays car les travaux de Laroua (2011) montrent que, certaines wilayas tels que la ville d'Oran, de Témouchent (région de l'ouest du pays) possèdent des enseignants plus en moins âgés, qui ont une expérience de 10 ans et plus dans le métier. Cette différence de niveau de pratique pédagogique, a sans aucun doute une influence sur la qualité de l'enseignement ainsi que sur le niveau de compétence atteint par cette population dite "experte"

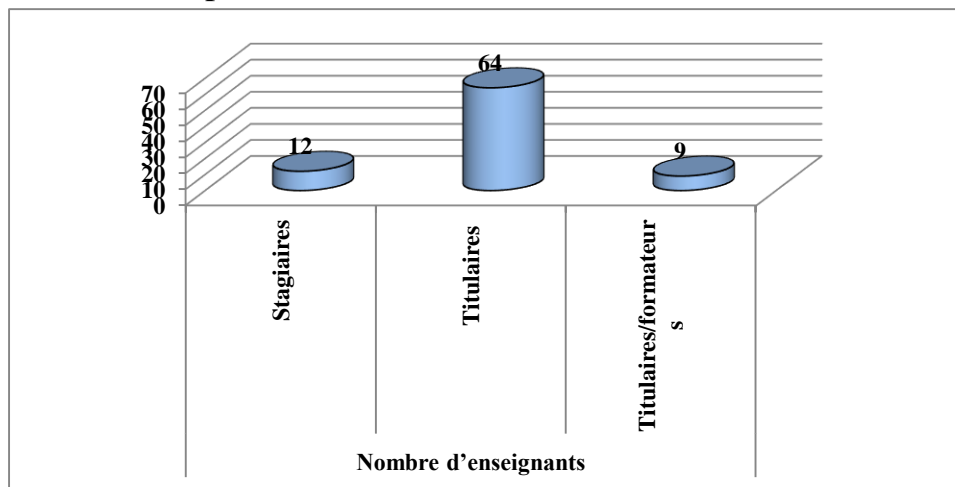


Figure N° 48 présente le nombre d'enseignants selon leurs statuts

2- Selon vous, qu'est ce qu'une compétence en générale ?

Selon vous, qu'est ce qu'une compétence en générale ?				
Compétences spécifiques	R	%	K ² (cal)	K ² (tab)
1. Un ensemble de connaissances dans une spécialité	1	1.15	28,10	19,68
2. C'est la possibilité de réaliser les objectives	4	4.60		
3. La maîtrise de la chose avec une bonne administration	2	2.30		
4. C'est la capacité de remplir une tâche avec précision et une très grande qualité	13	14.94		
5. Avoir un très bon niveau de base.	2	2.30		
6. La capacité d'adaptation avec toutes les situations générales et spécifiques	6	6.90		
7. C'est un haut niveau de maitrise qui est du au control des habiletés et l'adaptation avec eux	13	14.94		
8. C'est un haut niveau de développement de différentes qualités	5	5.75		
9. L'acquisition de l'expérience selon la spécialité	3	3.45		
10. C'est arrivé a un niveau des connaissances théorique et pratique très élevé	7	8.05		
11. C'est un ensemble de capacités qui permettent à l'individu de remplir un devoir en toute efficacité	30	34.48		
12. C'est atteindre les objectifs avec une grande efficacité avec minimum d'énergie	1	1.15		

Tableau n° 70 représentant la définition de la compétence en général

Les résultats du tableau N°70, montrent, une différence de réponses concernant la définition d'une compétence en général dans l'enseignement. 30 enseignants d'EPS soit (34,48 %) définissent une compétence comme étant, un ensemble de capacités qui permettent à l'individu de remplir son devoir avec efficacité. En revanche, 13 enseignants d'EPS soit (14,94%) définissent la compétence comme étant, la capacité à remplir une tâche avec précision et une grande qualité pédagogique. Un autre groupe d'enseignant présente la compétence comme étant, un haut niveau de maitrise dû au contrôle des habiletés et à l'adaptation avec l'environnement pédagogique. Alors que le reste des enseignants qui sont au nombre de 31, soit (35,63%), nous ont fournis des réponses différentes l'une par rapport aux autres.

En revanche, leurs réponses sont considérées très importantes pour évaluer leur perception de la notion de compétence. Les résultats montrent que 18 enseignants soit (20,68%) définissent la compétence c'est : "atteindre un haut niveau de connaissances théoriques et pratiques ». Alors que, d'autres parmi eux trouvent que l'adaptabilité avec les situations générales et spécifiques représente la compétence elle-même. 13

enseignants d'EPS, soit (14,94 %) nous ont fourni des réponses faibles par rapport aux précédentes définitions. Mais, nous les avons pris en compte, pour bien situer la notion de compétence. A ce propos certains de ces enseignants perçoivent la compétence comme étant l'acquisition d'un très bon niveau de connaissances et de bonnes maitrises des tâches administratives avec la possibilité de réaliser les objectives déjà planifiés bien à l'avance. Après avoir utilisé le teste de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=28,10$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=19,68$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 11 et le niveau de significativité est à 0,05. Ce résultat indique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A travers la lecture des résultats, il est visiblement clair que, nous avons obtenu différentes définitions de la compétence en général. Néanmoins, ces définitions sont dans la même logique, seulement, chacun des enseignants qui a répondu à ce questionnaire met en valeur sa propre définition du concept, en s'appuyant sur l'expérience acquise à travers la pratique enseignante. En revanche, une majorité d'enseignants indiquent que, la compétence est liée directement aux capacités propres à l'individu qui lui permettent de travailler avec efficacités et exactitude, alors que pour d'autres, ils évoquent la notion du contrôle et de l'adaptabilité avec le milieu professionnel.

En parallèle, le niveau des connaissances théoriques générales et spécifiques est très important pour pouvoir définir la compétence.

En effet, selon Henri Boudreault (2011): " être compétent c'est un savoir bien faire. Une personne compétente, est une personne qui est performante, exécutante. Elle correspond aussi à mobiliser dans l'action, un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation (Wittorski, 1997). Selon Guy Le Boterf (2004): " La compétence est considérée aussi, comme une résultante individuelle, collective et institutionnelle". Si la compétence résulte nécessairement d'une construction et d'un engagement personnel, cela ne signifie pas que l'individu est seule responsable de la production d'une action compétente. Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir. La production d'une action compétente relève aussi, d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail (organisation du travail, conditions de

travail, moyens, système de classification et de rémunération...) et le dispositif de formation (Guy Le Boterf, 2004, p 52). Quant-à l'étudiant sujet de notre recherche, je considère que sa compétence en générale est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir être, savoir faire...etc) qui permet de travailler avec certaines qualités qu'exigent les différentes situations d'enseignement.

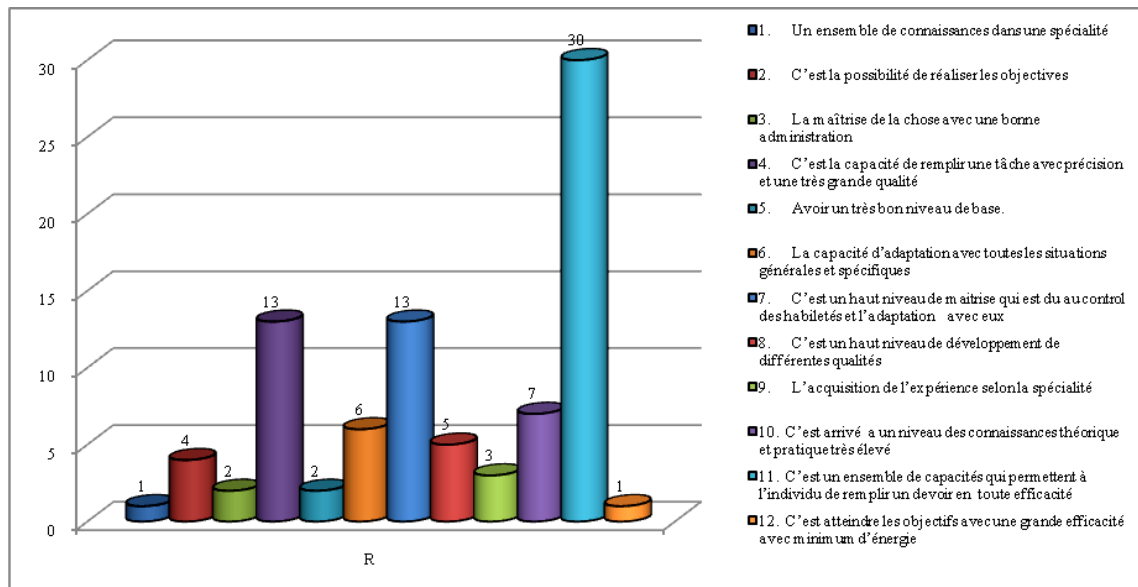


Figure n° 49 représentant la définition de la compétence en général selon les enseignants d'EPS.

3- Alors selon vous, qu'est ce qu'une compétence en éducation physique et sportive ?

Alors selon vous, qu'est ce qu'une compétence en éducation physique et sportive ?				
Compétence spécifiques	R	%	K ² (cal)	K ² (tab)
Avoir une très grande capacité physique et morale	3	3.45	21.42	18,31
Capacité d'atteindre les objectives avec minimum d'énergie	1	1.15		
Avoir une grande capacité psychomotrice et sociale dans les disciplines individuelles et collectives	2	2.30		
Un ensemble de concepts et près-requises qui permettent de préparer la séance d'enseignement	5	5.75		
C'est la capacité de préparer la séance d'eps dans les meilleures conditions	12	13.79		
La possibilité de trouver des solutions appropriés face au problème que rencontre l'enseignant au cours de la pratique sportive	20	22.99		
La maîtrise des TIC	11	12.64		
La bonne maîtrise des élèves et la manière de transmettre l'information	15	17.24		
La capacité de réaliser les exercices et les jeux correctement	12	13.79		
Avoir une bonne connaissance théorique et pratique	2	2.30		
Compétence cognitive, physique et administrative	4	4.60		

Tableau n°71 représentant la définition de la compétence en EPS

Les résultats du tableau N°71, montrent une diversité de réponses quant à la notion de compétence en éducation physique et sportive. 22 sujets soit (22,99%) définissent la compétence spécifique a l'EPS comme la possibilité à trouver des solutions appropriés face aux contraintes des situations que rencontre l'enseignant au cours de sa pratique pédagogique. Alors que 15 enseignants, soit (17,25%) ont une vision différentes de la précédente. En effet, ils mettent en valeur la bonne maitrise de la classe et la manière de transmettre l'information comme élément principal pour définir ce concept. Par ailleurs, 23 enseignants, soit (26,43%) définissent la compétence spécifique comme étant la capacité à réaliser des exercices de façon correcte et de bien maitriser les TICE. Alors que, le reste de la population étudiée avancées des réponses très diversifiés. Un groupe à perçu la compétence en EPS comme, un ensemble de concepts et de près-requis qui facilitent la préparation de la séance, ainsi qu'une bonne connaissance théorique et pratique spécifique a l'EPS.

Le teste de K² montré que, la valeur de k² calculé (K²cal=21,42) est supérieur à la valeur du K² tabulé (K² Tab=18,31) ou le degré de liberté (N-

1) est de : 10 et le niveau de significativité est de : 0,05. Ce résultat indique la présence d'une augmentation statistiquement significative, qui explique la présence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

Visiblement, les résultats montrent que, nous avons obtenue différentes définitions de la compétence en EPS. Chacun intervenant de notre population d'étude à proposé sa vision dont laquelle, il définit la compétence spécifique à en s'appuyant sur l'expérience acquise en milieu professionnel. A notre humble avis, ces définitions restent très pauvres et ne répondent pas aux exigences et principaux éléments de base sur lesquelles nous pouvons définir la compétence en EPS. En effet, la majorité de notre population d'étude, avance qu'une compétence spécifique à la matière enseignée, est liée directement à la vitesse de lecture des informations environnementales pour répondre aux exigences des situations problèmes que l'enseignant rencontre au cours de séances d'EPS. Une bonne maîtrise de la classe et la qualité de transmission du message lors des séances mettent en valeur les gestes professionnels tels que, les gestes de pilotage que l'enseignant s'approprie lors des séances sans oublier les interventions verbaux et non verbaux.

En effet, des auteurs tels que, N.Chomsky (1973) ; Le Boterf (1999), Delignières ; Garsault (1993) ; Montmollin (1984) et Reboul (1980), ont avancés des définitions de la notion de compétence et qui ont particulièrement foisonné depuis une vingtaine d'années. Au-delà des spécificités de chacune de ces définitions, un certain nombre de similitudes se dégagent. Les compétences sont des qualités stables, acquises par l'apprentissage, finalisées, résultant d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique, des connaissances pour les programmes et qui supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel susceptible de s'appliquer à une catégorie de tâches réunies par un problème commun. Au lycée, les compétences « constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant » : elles sont culturelles et méthodologiques. Dans tous les cas, les compétences définissent la nature des acquisitions : « les apprentissages en EPS mènent à l'acquisition de compétences » (Programme de la classe de sixième, 1996). En s'appuyant sur ces définitions nous proposons que la

compétence témoigne de la possibilité d’agir volontairement et de manière efficace face à une famille de situations. Un enseignant d’EPS vise pour l’élève l’acquisition d’un ensemble de compétences propres à l’EPS, qui s’observent à travers le comportement moteur de l’élève et qui suppose de sa part, la mobilisation à bon escient de ses ressources motrices, cognitives, affectives, et sociales.

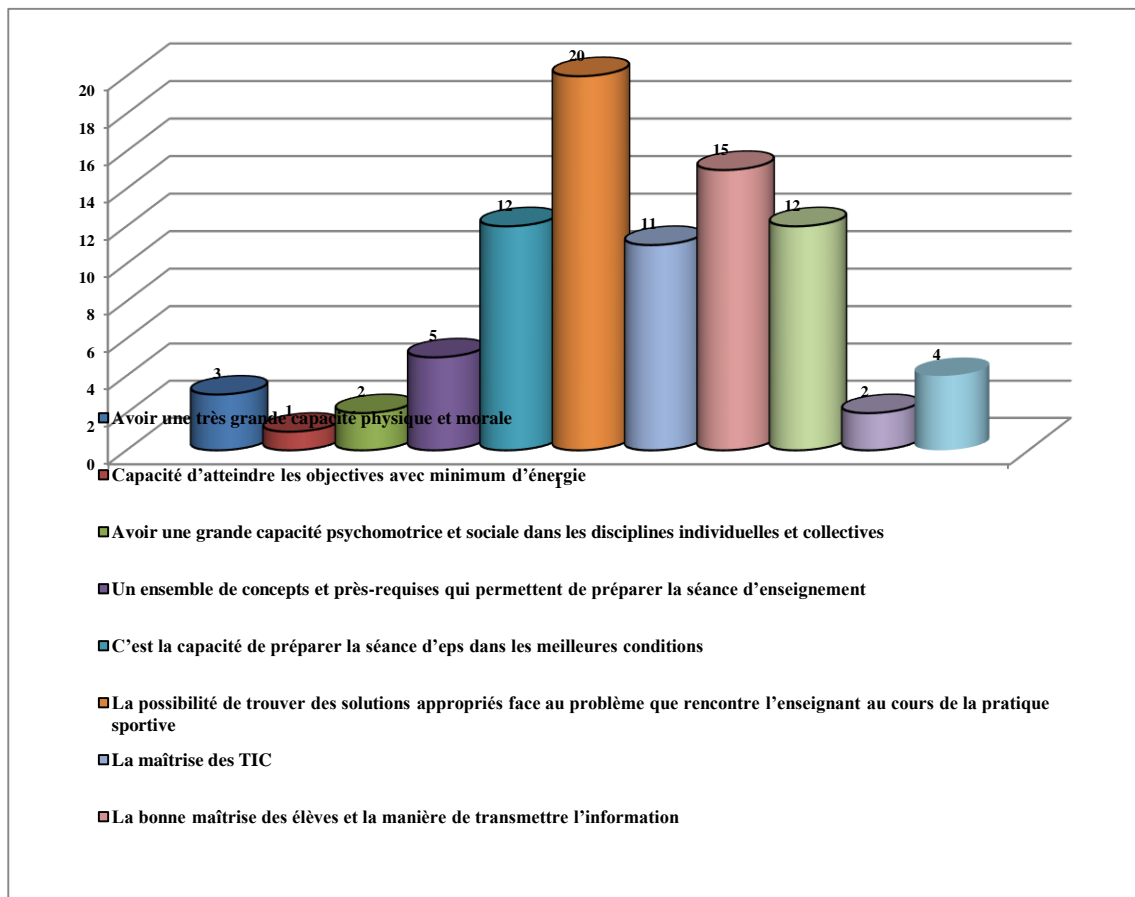


Figure n°50 représentant la définition de la compétence en EPS selon la vision des enseignants d’EPS

4- Quels sont les déterminants qui régissent l'efficacité d'un enseignant par rapport à un autre dans la même discipline enseignée ?

les déterminants qui régissent l'efficacité d'un enseignant par rapport à un autre dans la même discipline enseignée ?				
Réponses	R	%	K ² (cal)	K ² (tab)
La personnalité	1	1.15	22.15	21.03
Gestion de la classe	10	11.49		
Etre exemplaire avec les collègues dans l'établissement	6	6.90		
Avoir une grande connaissance et la bonne application sur le terrain	6	6.90		
Etre capable de trouver des solutions rapides dans les situations délicates.	15	17.24		
Etre en mesure d'appliquer les programmes d'EPS	12	13.79		
Le bon choix des exercices physiques	10	11.49		
Collaborer avec les parents d'élèves et le milieu social	1	1.15		
Une évaluation correcte des élèves	8	9.20		
L'activité continue dans l'établissement (Tournoie, Fass)	1	1.15		
Une bonne exploitation du matériel pédagogique	7	8.05		
l'étique de l'enseignant	5	5.75		
la bonne maîtrise de la spécialité enseignée	5	5.75		

Tableau n°72 représentant les points pertinents qui caractérisent un bon enseignant en EPS

Les résultats du tableau n°72, sont très proches les uns aux autres. Alors que pour un ensemble de 15 enseignants d'EPS soit (17,24%), les déterminants qui régissent l'efficacité d'un enseignant par rapport à un autre dans la même discipline enseigné est la capacité à répondre très rapidement aux contraintes des situations problèmes. Ces résultats, confirment la définition de la compétence elle-même fournie par ces même enseignants. Elle est le pouvoir de travailler avec exactitude face aux imprévues au cours des séances pratiques. En revanche, 12 enseignants soit (13,79%) considèrent que, c'est la possibilité d'appliquer les contenus des programmes d'EPS, sauf si l'enseignant passe plus de temps à lire attentivement les programmes d'EPS tels qu'ils sont approchés au cours de la formation initial avec le formateur à l'université.

Ceux-ci lui permet de bien comprendre le contenu des programmes et propose de s'expliquer très clairement sur les textes qui régissent la fonction d'enseignant d'éducation physique et sportive.

Les résultats de l'étude de Laroua (2011) font ressortir que 95 enseignants d'EPS sur 214 soit (44,39 %) ne sont pas cohérents dans leurs réponses avec les textes et programmes d'EPS ministériel relative aux programmes, aux objectifs et aux finalités de la matière enseignée, ainsi que, l'utilisation de l'approche par compétence. Pour conclure sur ce sujet, la bonne application des programmes d'EPS ne sera assurée que si l'enseignant acquiert toutes les connaissances relatives à la didactique de l'EPS au cours de sa formation initiale ainsi qu'avec son tuteur de stage pédagogique avant de rejoindre son domaine professionnel (lycée, collège). A ce propos Delignières & Garsault (1993) confirment que, la compétence en EPS, est un ensemble de connaissances que doit acquérir un enseignant pour optimiser les programmes au lycée. Par ailleurs, dans cette étude, 10 enseignants d'EPS, soit (11,49%) ont répondu qu'un bon enseignant est celui qui prend les bons choix des exercices appliqués en situations pratiques pour faire évoluer ces apprenants.

En revanche, cela est loin d'être appliqué par les enseignants d'EPS, notamment, par les enseignants stagiaires. En effet, les interventions de l'inspecteur de l'éducation nationale lors des visites d'orientations et de titularisation, convergent toutes vers, la recommandation précédente qui consiste à bien choisir les exercices d'apprentissage pour bien préparer les élèves aux différentes épreuves, tout en respectant le niveau moteur des apprenants, ainsi que les objectifs de la séance, l'âge, le sexe...etc.

Par ailleurs, 10 enseignants d'EPS, soit (11,49%) ont répondu différemment. Ils considèrent qu'un bon enseignant, est celui qui sait bien gérer sa classe. Nous pouvons avancer que cette dernière est une compétence et aussi un geste professionnel que chacun doit acquérir au cours de sa pratique enseignante. Ce résultat est confirmé par Serge Leblanc (2012) qui considère que, parmi les gestes d'enseignement, il existe des gestes liés au pilotage et lui donne le nom de la posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches. L'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Nous avons obtenu pas la suite, des réponses au-dessous de la moyenne par rapport aux précédentes. Mais, cela n'empêche toujours pas d'apporter des réponses vis-à-vis des questions posées. A ce propos, 15 enseignants soit (17,24%) trouvent qu'un bon enseignant, est celui qui sait bien évaluer correctement ces élèves ainsi

qu'une bonne exploitation du matériel pédagogique. En effet, les travaux de Perrenoud (2001), Aneca (2004; 2006) et de Sebastiani (2005) ont évoqués la notion de l'évaluation dans l'enseignement. Ils considèrent que, c'est la partie qui permet de suivre la progression de l'enseignement d'une part, et d'autre part, d'évaluer le niveau de progression moteur et cognitif des élèves tout au long de l'année scolaire. Quant à la notion de la bonne exploitation du matériel pédagogique qui reste indispensable et plus particulièrement pour l'enseignement de l'EPS, elle fait partie des gestes professionnels spécifiques à l'EPS tout comme, la bonne gestion des espaces consacrés à la pratique sportive.

Les résultats montrent aussi que 12 enseignants, soit (13,79%) évoquent la notion de l'exemplarité avec les collègues dans l'établissement ainsi que, la personnalité et la posture extérieure de l'enseignant devant ces élèves. Contrairement, à ce que révèlent les enseignants des lycées en France, nous constatons qu'aucun des référentiels des compétences professionnelles en France et même après plusieurs entretiens avec des formateurs en EPS, notamment, à la faculté de l'éducation de Montpellier (Laboratoire de L.I.R.D.E.F) n'ont évoqués ces compétences. Pour conclure, une minorité d'enseignants ont défini d'autres compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS tels que, la grande connaissance théorique de la matière et le pouvoir d'application sur le terrain. Ils définissent la compétence elle-même en termes de savoirs et de savoir-faire. Par ailleurs, le concept d'éthique et de collaboration avec les parents d'élèves semblent loin d'être bien maîtrisés par ces enseignants d'EPS plus particulièrement, les novices. Les résultats de l'étude de Laroua & al (2013) montrent que (60,86%) des enseignants stagiaires perçoivent ne pas collaborer avec les parents d'élèves. Ces résultats varient selon que le lycée est situé au centre de la ville où l'influence des associations des parents d'élèves est plus prégnante que dans les lycées qui sont situés dans les villages.

Après avoir utilisé le test de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=22,15$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=21,03$) ou le degré de liberté ($N-1$) est de : 12 et le niveau de significativité est de : 0,05. Cela indique la présence d'une augmentation statistiquement significative, qui explique l'existence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

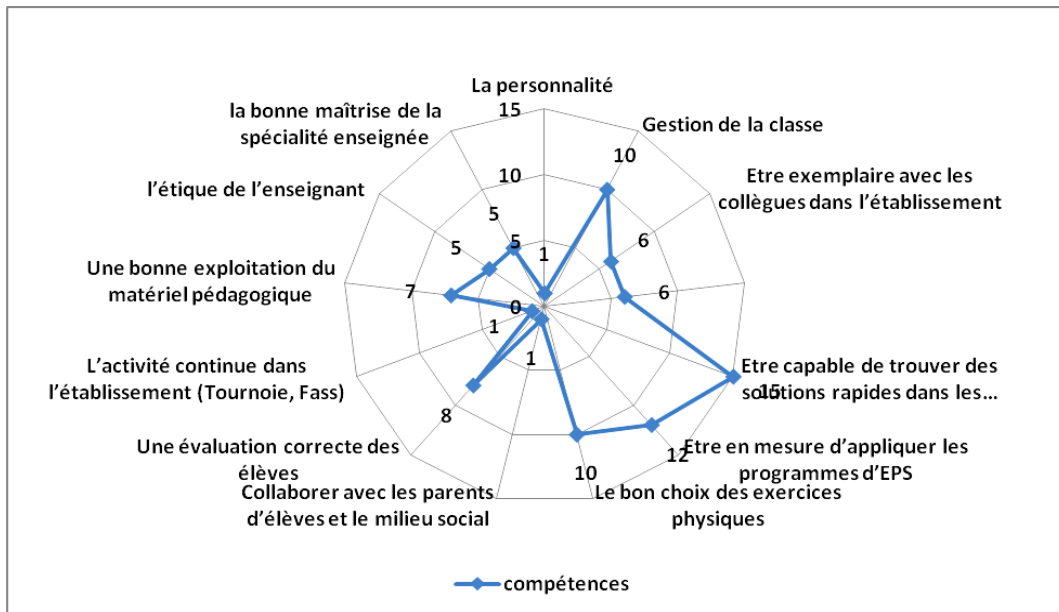


Figure n°51 représentant les points pertinents qui caractérisent un bon enseignant en EPS

5- Quelles sont les compétences spécialisées qui doivent être réunies chez un professeur d'éducation physique et sportive ?

les compétences spécialisées qui doivent être réunies chez un professeur d'éducation physique et sportive ?				
Réponses	R	%	K² (cal)	K² (tab)
L'explication simple et courte des exercices	8	9.20	27,04	26.30
Le bon emplacement avec la bonne exploitation des surfaces attribuée pour les élèves	8	9.20		
La maîtrise des TIC en éducation	8	9.20		
La maîtrise des sciences associées à chaque discipline enseignée	6	6.90		
Avoir une bonne relation avec les collègues et l'administration	8	9.20		
Savoir appliquer le texte officiel	10	11.49		
Savoir appliquer le concept de l'approche par compétence dans l'enseignement d'EPS	9	10.34		
La bonne exploitation du matériel pédagogique	7	8.05		
La capacité d'enseigner avec efficacité	1	1.15		
L'activité sportive continue dans l'établissement	1	1.15		
Etre méthodique dans le travail	3	3.45		
Etre exemplaire dans son travail	1	1.15		
La bonne maîtrise des méthodes et styles d'enseignements	8	9.20		
L'expérience dans le domaine d'EPS	2	2.30		
Etre praticien des activités physiques	1	1.15		
Avoir une vision correcte des activités physiques au court de la pratique	1	1.15		
Etre innovant dans son travail	5	5.75		

Tableau n°73 représentant les compétences spécialisées pour un enseignant d'EPS

Les résultats du tableau N°73, apportent une vision sur la perception des enseignants sur les compétences spécifiques réunis chez un enseignant EPS. En effet, 19 des enseignants d'EPS soit (21,83%) ont fournit deux approches qui représentent pour eux le noyau des compétences en EPS. Il s'agit de la bonne application du texte officiel de l'EPS fournit par le ministère de l'éducation nationale en Algérie. En effet, ces enseignants sont dans l'obligation de le suivre car, d'une part, il sera leur guide pour la préparation des cours et d'autre part, il permet de mieux situer la définition de l'EPS, les objectifs ainsi que les finalités de cette matière. Ce texte explique clairement, les compétences qui doivent être acquissent par l'élève selon les niveaux (les 3 niveaux enseignés au lycée). Ces compétences sont évaluées à la fin de chaque

trimestre (compétences de bases), par année (compétences finales) et à la fin des trois années d'étude (compétence définitives). Dans ces mêmes textes, des objectives d'apprentissage de chaque discipline enseigné (collective /individuelle) spécifiques à chaque niveau d'enseignement, sans oublier les différentes étapes de l'évaluation et la préparation des cours sont bien mentionnés, tout en fournissant des modèles de fiches techniques pour la bonne préparation des séances de terrain.

A cela, l'enseignant d'EPS, ne doit en aucun cas, changer les compétences et objectives tels que définis dans le texte officiel fourni par le ministère. La seconde compétence évoquée par ces enseignants, est d'être en mesure de bien appliquer le concept de l'approche par compétence dans l'enseignement de l'EPS. Ce qui est loin d'être le cas pour notre échantillon. Notamment, les enseignants stagiaires qui trouvent énormément de difficultés à créer des situations problèmes et à accompagner l'élève à trouver les bonnes solutions (Bensikaddour et al, 2013). Par ailleurs, les résultats obtenus, montrent une égalité de réponses. Ainsi, 8 enseignants d'EPS, soit (9,20%) ont fourni une réponse très pertinentes. Il s'agit de la compétence relative à la maîtrise des méthodes et styles d'enseignement en EPS. A ce propos, les résultats des travaux de Bensikaddouk (1995) et Laroua (2009) sont cohérents avec ceux de l'étude de Dominique Banville (2004). Ces travaux considèrent qu'une grande majorité d'enseignants au niveau de la wilaya de Mostaganem et même au niveau de l'ouest de l'Algérie et au Canada ne maîtrise pas tous les styles d'enseignements qui peuvent être exploités au cours d'une séance d'EPS. Ces styles d'enseignements tels que fournis par Muska & Ashworth (1994) et traduit par Cothranet (2002) sont au nombre de 11 : Pratique, Commande Découverte, guidée, Réciproque, Production, divergente, Inclusion, Auto-vérification, Découverte convergente, Programme individuel, Auto-enseignement, Initiative de l'élève que ces derniers permettent à l'enseignant de les utiliser au cours de la séance selon, les situations d'apprentissage et le niveau moteur des élèves ainsi que, la discipline enseignée. Par ailleurs, un second groupe de 16 enseignants d'EPS soit (18,40%) évoquent deux compétences spécifiques à l'EPS. Selon notre approche, elles peuvent être des compétences et en même temps des gestes relatives à l'enseignement de l'EPS. Il s'agit de l'explication simple et courte des exercices et le bon emplacement avec la bonne exploitation des

espaces attribuée pour chaque élève. A ce propos, l'étude de Laroua et al (2013), à montrée que, les compétences fournis par ces enseignants ont été utilisés au cours de la séance dans les interventions verbaux de l'enseignant en rajoutant d'autres gestes tels que, la modulation de la voie...Etc. Alors que 08 enseignants soit (9,20%) évoquent la notion de maîtrise des TICE dans l'enseignement de l'EPS. Ce résultat très important, étant donné que dans les années précédentes, cette compétence n'était pas citée et exigée dans l'enseignement. En revanche, au fur et à mesure que le monde des TIC à envahit toutes les disciplines y compris l'EPS, un grand changement dans les référentiels des compétences professionnelles donnent de plus en plus d'importance à l'utilisation des TIC en éducation. Car nombreuses, sont les études qui ont soulignés à quel point il est complexe d'analyser les changements pédagogiques entraînés par l'intégration des TIC (Levin, Ammon, 1996 ; Mangenot, 2000).

Dans le cadre de la formation des enseignants, la complexité d'une telle analyse est amplifiée par le fait qu'elle touche à la fois les programmes de formation à l'école et au lycée, où les enseignants stagiaires sont affectés. En effet, malgré cette intégration des TIC aux programmes de formations, les enseignants ont des difficultés à s'adapter avec ces nouvelles technologies. Une récente étude réalisée au sein de la wilaya de Mostaganem montre, que (65,21%) de la population des enseignants notamment, les stagiaires, ne maîtrise pas les TIC en éducation (Laroua et al, 2013), alors que 08 enseignants soit (9,20%) évoquent la compétence de la bonne relation avec les collègues et l'administration. Par ailleurs, aucun référentiel n'a évoqué cette compétence. Si cette compétence est loin d'être maîtrisée, comment pourrions nous proposer un programme de formation pour développer cette compétence au cour de la formation ? Nous pensons humblement que, nous ne pouvons travailler avec les collègues et l'administration si une bonne relation n'ai pas mise en place. Ce qui pourra être une exigence dans le milieu professionnel. Après avoir utilisé le test de K^2 , il s'avère que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=27,04$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=26.30$) ou le degré de liberté (N-1) est de 16 et le niveau de significativité est de : 0,05.

Ce résultat indique la présence d'une augmentation statistiquement significative qui explique l'existence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la fin de cette lecture des résultats, des indices importants concernant les compétences professionnelles permettent de distinguer un bon enseignant par rapport à un autre dans la même discipline enseignés. En revanche, malgré les déclarations des enseignants d'EPS, aucun d'eux n'avait cité l'une des compétences de base. Il s'agit de la bonne connaissance de la législation et des procédures législatives et administratives. Sachant que cette compétence permet à l'enseignant de bien connaître ses droits ainsi que ses obligations et responsabilités dans son milieu professionnel tout en se référant à la loi de la fonction publique n° 06-03 (2006) et le code du travail. En effet, lors de la formation en EPS, les étudiants de master2, Mouvement humain et motricité, affirment, ne pas avoir reçu une formation législative suffisante (Benchehida, 2014) qui permet de répondre aux difficultés et autres mésaventure du métier d'enseignant. Après analyse des programmes de formations master MHM, nous avons confirmés ce résultat. Sans doute que cela à influencer négativement sur ces enseignants stagiaires, plus particulièrement, lors des premiers mois suivants leur recrutement. En effet, un bilan de constatation du bureau syndical CNAPESTE de la wilaya Mostaganem en 2012 à confirmer que (80%) des nouveaux enseignants recrutés dans le secteur de l'éducation n'ont pas vraiment connaissances des aspects législatives pour faire valoir leurs droits notamment, quant il s'agit de régler certains imprévus dans les établissements. Contrairement à leurs collègues qui sont adhérents aux sections syndicales, ces derniers maîtrisent parfaitement les aspects liés au code du travail et à la législation pour faire valoir leurs droits auprès de l'administration en cas de conflit.

Par ailleurs, la direction de l'éducation de Mostaganem organise à la rentrée de chaque année pour ces nouveaux enseignants recrutés, une session de formation dans les matières tels que la psychologie, la pédagogie ainsi que la législation. En revanche, cette formation très restreinte ne répond que partiellement aux exigences du métier. En effet, la meilleure possibilité d'apprendre pour un enseignant et de faire face à une situation imprévue qui l'obligera à faire appel à ces connaissances dans le domaine de la législation et du code du travail pour répondre favorablement.

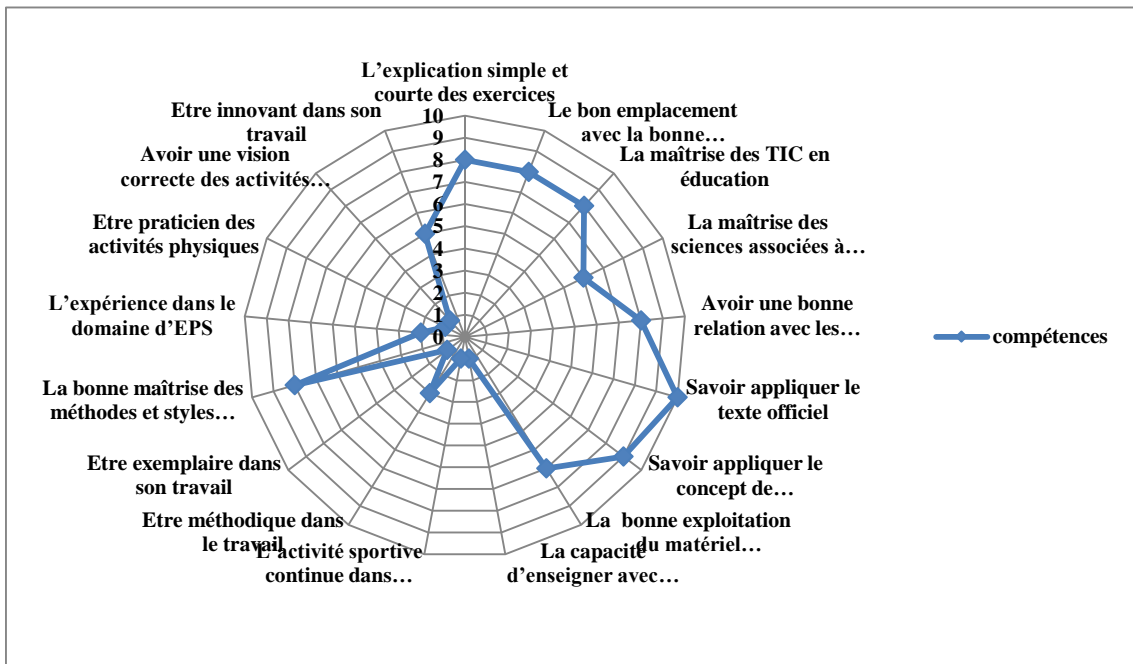


Figure n°52 représentant les compétences spécialisées d'un enseignant d'EPS

6- Comment pouvons-nous construire la compétence en éducation physique au début de la carrière professionnelle ?

Comment construire une compétence en éducation physique au début de la carrière professionnelle ?				
Réponses	R	%	K ² (cal)	K ² (tab)
En travaillant avec les enseignants ancien et expérimenté	30	34.48	19.58	14.07
A travers les connaissances théoriques	8	9.20		
A travers l'essai et erreur et l'autocorrection	7	8.05		
A travers l'auto-évaluation	4	4.60		
En appliquant les savoirs et savoir-faire selon une pédagogie correct	12	13.79		
A travers les sessions de formations et l'adaptation avec les situations	15	17.24		
L'exploitation des avantages de la formation théorique et pratique	6	6.90		
La recherche dans le domaine de l'éducation physique et sportive	5	5.75		

Tableau n°74 représentant les différentes méthodes pour construire la compétence en EPS

Selon le tableau n°74, les résultats obtenus sont très importants concernant les modalités qui peuvent être mises en œuvre pour construire les compétences au début de la carrière professionnelles. En effet, une grande majorité de ces enseignants, soit 30 enseignants (34,48%) ont répondu que cela peut être réalisé en collaborant avec les enseignants expérimentés. Il s'agit de collaborer avec les enseignants à titre formateur qui possèdent une riche expérience dans le domaine. A cet effet, l'enseignant formateur accompagne le stagiaire au début de sa carrière où dès les premières années de son recrutement. Il l'entraîne à résoudre différentes problèmes, plus particulièrement, à s'adapter à son nouveau milieu professionnel (voir l'étude de Khalifa, 2013) en suivant un dispositif de construction à travers l'analyse des gestes professionnels. Cette étude a réussi à montrer la construction des compétences professionnelles de l'enseignant stagiaire tout en mettant les gestes du métier au cœur de l'analyse. Par ailleurs, 15 enseignants d'EPS, soit (17,24%) perçoivent que cela peut être réalisé en assistant aux sessions de formations organisées par la direction de l'éducation de la Wilaya de Mostaganem. A ce propos, tous les nouveaux recrutés dans le secteur de l'éducation avec un diplôme de Master sont appelés à suivre une formation d'une moyenne de 172 heures. Cette formation est exigée par la fonction publique pour l'équivalence du

diplôme. Alors que les autres sessions de formations sont presque toutes organisées par les inspecteurs chacun dans sa spécialité. Après l'interview de l'inspecteur d'EPS (2014), ce dernier confirme que, les stagiaires, peuvent améliorer leur niveau de compétences en collaborant avec leurs collègues expérimentés.

Ainsi, la présence et la participation aux sessions de formation est une exigence pour l'acquisition d'un savoir et d'un savoir faire. Quant au 12 enseignants d'EPS restant, soit un pourcentage de (12,79%), ils proposent une autre stratégie. En effet, pour eux, toutes les connaissances acquissent en matière de savoirs et leurs applications dans des situations d'apprentissages avec une pédagogie qui répond aux exigences des situations problèmes restent le moyen le plus efficace pour atteindre les objectifs de la séance d'EPS. Nous pensons que cela est moins bien maîtrisé par ces enseignants stagiaires. Ce résultat est confirmé par l'inspecteur de l'EPS de la Wilaya de Mostaganem après son entretien en 2014. En effet, à travers ces visites d'orientations successives, il constate que la grande majorité des stagiaires n'appliquent pas correctement les savoirs dans les situations d'apprentissages complexes. Plus particulièrement, la gestion des imprévus de la séance. Donc, il est difficile de construire une compétence avec la notion du savoir et du savoir faire dans l'enseignement. Cela ne fait que définir la notion de compétence elle-même dans ces savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être), Alors que 15 enseignants soit (17,25%) perçoivent construire les compétences à travers les essais et erreurs et l'autocorrection. Cela implique, que l'enseignant fait des erreurs parfois au cours de la séance ou lors de la planification des séances pratiques et qu'il ne se rend compte qu'après une autoévaluation ou une observation de son inspecteur lors d'une visite d'orientation ou de l'un de ces collègues (enseignant formateur/expérimenté).

A ce propos, Wittorski (1997) confirme que, nous pouvons proposer au moins quatre processus de production/ transformation des compétences. Essayons de les mettre en relation avec les situations des stagiaires en alternance. Parmi ces processus de production, la méthode par essai-erreur, par ajustements successifs et adaptation progressive des comportements selon plusieurs situations paraissent les mieux adaptées aux pratiques sportives. Ce processus tend à induire chez l'acteur une certaine posture par rapport au travail qui lorsque les situations changent, agit comme une force

de résistance au changement. Nous appellerons les compétences ainsi produites, des "compétences incorporées" (inspiré de Leplat, 1995), au sens de "compétences d'action incorporées à l'action". Autres enseignants dans ce même groupe perçoivent qu'ils peuvent construire ces compétences à travers l'acquisition des connaissances théoriques bien plus spécifiques à la discipline enseignée. Sans doute, que cela peut être atteint en récoltant le maximum de connaissance au cours et après la formation, mais, nous pensons que cela reste insuffisant pour atteindre un stade de la maîtrise de la compétence. Il faut toujours préparer le terrain adéquat qui favorise l'application et la transformation des savoirs en savoir-faire dans un contexte bien défini.

En effet, à ce propos, Boudereault (2011) confirme qu'être compétent, c'est un savoir bien faire. Une personne compétente : « est une personne qui est performante, exécutante et connaissant ». Ceci explique clairement la réponse évoquée par ces enseignants. Quant au 6 enseignants, soit (6,90%), ont répondu que la bonne exploitation des avantages de la formation théorique et pratique rendent plus facile l'acquisition des compétences. Bien sur, cela évoque directement la formation de base que ces enseignants ont subit. Pour cela, nous pouvons soulever un autre problème. En effet, si cette formation n'est pas en adéquation entre la théorie et la pratique sans doute qu'il y a un décalage dans l'acquisition des compétences spécifiques. Le cas de la formation de master MHM à l'IEPS de Mostaganem est signifiant.

En effet, après analyse, les résultats montrent un décalage entre les compétences acquises par les enseignants stagiaires et les compétences requises en fin de formation, ainsi que, la non-alternance entre la théorie et la pratique dans la formation et cela pourrait avoir un effet négative pour ces enseignants d'EPS. Alors que 09 enseignants soit (10,35%) fournissent un autre dispositif de construction. Il s'agit de l'auto-évaluation ainsi que la recherche continue dans le domaine enseigné. A cela, il est indispensable pour ces enseignants après avoir investi le domaine professionnel, de garder leur niveau de maîtrise, de le développer et de le réactualiser assez souvent. Cela ne sera réaliser qu'avec la formation et la recherche continue dans la spécialité. Cette formation continue développe la réflexion et l'innovation dans le domaine professionnel. En revanche, les résultats de Laroua et al (2014), constatent que (69,56%) des enseignants stagiaires ne

cherchent vraiment pas à se former après avoir terminé leur formation. Cette démotivation pour la formation continue ne permet pas de développer l'esprit de réflexion et d'innovation.

Après avoir utilisé le test de K^2 , il c'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=19,58$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=14,07$) ou le degré de liberté ($N-1$) est de : 07 et le niveau de significativité est de : 0,05. Ce résultat indique la présence d'une augmentation statistiquement significative qui explique l'existence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

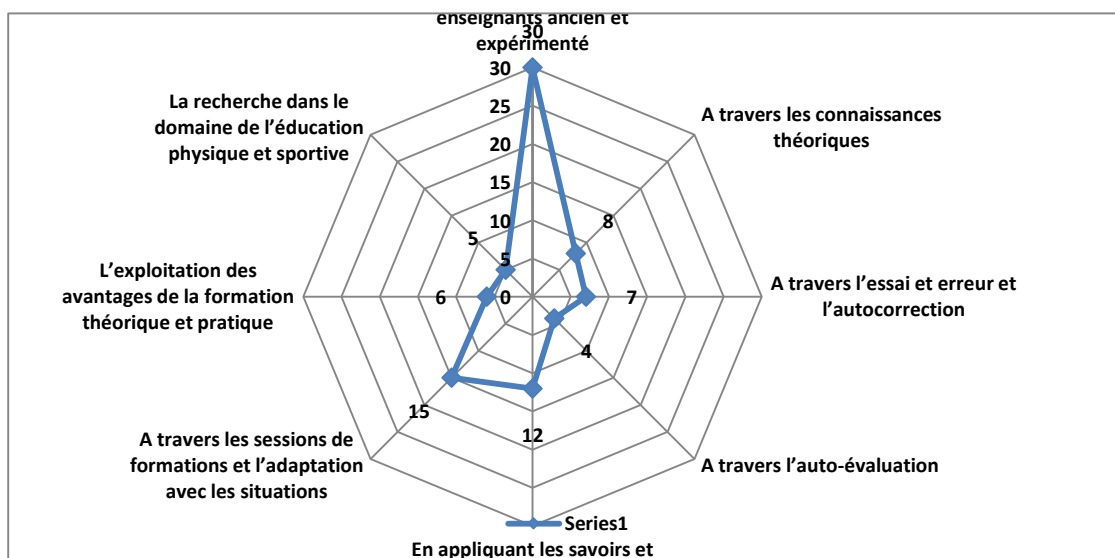


Figure n°53 représentant les différentes méthodes pour construire la compétence en EPS

7- Est-ce que l'enseignant formateur joue un rôle dans la construction de la compétence de l'enseignant stagiaire ? oui/non

Si la réponse est oui, comment se fait cette construction ?

	• Est-ce que l'enseignant formateur joue un rôle dans la construction de la compétence de l'enseignant stagiaire ?				
	Oui	Non			
N° d'enseignant	87	00			
%	100%	00%			
Si oui, alors comment se fait cette construction ?					
	Réponses	R	%	K² (cal)	K² (tab)
	L'enseignant formateur a une part d'expérience qui lui permet de transmettre son savoir vers l'enseignant stagiaire	4	4.60	17.30	16.92
	Il fournit au stagiaire les connaissances relatives à la gestion de la classe et la construction de la séance sans oublier l'expérience qu'il a vécue dans sa vie enseignante.	11	12.64		
	Il oriente le stagiaire et il lui apporte des observations au conseil de coordination	10	11.49		
	Il fournit au stagiaire les outils méthodologiques, éducatifs et d'enseignement pour exercer son travail.	10	11.49		
	Il consolide les connaissances acquises par le stagiaire au cours de sa formation	10	11.49		
	Il donne au stagiaire l'amour du métier au cours du stage professionnel	8	9.20		
	A travers les visites d'orientation et les sessions de formation organisée par l'inspecteur de la matière.	6	6.90		
	L'apparence personnelle	3	3.45		
	Aspects législatives	10	11.49		
	Fournir des modèles de séance, et les modalités de résolution des problèmes que l'enseignant stagiaire rencontre au cours de son parcours professionnel	15	17.24		

Tableau n°75 représentant le rôle de l'enseignant formateur dans la construction des compétences professionnelles

Selon les résultats du tableau n°75, relative aux réponses fournis par les enseignants d'EPS à propos de la contribution de l'enseignant formateur à construire les compétences professionnelles de l'enseignant stagiaire. 87 des enseignants d'EPS, soit (100%) avancent que l'enseignant formateur participe à la construction des compétences professionnelles des enseignants stagiaires. Par ailleurs, ce dispositif a été validé par l'étude de Khalifa et al (2013) qui ont approché l'enseignant formateur d'EPS pour construire les compétences professionnelles des enseignants stagiaires après identification, en mettant les gestes du métier au cœur de l'analyse. Les résultats de cette étude ont réussi à montrer que l'enseignant

formateurs à bien accompagné l'enseignant stagiaire à construire ces propres compétences. Cette situation a permis de travailler avec une grande efficacité. A la question, tous les enseignants sont-ils d'accord du dispositif de construction. Nous avons exploré comment sera-t-elle cette construction. Dans ce contexte, 15 enseignants soit (17,24%) perçoivent que cette construction ne peut être atteinte qu'avec l'aide du formateur qui fournit au stagiaire des modèles de séance et des modalités de résolution des problèmes que l'enseignant stagiaire rencontre au cours de son parcours professionnel. Alors que, 11 enseignants soit (12,64%) proposent que le formateur fournit au stagiaire les connaissances relatives à la gestion de la classe et à la construction de la séance sans oublier la transmission de la riche expérience acquise durant son parcours d'enseignant. Quant aux quatre groupes d'une dizaine d'enseignants, soit (11,49%), ces derniers, avancent une égalité des réponses fournies. Alors que le premier groupe a une vision que, le formateur oriente le stagiaire et lui donne des conseils lors du conseil de coordination et d'enseignement, le second groupe insiste sur l'aspect législatif. Quant au troisième, celui-ci, propose que, le formateur consolide les connaissances acquises par le stagiaire au cours de sa formation. Alors que, pour le quatrième groupe, il propose que, le formateur fournisse au stagiaire les outils méthodologiques, et pédagogiques pour exercer à bon escient son métier. En revanche, 14 enseignants, soit (16,10%) proposent que, cette construction est établie par des visites d'orientation et des sessions de formation organisées par l'inspecteur de la matière. Quant aux dernières réponses communiquées, 7 enseignants, soit (8,05%) avancent que, l'enseignant formateur a une riche expérience qui lui permet de transmettre son savoir vers l'enseignant stagiaire ainsi que son expérience personnelle. Après avoir utilisé le test de K^2 , il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=17,30$) est supérieure à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=16,92$) ou le degré de liberté ($N-1$) est de : 09 et le niveau de significativité est de : 0,05. Cela indique la présence d'une augmentation statistiquement significative qui explique l'existence des différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

A la lecture de ces résultats, les enseignants d'EPS avancent différentes perceptions à propos de la contribution de l'enseignant formateur à construire les compétences des nouveaux recrutés (stagiaires). Une

grande majorité avance que, l'enseignant stagiaire acquiert des modèles de séance ainsi que, des méthodes de résolution de problème. En revanche, cela semble difficile à réaliser. Plus particulièrement, au sein des établissements ou, le poste d'enseignant formateur n'existe pas, même si, au cours de la formation, le stagiaire a bien acquis les connaissances relatives à la préparation des séances d'enseignements. En revanche, le formateur accompagne le stagiaire à bien s'adapter à son nouveau milieu professionnel et lui suggère des modalités de travail avec un maximum d'efficacité, à travers les conseils d'orientation et d'enseignements ou le formateur collabore avec ces collègues et leur propose une planification annuelle et trimestrielle. Par ailleurs, le partage des disciplines collectives et individuelles selon les disponibilités des espaces et infrastructures et le nombre d'enseignants d'EPS dans l'établissement sont pris en charge dès l'année scolaire pour faire face aux exigences et contraintes environnementales de l'établissement scolaire. D'autres enseignants, ont aussi, évoqués le mimétisme et le transfert des compétences suite à cet accompagnement durant l'année scolaire. Les travaux de Jean, A (2007) et Laroua & al (2013) convergent sur le point de la faisabilité de construire les compétences professionnelles des enseignants novices.

En revanche, se ne sont pas les mêmes dispositifs de construction qui ont été mises en œuvre. Les deux études ont montrés que, nous pouvons construire les compétences en incluant le formateur comme élément principal, permettant d'accompagner les stagiaires et à gérer les imprévus.

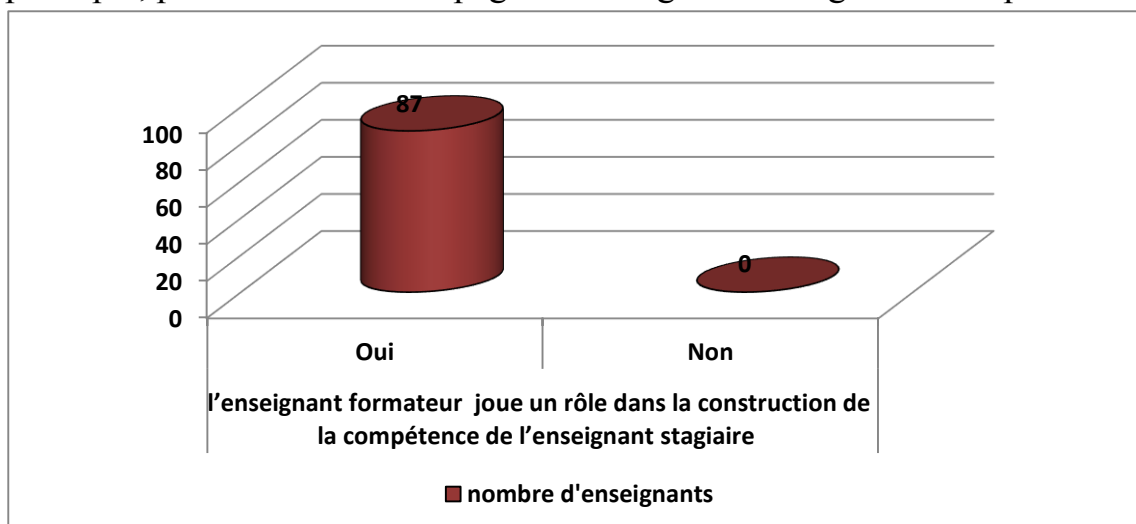


Figure n°54 représentant le rôle de l'enseignant formateur dans la construction des compétences professionnelles

8- Est-ce que les compétences acquises en formation universitaire, vous ont permis de travailler avec tout le rapport coût-efficacité dans votre domaine professionnel ?

Oui / non

Si vous répondez par non, pourquoi cela est du ?

	compétences acquises en fin de formation sont-elles en rapport avec les aspects cout et efficacité dans le domaine professionnel			
	Oui	Non		
N° d'enseignant	09	78		
%	10,34	89,66		
Si vous répondez par non, pourquoi cela est du ?				
Réponses	R	%	K ² (cal)	K ² (tab)
Formation manquante dans différents domaines	10	11.49	14.95	14.07
Avec un pourcentage très faible, la formation est différente face aux exigences du travail	15	17.24		
Formation non objectif	5	5.75		
Manque de stage professionnel et de la formation spécialisée a l'EPS	17	19.54		
Manque d'heures de formation relative a la pédagogie pratique	16	18.39		
Formation non professionnalisante	5	5.75		
Ne répond pas aux besoins des exigences pratiques	8	9.20		
Manque de formation en législation	11	12.64		

Tableau n°76 représentant l'effet des compétences acquises dans le domaine professionnel

Les résultats du tableau n°76, montrent, les réponses fournis par les enseignants d'EPS à propos des compétences acquises en formation universitaire et leurs liens avec le monde du travail en coût-efficacité dans le domaine professionnel. A vrai dire, nous avons été surpris par les réponses des enseignants d'EPS à cette question. 78 enseignants d'EPS, soit (89,66%) ne sont pas d'accord sur l'efficacité de la formation subit et qui n'a répondu que très modestement aux exigences du milieu professionnel par rapport aux réponses de leurs collègues qui représentent une minorité de 09 enseignants soit (10,34%) qui ont répondu que la formation était favorable. Pour explorer en profondeur cette divergence de perception, nous avons voulu connaître les raisons pour lesquelles ces enseignants ne sont pas satisfaits de cette formation. A ce propos 17 enseignants, soit (19,54%) ont invoqué que, la cause principale était l'insuffisance du nombre d'heures du stage professionnel et de la formation spécialisée a l'IEPS. Alors que 16 enseignant, soit (18,39%) constatent un

manque d'heures de formations relatives à la pédagogie pratique. A ce sujet, ce qui vient d'être évoqué par ces enseignants est très pertinent pour notre étude. En effet, malgré la qualité du contenu de la formation à l'institut d'éducation physique et sportive, qui permet d'obtenir le diplôme, notre échantillon d'étude avance que, cela reste insuffisant pour répondre aux besoins des contraintes du métier d'enseignant. Alors que, 15 d'entre eux, soit (17,24%), ont avancé que la formation contribue avec un pourcentage très en dessous de la moyenne à permettre d'enseigner efficacement dans un contexte professionnel, de plus en plus exigeant en terme de qualité de l'enseignement et de préparation. Ce résultat peut expliquer l'incohérence observée entre la formation théorique par spécialité et les exigences du milieu professionnel. Quant au 11 enseignants, soit (12,64%), ont remarqués que la formation en législation ne répond pas aux situations problèmes que vivent les enseignants. Ceci, nous ramène à développer des réflexions et des thématiques sur le sujet lors des futures formations avec les nouveaux recrutés pour gérer les imprévus et l'appropriation des textes et lois qui régissent les procédures administratives, pour interagir positivement avec les partenaires de l'éducation. En outre, 18 enseignants, soit un pourcentage (20,69%) sont répartis en deux groupes. Ils nous informent que, la formation peut être plus performante dans différents domaines et ne répond actuellement pas aux besoins des exigences pratiques. Ainsi, 10 enseignants, soit (11,50%) avancent que la formation subit à l'IEPS ne s'oriente pas vers la professionnalisation.

Après avoir utilisé le test de K^2 il s'est avéré que la valeur de k^2 calculé ($K^2_{cal}=14,95$) est supérieur à la valeur du K^2 tabulée ($K^2_{Tab}=14,07$) ou le degré de liberté (N-1) est de : 07 et le niveau de significativité est de : 0,05. Ce résultat indique la présence d'une augmentation statistiquement significative qui explique l'existence de différences significatives en faveur de la réponse à la plus grande répétition.

Les résultats obtenus par ces enseignants d'EPS de la Wilaya de Mostaganem à propos de leurs satisfactions de la formation universitaire suivie, nombreux d'entre eux ne sont que partiellement satisfaits du rapport coût/ efficacité. Il faudra savoir que ces enseignants ne sont pas tous du même statut, et n'avaient pas tous suivi la même formation, ni la même

spécialité (EPS, MHM, APA, SS, ES). Cela expliquerait peut être, que chacun d'entre eux, possèdent des compétences spécifiques à sa spécialité acquises au cours de la formation. Ironie du sort, ils se retrouvent tous dans un même domaine d'enseignement et en difficulté d'adaptation et de productivité. Etant donné que, l'enseignement de l'éducation physique et sportive exige des compétences (théoriques et pratiques) spécifiques différentes des autres parcours, tels que le domaine de l'Entraînement Sportive. En effet, l'étude de Laroua et al (2014), sur l'analyse du programme de formation de master mention MHM, constate une incohérence (non concordance) entre les compétences requises en fin de formation et les compétences que les enseignants stagiaires estiment maîtriser en fin de formation de master. Il faudra peut être pour que la formation à l'IEPS de Mostaganem puisse revenir à son meilleur niveau, qu'elle prend en considération d'une part, une démarche sélective efficace des futurs étudiants qui s'inscrivent à l'IEPS et d'autre part, de répondre aux besoins des partenaires sociaux en terme de quantité et de qualité. Par ailleurs, les résultats de Benchehida (2014) sur le niveau de satisfaction des étudiants de master en vers la formation subit à l'IEPS de Mostaganem, montrent clairement une concordance avec celles des enseignants d'EPS. Notamment, les stagiaires dont 84 étudiants sur 140 interrogés soit (60 %) estiment que, les connaissances acquises en fin de formation sont loin de répondre favorablement aux difficultés du milieu professionnel. En effet, lors de l'interview accordée par l'inspecteur de l'EPS de la wilaya de Mostaganem, ce dernier avancement que le niveau des compétences des nouveaux recrutés est, parallèlement, aux anciens des ENS-EPS très en dessous.

Il propose une refonte des contenus des programmes dans la formation universitaire des futurs enseignants d'Education Physique et Sportive. Cette refonte doit prendre en charge, d'une part, dans les nouveaux curricula, les exigences et les contraintes du métier d'enseignant de l'EPS et d'autre part, la qualité de la formation pour résoudre les problèmes sociétaux de notre pays.

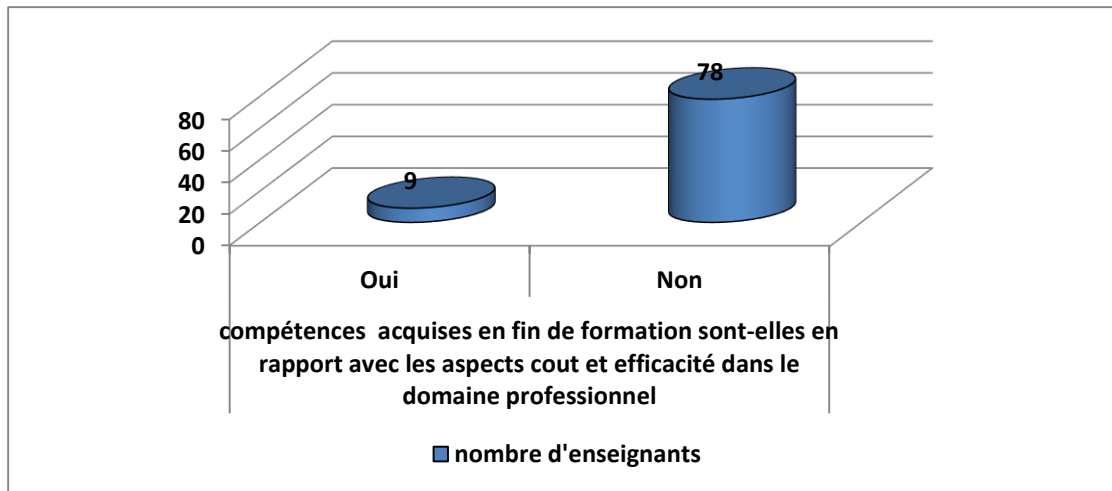


Figure n°55 représentant l'effet des compétences acquises dans le domaine professionnel

Conclusion

Depuis le début de notre modeste recherche, les résultats obtenus dans l'étude de Laroua. A & Sebbane.M (2012) ont été la ligne directrice de notre présente démarche. Parmi nos principaux objectifs, la construire d'une grille de compétences professionnelles spécifique à l'EPS à pris une place considérable.

En effet, toute une démarche théorique avait été suivie pour atteindre 23 compétences professionnelles nécessaires pour l'enseignement de l'EPS.

1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable, 2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer, 3. Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale, 4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement, 5. Organiser le travail dans le terrain ,6. L'explication simple et courte des exercices, 7. Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves, 8. Le bon emplacement avec la bonne exploitation des surfaces attribuée pour les élèves, 9. Evaluer les élèves, 10.La maîtrise des TIC en éducation, 11.La maîtrise des sciences associées à chaque discipline enseignée, 12. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, 13. Avoir une bonne relation avec les collègues et l'administration, 14. Savoir appliquer le concept de

l'approche par compétence dans l'enseignement d'EPS, 15.Savoir appliquer les textes officielles, 16.La bonne exploitation du matériel sportif, 17.L'activité sportive continue dans l'établissement, 18.La bonne maîtrise de l'aspect législative, 18.La bonne connaissance législative et la maîtrise des procédures administratives, 19.Etre innovant dans son travail, 20.Le bon choix des exercices physiques, 21.L'adaptation avec les différentes situations et les imprévus lors de la séance, 22.Etre méthodique dans son travail, 23.La bonne maîtrise des méthodes et styles d'enseignements

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que, la notion de compétence reste jusqu'à présent loin d'être bien défini. Les résultats montrent aussi que (65%) des enseignants interrogés ne propose pas une vraie définition à la compétence d'une manière générale ou bien spécifique. Quand, aux compétences qui doivent être réunis chez un enseignant d'EPS, plusieurs compétences spécifiques à l'EPS nous ont été fournies telles que, Savoir appliquer le concept de l'approche par compétence et savoir appliquer les textes officiels. En revanche, aucun des enseignants interrogés n'a cité l'une des compétences de base en milieu professionnel. Il s'agit de la bonne lecture de la législation et des procédures administratives. Sachant que cette compétence permet à l'enseignant de bien connaître ces droits ainsi que ces obligations et responsabilités dans son milieu professionnel tout en se référant à la loi de la fonction publique n° 06-03 de (2006) et la loi du code du travail.

A ce propos les résultats des travaux de Benchehida & al (2014) et Laroua & al (2014) ont montrés que, les étudiants de master EPS à l'institut d'éducation physique et sportive de Mostaganem (Algérie) n'avaient pas reçu un contenu adéquat de la formation relative à la législation au cours de leurs cursus théorique. Ceci a conduit les enseignants stagiaires à rencontrer des difficultés majeurs dans leurs établissements. Cela a été confirmé par l'inspecteur d'EPS lors de notre entretien directive.

Par ailleurs, l'ensemble des enseignants c'est mis d'accord sur l'importance que l'enseignant formateur apporte pour accompagner les stagiaires à construire leurs compétences au cours de la pratique enseignante. Les travaux de Laroua & Sebbane (2013) ainsi que celle de Laroua (2014) ont confirmées les précédents résultats. En revanche, seule

l'analyse des gestes professionnels comme élément principal permettant de construire les compétences professionnelles des enseignants stagiaires à été apportée, tout en s'appuyant sur l'aide des inspecteurs et des enseignants formateurs pour analyser les gestes produits par les stagiaires.

Les résultats des deux précédentes études convergent avec les résultats de Christian & al (2004) ainsi que celle de Gervais & al (2012) sur les dispositifs mis en œuvre pour construire ces compétences chez les enseignants stagiaires. En outre, les travaux de Leblanc, & Ria (2014) évoquent un nouveau dispositif de construction des compétences des stagiaires à travers l'approche de l'action située et les enregistrements vidéo qui sont considérés comme des outils permettant aux acteurs impliqués à apporter leurs analyses du travail.

Les résultats ont aussi montrés que, la grande majorité des enseignants interrogés ne sont que très partiellement satisfait de la formation subit, et qui n'aurait pas permis de réinvestir les acquis en milieu professionnel. Pour cette population, cette formation doit s'orienter davantage vers la professionnalisation. A ce propos, l'étude de Laroua & al (2014), après analyse du programme de formation de master mention MHM, constate des incohérences (non concordance) entre les compétences requises en fin de formation et les compétences que les enseignants stagiaires estiment maîtriser en fin de formation de master.

Autre résultats qui intéresse les débouchées de la formation appliquée à l'IEPS de Mostaganem. Il ressort que cette formation prend en compte les besoins des partenaires sociaux que si le partenaire sociale interagit avec elle. Ce qui complique la recherche de l'emploi à l'issu de la formation. Néanmoins, il faut reconnaître que les débouchées dans le domaine de l'enseignement de l'EPS au niveau du ministère de l'éducation sont établit sur la base d'un concours et sur la prise en compte du cursus du candidat pour espérer trouver un emploi dans l'éducation nationale. Pour les autres filières, nous ne pouvons avancées les conditions de recrutement qui s'avèrent très restreintes du point de vue du nombre important de sortant chaque année et du nombre de postes budgétaires.

Par ailleurs, les résultats de Benchehida & al (2014) sur le niveau de satisfaction des étudiants de master envers la formation subit à l'IEPS de Mostaganem, sont parfaitement en accord avec celles des enseignants d'EPS, notamment les stagiaires dont, 84 des étudiants sur les 140

interrogés, soit (60 %) estiment que, les connaissances acquises en fin de formation ne répondent que très partiellement aux exigences du milieu professionnel. Ce résultat est consolidé lors de l'interview réalisé avec l'inspecteur de la matière qui postule que le niveau de compétences des nouveaux recrutés est parallèlement aux anciens des ENS-EPS très en dessous. Il propose une réactualisation et une refonte du contenu des programmes dans la formation universitaire des futurs enseignants d'EPS pour que ce dernier réponde aux contraintes et exigences du métier d'enseignant de l'EPS.

Enfin, à travers les résultats de ce modeste travail, nous espérons et c'est notre vision de la situation que d'une part, il faudra impérativement discutées très sereinement, d'une part, les divergences rapportés dans cette étude et d'une part, d'ouvrir des réflexions et des débats pour réadapter les programmes de formation de l'IEPS en prenant en considération les exigences professionnelles spécifiques à chaque spécialité. Dans la même lignée, il faudrait aussi, prendre en considération les résultats concernant les 23 compétences professionnelles nécessaires pour enseigner l'EPS et faire en sorte que la formation de master MHM contribue à développer ces compétences attendus en fin de formation. De plus, il faudrait que la direction de l'éducation de la wilaya de Mostaganem renforce son travail dans l'accompagnement des nouveaux enseignants à consolider leurs compétences au cours de la pratique enseignante et faciliter l'acquisition des gestes professionnels spécifiques à l'EPS. Pour cela, il est indispensable de faire appel aux enseignants formateurs pour transmettre leurs expériences lors des différents stages de formation envers les enseignants novices. Cette procédure vient d'être mise en place par la nouvelle ministre de l'éducation, qui insiste sur l'accompagnement des nouveaux enseignants sortant des universités à travers des courtes formations de base dans le domaine de la gestion des classes, des imprévus et de la législation. Cette prise en compte de ces facteurs envisage un renouveau du système éducatif en Algérie et plus particulièrement, la formation des formateurs qui reste un élément important dans l'atteinte des performances attendus à savoir, rehausser les niveaux de nos élèves pour qu'ils puissent faire face aux défis de demain.

DISCUSSION DES RESULTATS :

Les résultats obtenus dans cette étude démontrent que, le processus de formation des enseignants d'EPS au sein de l'institut d'éducation physique et sportive de Mostaganem soulève de multiples enjeux sur le plan social, culturel, historique, institutionnel et idéologique.

En effet, même si la formation en MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem répond aux normes établies par la communauté internationale (organisation de la formation, modules, cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, stage de préparation à la vie professionnelle, initiation à la recherche scientifique, savoirs fondamentaux, savoirs appliqués, contrôle continu, contrôle final annuel ou semestriel, crédits...), le système de formation quant à lui n'insiste pas sur le travail personnel de l'étudiant. Ceci peut expliquer que l'enseignement des modules assurés par les formateurs ne représente que 50% du volume globale d'enseignement. Une telle orientation affecte la capacité d'autonomie de l'étudiant sur le plan cognitif et méthodologique (Pineau, 1995).

En outre, entre commande institutionnelle et autonomie personnelle, l'appropriation de cette capacité par le sujet requiert une pratique de type réflexif sur l'activité d'apprentissage et le soi apprenant, laquelle pratique une capacité à l'autoréférence. Leclercq (1996), de son côté, situe la problématique dans une dynamique de transition d'un modèle de la rationalité des sciences appliquées à celui de l'agir apprenant, mettant au premier plan la réflexivité des acteurs

En revanche, l'enseignement spécifique à l'EPS tel que, la didactique disciplinaire ainsi que la pédagogie et l'analyse du travail (14,52%) ne sont pas parmi les priorités de la formation en MHM en comparaison avec la formation MEEF-EPS assurée par l'ESPE de Montpellier (55,12%).

Ces types de situations créent chez les futurs enseignants d'EPS de réels problèmes dans leurs milieux professionnels, ou ils sont couramment confrontés à des difficultés liées aux contraintes du travail. Rappelons que ce constat nous à été confirmé par l'inspecteur de l'EPS et quelques enseignants formateurs d'une part, et d'autre part, par les résultats de l'étude réalisée par Laroua et al (2014).

Outre les constatations évoquées auparavant, le cadre formel de la formation MHM à l'IEPS de Mostaganem, prévoit un pourcentage assez faible en matière de langue étrangère et en informatique par rapport à l'ensemble des composantes des sciences contributives (*sciences humaines et sociales, sciences de la vie et de la santé*).

Cela peut expliquer à priori, les difficultés constatées et repérées chez les étudiants à l'issus de la formation et les enseignants stagiaires en EPS en matière de compétences communicationnelles lors de l'exercice des pratiques pédagogiques ainsi que la maîtrise des TIC dans l'exercice de leurs fonctions.

A cet égard, Van der Maren (1993) considère que les outils de traitement et de communication sont importants à la culture intellectuelle de formation et à la pensée rationnelle des enseignants, mais leur enseignement devrait correspondre à l'état du jour des problèmes et des démarches.

Malgré l'existence des contrats et conventions entre les différentes institutions et secteurs d'emploi, les futurs enseignants de l'IEPS de Mostaganem trouvent énormément de difficultés à s'approcher des organismes qui sont en concordance avec la spécialité du profil, même avec un cursus de formation bien adapté au milieu professionnel.

Ajouté à cela, l'inquiétude des formateurs concernant l'absence de réunions périodiques de régulation et d'actualisation des programmes de formation au sein de leurs départements, lieux habituels d'échange, de consolidation et de mise à jour. Tout cela peut expliquer l'abstention des formateurs, surtout les enseignants du secondaire à informer et à débattre du régime et des sanctions des études avec leurs étudiants.

A la base de cette analyse des résultats, nous pouvons confirmer l'hypothèse qui déclare le programme de formations de Master MHM n'est pas en concordance avec les exigences de l'enseignement de l'EPS.

De même, le recours aux perceptions des étudiants de master par rapport à leurs satisfactions envers la formation à l'IEPS de Mostaganem semble moyennement apprécié.

En effet, il nous à été révélé dans le domaine de la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem que, les étudiants de master ont pris connaissance de la formation MHM à travers le service de la formation, quant à leurs motivations, il nous à été constaté que la majorité dominante

des étudiants qui représente un nombre de 135, soit 95% est motivé à suivre la formation en cours.

A ce propos, plusieurs modèles théoriques ont été initiés, dès les années soixante-dix, pour rendre compte du processus par lequel un adulte en arrive à prendre la décision de s'engager dans une activité de formation.

Je pense en particulier, aux travaux de Rubenson (1977), Boshier (1973), Tough (1979), Wlodkowski (1993) et surtout, sans doute plus connus, ceux de Cross (1982). Au cœur des modèles proposés par ces auteurs, on retrouve sous des formulations certes un peu divergentes, l'idée selon laquelle la décision de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part, la valeur (value) attribuée par le sujet à la formation envisagée et d'autre part, l'espérance de réussite dans cette tâche.

L'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et que ceux-ci sont suffisamment importants, pour lui, et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans la formation suffisamment élevées.

Ces deux facteurs sont traités comme interactifs dans la mesure où, si un seul d'entre eux n'est pas présent, la décision de s'engager sera de toute façon négative. De plus, il est important de signaler que les étudiants de Master interrogés ne sont pas satisfaits de leurs compétences acquises en fin de formation car, cette dernière n'a pas permis de travailler avec efficacité durant les stages professionnels programmés à l'issue de la formation de Master (semestre 4).

D'autre part, Une grande majorité des étudiants nous ont informés que la formation ne bascule que très rarement entre théorie et pratique, et qu'elle ne répond que partiellement aux exigences du métier de l'enseignement d'EPS. En effet, il a été déjà vérifié que le volume horaire consacré à l'enseignement des modules spécifique à l'EPS reste pauvre dans la formation MHM (voir l'analyse du cadre formel de la formation MHM).

Les étudiants de master signalent aussi que, la formation MHM ne s'attarde que brièvement sur la législation et les lois. Cet état a induit à être toujours confronté à des problèmes administratifs au cours des stages professionnels, sachant que cette période cruciale pour les étudiants stagiaires est celle où ils seront amenés à créer leur propre identité professionnelle. Sur ce point, l'étude de Laroua, A (2014), & Benchehida, K (2014) affirment que les étudiants de master au sein de l'IEPS de Mostaganem n'ont pas reçu une formation législative suffisante au cours de leurs cursus théoriques.

En revanche, les étudiants affirment que les programmes de formation sont plus orientés vers les matières scientifiques, méthodologiques et découvertes et pas assez vers les modules qui sont en relation directe avec l'enseignement de l'EPS et les exigences de terrain tels que la didactique de l'EPS et la pédagogie pratique. Cela, laisse percevoir un décalage entre le contenu de la formation et les exigences du métier d'enseignant d'EPS.

A ce propos, Luc Foucault & Lucie Verreault (1994) montrent que, l'élaboration d'un programme de formation exige toute une démarche à suivre telles que : l'analyse de la situation où, on peut identifier les besoins en analysant l'environnement, la conception du programme, la mise en place du programme, l'évaluation du programme, la connaissance des éléments à considérer et identifier les points faibles à développer.

Cela n'est pas le cas au sein de l'IEPS de Mostaganem. Car selon notre modeste étude, rares sont les démarches prises pour évaluer les formations afin d'identifier si les objectifs déjà fixés auparavant ont été atteints pour permettre au comité de formation de modifier ou de réajuster les contenus des programmes (Laroua, A & Sebbane, M (2013).

À vrai dire, une grande majorité des étudiants de master à l'issue de la formation qui représente un nombre de 89, soit 63,57% affirment n'être pas satisfaits de la formation qui ne répond que partiellement aux exigences pratiques liées à l'enseignement de l'EPS. Cela a été approché après l'analyse du programme de formation MHM (Laroua & al, 2013). En effet, un écart significatif existe entre la formation sur le plan théorique et les retombées sur le domaine professionnel. Ces résultats sont en convergence avec l'étude de Meher. M (2009) & Leblanc. S (2012).

Par ailleurs, les résultats obtenus à travers cette recherche se croise avec les études de Hallouma & Jean Marie (2008) ; Michel. (2004) et Meher. (2010). En effet, les constatations relative à la formation universitaire sont exclusivement académique et peu orienté aux exigences du développement de la société, ce qui est le cas pour la formation MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem.

Outre, en ce qui concerne le domaine de la perception des étudiants envers leurs formateurs, nous avons aussi constaté que les étudiants entretiennent une relation pédagogique moyenne avec leurs formateurs. Rappelons que la relation enseignant/étudiants joue un rôle très important dans les séances pédagogiques. Dans ce sens, Jean Houssaye, 2000 montre dans son modèle de compréhension pédagogique et définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui enjambe d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir.

Selon plusieurs enquêtes (Coulon, Paivandi, 2008 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2012) les étudiants en licence entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières (Laroua et al, 2014 & Paivandi.S et Espinosa.G, 2013).

D'autre part, nous constatons à travers les étudiants interrogés, qu'ils préfèrent être formés par les enseignants permanent, car selon eux ces formateurs son plus expérimentés et utilisent des méthodes et styles d'enseignements qui favorisent les apprentissages en phase pédagogique.

De plus, il est important de signaler que la moitié des étudiants approchés (43,58%) ne sont que rarement satisfait de leurs formateurs. Toutefois, ces réponses vont dans le même sens avec leurs satisfactions envers la formation-elle-même. Les résultats ont signalés que la plupart des étudiants ne sont pas assez satisfait de leurs formations à l'IEPS de Mostaganem. Cela, aura sans doute des retombés négatifs sur la qualité de la formation ainsi que, sur les compétences requises des étudiants de master en fin de formation. Toutefois, il est important de signaler que les compétences des formateurs jouent un rôle très important dans les processus de formation des futurs enseignants en EPS.

Dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans tout contexte d'apprentissage, le transfert des compétences permet au stagiaire de réutiliser *in situ* les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui ont été développés pendant la formation académique. Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs, quant à eux, permettent d'abord et avant tout de le comprendre.

Outre, en ce qui concerne le matériel et infrastructure mise en œuvre dans la formation au sein de l'IEPS Mostaganem, il a été constaté que 74 étudiants, (52,86%) ne sont pas satisfaits des conditions physiques mise en œuvre en formation. Toutefois, 87,87% d'entre eux affirment qu'il s'agit d'un manque de matériel en biomécanique et en mesures physiologiques.

En effet, le matériel en biomécanique, permet de décrire, d'évaluer et d'analyser avec précision les gestes sportifs les plus complexes, ce qui permet de tester la pertinence du geste d'un sportif particulier par rapport au geste canonique d'un champion. De même, le matériel physiologique est nécessaires en afin de permettre aux étudiants à mieux comprendre le fonctionnement de l'organisme au cours de l'effort et durant la pratique sportive et ainsi de pouvoir réaliser des études empirique au laboratoire de recherche.

D'autre part, l'existence de logiciels reste aussi très important pour permettre aux étudiants de bien s'appropriier les programmes et logiciel spécifique à l'EPS tels que, les logiciels en statistique (SPSS, XL stat, SPHINKS...) , biomécanique (ANSYS Rigid Body Dynamics...) , physiologie (l'ExAO "VOLUMOR"...), planification (ProPulses Perf Wellness, ProPulses Planning...) . Les résultats d'enquêtes en Europe montrent que, les TIC sont sous-utilisées dans l'enceinte scolaire tant au niveau quantitative et qualitative (Muir-Herzig, 2004, Vosniadou et al., 2001). En vue de bien cerner le sujet de l'exploitation pédagogique des TIC, il est nécessaire de mener une étude auprès des enseignants eux-mêmes, en tant qu'acteurs primordiaux du processus d'enseignement (Schoretsanitou et al, 2010).

Par ailleurs, la majorité dominante des étudiants représentant un nombre de 97 étudiants, (69,29%), trouvent que l'IEPS de Mostaganem ne répond que partiellement à leurs besoins en termes des matériels en générale (pédagogique, didactique, infrastructures, TIC.)

Il est recommandé à ce niveau, de mettre à la disposition des étudiants et formateurs tous le matériel qui favorise le développement de leurs compétences et leurs permet de réaliser des études scientifiques à l'aide de ces outils indispensables.

Pour cela, l'hypothèse relative à la satisfaction partielle des étudiants de Master MHM pour la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem est vérifiée.

Pa ailleurs, les résultats des observations qui nous ont été remontés par les formateurs du stage professionnel dit « tuteur de stage » par rapport à la maîtrise des gestes professionnels révèlent que, nos étudiants de master trouvent des difficultés à assurer les gestes professionnels spécifiques à l'enseignement de l'EPS. Nous avons constaté que l'ensemble des résultats se situe entre le niveau très peu développés (T.P.D) et le niveau acceptable (A.C) selon l'évaluation des tuteurs de stage professionnel.

A vrai dire, la majorité dominante des étudiants stagiaires au cours du stage professionnel ne maîtrise pas les gestes verbaux et non verbaux ainsi que le déplacement dans l'espace lors des séances pratiques

D'autre part, il a été révélé que la majorité des étudiants représentant 49 étudiants soit 57,65% ne sont pas détendus devant leurs élèves au cours des séances de stage pratique à travers les traits de visage tels que, le sourire, ce qui augmente le niveau de stress. Cela nous a été confirmé par l'étude de Nathalie Gal-Petitfaux & Marc Cizeron (2002) concernant les attitudes d'enseignement typiques en EPS.

De plus, les difficultés approuvées souvent par les étudiants à l'issue du stage professionnel proviennent, selon Martinez (1994), du fait que *«le débutant qui prépare sa séance ne se préoccupe que de ce qu'il va faire faire aux élèves mais plus précisément, comment il va «remplir sa séance», c'est-à-dire comment il va les occuper pendant la durée impartie. Il ne différencie pas l'énoncé de son exercice, des consignes qu'il donne, ni de l'objectif recherché ».*

L'observation didactique nous a aussi permis de constater qu'un bon nombre d'étudiants stagiaires ne prévoyaient pas des organisations variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves et n'arrivaient même pas à leur préciser les ressources auxquelles ils ont accès pour effectuer les apprentissages.

Il est aussi à préciser de plus, que Martinez (1994) stipule que les contenus des séquences didactiques que propose le stagiaire aux apprenants peuvent le déstabiliser et par conséquent le mettre en difficulté. Cette difficulté peut se traduire par une incapacité à garder le contrôle de la classe et évidemment elle peut se manifester par une incapacité à s'imposer dans son rôle d'enseignant. Dans une telle situation, l'étudiant stagiaire va certainement chercher à compenser les effets qu'il vit très négativement par des changements au niveau des contenus (Pastré et Lenoir, 2007).

De même, nos étudiants semblent conditionnés par le modèle théorie-pratique des sciences appliquées, qui fait du savoir une possession des enseignants qui leur est distillé par doses d'une ou deux heures de cours.

Cela a été déduit par l'incapacité de ces étudiants en stage à amener leurs élèves à expliquer leurs réussites ou leurs difficultés et les raisons qui dépendent d'eux seuls (l'effort, la méthode utilisée, l'attention, les attitudes personnelles). Donc un véritable travail est nécessaire pour les amener à ce type de réflexion.

Toutefois, il est signaler que Martinez (1993), stipule qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs types de procédures pour provoquer et entraîner les étudiants à réfléchir sur leur pratique, en stimulant les deux processus articulés de prise de connaissance et de prise de conscience évoqués par Piaget (1974a, b).

Ces résultats sont ont convergences et confirment les études réalisés par Serge Leblanc et Luc Ria (2012) ; Jean-Charles Chabanne, Monique Desault et autres (2008) ; Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). Ces recherches considèrent qu'à travers ces gestes professionnels nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations et se croise tous avec la définition qui à été avancée par Pastré, Mayen et Vergnaud Gérard, 2006.

A la base de cette analyse, nous signalons que l'hypothèse qui déclare que les étudiants stagiaires ont un niveau peu à moyennement maîtrisé dans chacune des compétences et gestes professionnels en EPS selon les tuteurs de stage professionnel est vérifiée.

D'autre part, la démarche dite « représentatif » que nous avons utilisée pour identifier les compétences professionnelles des enseignants stagiaires d'EPS des lycées de la Wilaya de Mostaganem nous a permis d'avoir une première impression du niveau de maîtrise de chacune des compétences proposée dans le référentiel de compétences utilisé.

Pour cela, nous avons constaté que, le degré de compétence professionnelle des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive est de niveau très peu maîtrisé à moyennement maîtrisé dans l'ensemble des compétences ainsi que leurs indicateurs spécifiques. De même, le recours aux différentes représentations et vision des enseignants stagiaires questionnés dans l'actuelle recherche ont montrés, des écarts très importants entre les intentions affichées et déclarées par ces derniers et celles développées réellement en terme de compétences professionnelles.

Plusieurs raisons légitiment ces décalages. D'abord, le manque de cohérence entre les textes qui régissent le cursus de formation au sein de l'IEPS de Mostaganem. Cela, nous a permis de localiser les lacunes et les difficultés à plusieurs niveaux et surtout d'identifier le niveau de maîtrise des compétences professionnelles.

Dans ce sens, les enseignants stagiaires d'EPS ont signalés que, la compétence relative à l'identité dont (l'éthique et la responsabilité en exerçant la fonction de l'enseignement), il s'avère que ces enseignants stagiaires de la wilaya de Mostaganem estiment maîtriser moyennement cette compétence, parfois elle est mal assimilée par ces enseignants novices. Or pour éviter ces contraintes, l'action de formation doit obligatoirement pousser l'enseignant à s'inscrire dans un idéal de service qui amène ces futur enseignants à véhiculer un certain nombre de valeurs (absence de discrimination, égalité des chances, postulat d'éducabilité) (Maroy, 2005).

Outre, Nous avons touché, la capacité relative à la communication dans la langue d'enseignement, la conception et le pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage relatives au contenu à faire apprendre, l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves ainsi que la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe.

En effet, au terme de la formation initiale, la majorité des enseignants stagiaires estiment avoir un vocabulaire qui n'est toujours pas en adéquation avec ce que peuvent comprendre les élèves et les métaphores ne sont pas toujours adaptées.

L'enseignant stagiaire est aussi astreint à des communications orales et écrites dans le cadre de ses fonctions. Shulman (1987) a beaucoup insisté sur ce point en popularisant le concept de connaissances pédagogiques de la matière qui exprime en quelque sorte la capacité du stagiaire à faire un usage précis de la langue pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Pour cela, la langue mérite d'être vue et considérée par les formateurs, non seulement comme un instrument de communication, mais aussi comme un outil majeur d'initiation culturelle et une clé d'accès aux grands domaines de connaissances techniques et pédagogiques.

Dans cette perspective, les enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive viseront l'élargissement du répertoire lexical de leurs élèves, soit, en recrutant le vocabulaire spécifique des APS, soit en recrutant le vocabulaire relatif à la motricité ou à la connaissance du corps humain en fonctionnement. Ces dispositifs viseront à mettre les élèves en situation de s'exprimer car être compétent, ce n'est jamais uniquement connaître (Le Boterf, 1999).

En réalité cette difficulté de communication constatée ne se contredit pas avec les résultats publiés de quelques recherches qui stipulent que plusieurs enseignants stagiaires éprouvent des difficultés à transférer les apprentissages théoriques de la formation initiale vers la pratique du métier enseignant en vue des difficultés langagières. Cependant, Angelle (2002), Baillauquès et Breuse (1993), Flores et Day (2005) et Gervais (1999) appellent une formation trop théorique, pas assez pratique ni concrète.

Outre, en action de formation, et pour assurer de l'efficacité pédagogique, les enseignants stagiaires sont appelés à savoir employer des termes justes, prodiguer des explications compréhensibles, poser des questions claires, donner des consignes précises aux élèves, et ce, tant sur le plan des contenus à faire apprendre que sur celui de la conduite de la classe (Costigan, 2004).

De même, Si la communication affective passe bien, l'élève se mettra en situation de réussite. Malgré tout, dans la carrière d'enseignant, il y a toujours des cas où la relation se passe mal avec certains élèves (Durand, 1996). La situation d'apprentissage devient alors difficile.

Une autre compétence à été ciblée dans cette étude. Il s'agit de la compétence de l'évaluation, notamment la construction d'outils pour évaluer les élèves. A ce propos, nous avons constaté selon les représentations des enseignants stagiaires que cette compétence est moyennement maîtrisée dans l'enseignement de l'EPS.

De même, il se trouve que l'évaluation ne prend pas suffisamment en compte l'hétérogénéité, les représentations et les attentes des élèves qui aspirent par exemple à savoir où se situe la moyenne de leur performance. Donc on peut conclure à ce stade que la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem ne répond pas totalement aux exigences de la réalité en matière d'évaluation, afin d'éviter ce qu'on l'appelle le « choc » à l'entrer dans un métier tel que notamment l'EPS (Flores et Day, 2005 ; Hebert et Worthy, 2001).

En plus, plusieurs chercheurs tel que (Bédard, 2000 ; Desgagnés, 1995 ; Knowles et Hoefler, 1989 ; Pape et Dickens, 1990 ; Schwab, 1989 ; Veenman, 1984) soulignent que les débutants (novices) rencontrent des difficultés quant à la gestion de la classe : *difficulté à établir et maintenir la discipline, à motiver les élèves, à instaurer un bon climat d'apprentissage, à enseigner de façon efficace*. D'ailleurs, la gestion de la classe a été identifiée comme étant l'une des difficultés les plus importantes chez les étudiants stagiaires observés. A ce propos, les enseignants stagiaires affirment ne pas bien maîtriser cette compétence organisationnelle.

De même, nous avons constaté selon les représentations des enseignants stagiaires que leurs niveau est très peu maîtrisé dans la compétence relative à la formation et l'innovation dans le milieu professionnel ainsi la compétence relative à la coopération avec les

collègues et les parents d'élèves ainsi qu'avec d'autres secteurs professionnels. Ce constat a été aussi confirmé par l'étude de Mireille Castonguay et Clermont Gauthier (2005).

En revanche, l'intégration des TIC semble représenter le plus grand défi pour les novices évalués. Selon notre étude, l'évaluation de 15 enseignants stagiaires parmi les 23 ayant participé à l'étude soit 65,21% ont un déficit dans la maîtrise des TIC dans le domaine éducative selon leurs représentations.

L'étude de Tzimoyannis et Komis (2004) montre que les enseignants de matières scientifiques sont plus familiarisés et compétents en TIC par rapport à leurs collègues enseignants des matières dites théoriques. Pour cela, les obstacles à l'utilisation des TIC dans l'éducation enregistrés par la littérature scientifique comprennent surtout le manque de temps de la part de l'enseignant, l'absence des connaissances et des compétences à l'égard de l'utilisation des TIC, la formation insuffisante des enseignants, le manque des supports adéquats, mais aussi l'accès limité, et, finalement, l'application des pratiques pédagogiques qui ne reflètent pas la vraie situation d'utilisation des TIC en classe (Muir-Herzig, 2004).

Le métier d'enseignant se situe en réalité à l'interface de deux types d'identité: une identité directement liée au travail pour la classe et dans la classe, ce que Tardif et Lessard (1999) nomment le travail cellulaire et une identité organisationnelle où l'enseignant s'implique dans des formes de travail de type collaboratif (*équipe disciplinaire et pluridisciplinaire, liens avec des partenaires extérieurs*)

Dans une autre démarche concrète d'identification des compétences professionnelles des enseignants en EPS, notre objectif était de savoir quelles sont les compétences professionnelles qui sont convoquées pour enseigner l'EPS et faire face aux exigences de travail.

Pour cela, les résultats obtenus dans cette étude montrent que, la notion de compétence reste jusqu'à présent loin d'être bien définie car 65% des enseignants interrogés ne propose pas une vraie définition à la compétence d'une manière générale ou bien spécifique.

De même, en ce qui concerne les compétences qui doivent être réunies chez un enseignant d'EPS, plusieurs compétences spécifiques à l'EPS nous ont été fournies telles que, Savoir appliquer le concept de l'approche par

compétence et savoir appliquer les textes officiels ainsi que la bonne lecture de la législation et des procédures administratives.

A ce propos les résultats de Laroua & al (2014) ont montrés que, les étudiants de master EPS à l'institut d'éducation physique et sportive de Mostaganem (Algérie) n'avaient pas reçu un contenu adéquat de la formation relative à la législation au cours de leurs cursus théorique.

Les résultats ont aussi montrés que, la grande majorité des enseignants interrogés ne sont que très partiellement satisfait de la formation subite, et qui n'a pas permis de réinvestir les acquis en milieu professionnel. Cette constatation ce converge avec les réponses qui nous ont été fournis par les étudiants à l'issus de la formation de master.

En ce qui concerne les modalités de constructions des compétences professionnelles au cours de la pratique enseignants, il nous à été révélé que les résultats de notre étude convergent avec les résultats de Christian & al (2004) ainsi que celle de Gervais & al (2012) sur les dispositifs mis en œuvre pour construire ces compétences chez les enseignants stagiaires.

En outre, les travaux de Leblanc, & Ria (2014) évoquent un nouveau dispositif de construction des compétences des stagiaires à travers l'approche de l'action situé et les enregistrements vidéo qui sont considérés comme des outils permettant aux acteurs impliqués à apporter leurs analyses du travail.

Pour cela, notre hypothèse qui affirme que les enseignants stagiaires estiment le niveau peu à moyennement maîtrisé pour les compétences professionnelles en EPS est vérifiée.

Enfin, à travers les résultats de ce modeste travail, nous espérons et c'est notre vision de la situation que d'une part, il faudra impérativement discutées très sereinement, d'une part, les divergences rapportés dans cette étude et d'autre part, ouvrir des réflexions et des débats pour réadapter les programmes de formation de l'IEPS en prenant en considération les exigences professionnelles spécifique à chaque spécialité.

Cette analyse, nous permet de vérifier notre hypothèse générale qui stipule que le programme de formations de Master MHM au sein de l'IEPS de Mostaganem contribue à un degré très faible au développement des compétences professionnelles des enseignants d'EPS face aux exigences du travail.

En effet, le croisement des deux protocoles « abstrait/concret » de recherche concernant l'identification des compétences professionnelles des enseignants stagiaires, ainsi que les résultats obtenus dans l'étude de Laroua. A & Sebbane.M (2012) nous ont permis de concevoir et proposer une grille de compétences professionnelles spécifique à l'EPS afin de répondre et interagir avec les exigences de l'enseignement de cette matière.

En effet 23 compétences professionnelles nécessaires ont été ciblées par les enseignants pour enseigner l'EPS au secondaire :

1. *Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable,*
2. *Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer,*
3. *Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale,*
4. *Concevoir et mettre en œuvre son enseignement,*
5. *Organiser le travail dans le terrain ,*
6. *L'explication simple et courte des exercices,*
7. *Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves,*
8. *Le bon emplacement avec la bonne exploitation des surfaces attribuée pour les élèves,*
9. *Evaluer les élèves,*
10. *La maîtrise des TIC en éducation,*
11. *La maîtrise des sciences associées à chaque discipline enseignée,*
12. *Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école,*
13. *Avoir une bonne relation avec les collègues et l'administration,*
14. *Savoir appliquer le concept de l'approche par compétence dans l'enseignement d'EPS,*
15. *Savoir appliquer les textes officielles,*
16. *La bonne exploitation du matériel sportif,*
17. *L'activité sportive continue dans l'établissement,*
18. *La bonne maîtrise de l'aspect législative,*
18. *La bonne connaissance législative et la maîtrise des procédures administratives,*
19. *Etre innovant dans son travail,*
20. *Le bon choix des exercices physiques,*
21. *L'adaptation avec les différentes situations et les imprévus lors de la séance,*
22. *Etre méthodique dans son travail,*
23. *La bonne maîtrise des méthodes et styles d'enseignements*

Pour cela, il est recommandé de prendre en considération ces 23 compétences professionnelles pour enseigner l'EPS et surtout faire en sorte que la formation de master MHM soit réajustée pour qu'elle contribue au développement de ces compétences attendues en fin de formation.

De plus, il faudrait que la direction de l'éducation de la wilaya de Mostaganem renforce son travail dans l'accompagnement des nouveaux enseignants à consolider leurs compétences au court de la pratique enseignante. A cela, il est indispensable de faire appel aux enseignants

formateurs pour transmettre leurs expériences lors des différents stages de formation envers les enseignants novices.

Enfin et pour conclure cette discussion, nous nous référons à ce qu'a évoqué Schön (1982): «*Les universités sont des institutions qui adoptent en grande partie une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à la compétence pratique et à l'art du professionnel*».

Cette prise en compte de cette citation nous incite à envisager un renouveau du système éducatif en Algérie et plus particulièrement, la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem qui reste un élément important dans l'atteinte des performances attendus pour interagir et faire face aux différentes contraintes de l'enseignement de l'EPS.

Recommandations :

A la base de la discussion des résultats, nous allons proposer les recommandations suivantes :

- Réajuster le programme de formation de master MHM de façon qu'il soit plus spécifique à l'enseignement de l'EPS.
- Consolider les liens entre les institutions et secteurs d'emploi pour permettre aux ressortissants des différentes spécialités (MHM-ES-APA) d'être embauchés après l'obtention des diplômes.
- Organiser des réunions périodiques de régulation et d'actualisation des programmes de formation au sein de chaque département.
- Modifier le système de formation de master MHM et donner beaucoup plus d'avantage à l'enseignement des modules spécifiques à l'EPS.
- Prendre comme exemple la formation MEEF-EPS assurée par l'ESPE de Montpellier autant que modèle à suivre afin de former les étudiants à l'enseignement de l'EPS au secondaire.
- Réajuster le contenu de la formation pour répondre aux exigences réelles du métier de l'enseignement d'EPS.
- appliquer le principe du tutorat pour accompagner et soutenir les étudiants tout au long de leur parcours académique au sein de l'IEPS de Mostaganem.
- Mettre à la disposition des étudiants tous le matériel nécessaire pour leur assurer l'apprentissage dans les meilleures conditions.

- Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude doivent être considérés comme un premier pas vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants stagiaires.
- il est indispensable de créer un comité d'évaluation de la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem pour assurer un niveau aux d'acquisition des compétences qui répondent aux exigences réelles de l'enseignement de l'EPS.
- L'obligation d'insister sur les séminaires de formation qu'organise La D.E de Mostaganem pour permettre aux enseignants stagiaires de bien construire leurs identités professionnelles et consolider leurs acquis.
- Exiger les connaissances des textes qui régissent la formation des enseignants en EPS.
- Donner la priorité à l'enseignement de la législation dans les programmes de formation pour permettre aux nouveaux enseignants de connaître leurs droits et obligations.
- Réajuster les stratégies d'ouverture de formation dans le domaine des STAPS, d'une manière que la formation soit ouverte en fonction des besoins de la société.
- Prendre en considération les résultats concernant les 23 compétences professionnelles nécessaires pour enseigner l'EPS et faire en sorte que la formation de master MHM contribue à développer ses compétences attendues en fin de formation.
- intégrer la formation de C2I dans toutes les spécialités au sein de l'IEPS de Mostaganem afin d'assurer la maîtrise parfaite des TIC dans le domaine de l'enseignement.
- Nous proposons à la base d'une étude antérieure, d'identifier les compétences professionnelles des formateurs au sein des instituts de formation dans le domaine des STAPS.
- Réaliser la même étude dans d'autres spécialités d'enseignement autre que l'EPS, et concevoir un référentiel uniforme de compétences professionnelles générales du métier de l'enseignement.

CONCLUSION GENERALE :

Les travaux de recherche de la présente thèse ont porté sur l'analyse du cadre formel de la formation de master « MHM » dans la perspective de développement des compétences professionnelles des enseignants d'EPS au secondaire. Pour cela, quatre études ont été initiées afin de répondre à notre question principale de cette recherche, à savoir l'analyse du cadre formel du processus de la formation des enseignants d'éducation physique et sportive au sein de l'IEPS de Mostaganem, en comparaison avec deux formations antérieures réalisées au sein de l'UFR STAPS et l'ESPE de Montpellier, un sondage d'opinion par le biais d'un questionnaire administré aux étudiants de master à l'issue de formation pour connaître leur niveau de satisfaction envers la formation dont ils sont inscrits, ainsi qu'une étude exploratoire de la réalité du terrain en recourant à l'observation didactique des séances d'éducation physique dirigées par les étudiants stagiaires au cours du stage de préparation à la vie professionnelle, rappelons que ces derniers sont encadrés par des tuteurs de stage. De plus, deux protocoles de recherche ont été élaborés afin d'identifier les compétences professionnelles des enseignants stagiaires au sein des lycées de la Wilaya de Mostaganem.

Les résultats de l'analyse descriptive nous ont permis de révéler que le cadre formel des cursus de formation en EPS dispensés par l'IEPS de Mostaganem, répond aux normes établies par la communauté internationale en ce qui concerne l'organisation cyclique des cursus de formation, modules, cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, stage de préparation à la vie professionnelle, initiation à la recherche scientifique, savoirs fondamentaux, savoirs appliqués, contrôle continu, contrôle final annuel ou semestriel, crédits.

Cependant, il est à noter que le processus de formation universitaire en éducation physique et sportive présente certaines particularités ou spécificités, à savoir un nombre très élevé de modules d'enseignement (32 modules), avec un volume horaire qui est de l'ordre de 1377 heures, dont 516 heures, soit 36,60% est consacré au travail personnel de l'étudiant, rappelons que cela est excessif tout en rajoutant tout de même, un volume horaire modeste réservé pour l'enseignement des modules spécifiques à l'enseignement de l'EPS tels que la didactique professionnelle et la pédagogie pratique, ainsi que les outils de traitement et de communication

dans le domaine des APS (langue étrangère et informatique) et enfin un volume horaire très excessif attribué aux sciences contributoire (308,5 h soit 22,40% du volume horaire total).

En revanche, le questionnaire administré aux étudiants à l'issus de la formation de master concernant leurs satisfactions envers la formation au sein de l'IEPS de Mostaganem révèle qu'une grande majorité dominante des étudiants ne sont pas totalement satisfait ou bien sont moyennement satisfait de la formation, en ce qui concerne la formation selon le contenu proposé ainsi que les modules d'enseignement et leurs interactions avec les exigences pratique et réels de l'enseignement de l'EPS. Dans ce sens, 92 des étudiants interrogés, soit un pourcentage de 65,71% affirment que la formation dont ils sont inscrit ne leurs a pas permis de travailler avec efficacité au cours des stages de la préparation à la vie professionnelles. De plus la formation est beaucoup plus concentrée sur l'enseignement des modules scientifiques et méthodologiques.

En outre, il est bien claire que les étudiants interrogés entretiennent de bonnes relations avec les formateurs au sein de l'IEPS de Mostaganem. A ce propos les étudiants ont une certaine préférence vers la enseignants permanents les plus expérimentés car selon eux, ces derniers utilisent des méthodes et styles d'enseignements qui favorises leurs apprentissages et garanti leurs bonne compréhensions. Cependant, il est important de signaler que malgré les fondements du système LMD qui incite à l'application du principe du tutorat pour accompagner les étudiants au cours de leur parcours universitaire, il à été signalé que il y a eu aucune incidence de l'application du principe du tutorat au sein de l'IEPS de Mostaganem. Cela est du d'une part, au non suivi du comité de pilotage au sein de l'IEPS et d'autre part, la mauvaise compréhension du tutorat qui influence les étudiants de master à ce méfier, car selon eux c'est une perte de temps.

D'autre part, en ce qui concerne le matériel et infrastructure mise en œuvre en formation au sein de l'IEPS Mostaganem nous distinguons à travers les réponses des étudiants de master, qu'ils ne sont pas satisfait des matériels et conditions physiques mise en œuvre dans la formation.

L'analyse descriptive en ce qui concerne l'observation didactique des compétences et gestes professionnels acquises à la fin du cursus de formation a révélé certaines anomalies majeures selon les indicateurs fixés

pour chacune d'elles. Pour cela, les réponses qui nous ont été remontées par les tuteurs de stage nous révèlent que les étudiants stagiaires à l'issue de formation en master sont loin d'avoir maîtrisés ces compétences et gestes du métier de l'enseignement de l'EPS.

Toutefois, les résultats des représentations des compétences professionnelles nous montrent qu'une majorité dominante des étudiants ne maîtrisent pas réellement les compétences professionnelles ainsi que leurs indicateurs spécifiques du référentiel.

De plus, nous avons constaté que les enseignants stagiaires trouvent de réels problèmes relatifs à la qualité des interventions auprès des élèves. Ces difficultés se traduisent par un vocabulaire utilisé qui n'est pas toujours en adéquation avec ce que peuvent comprendre les élèves et les métaphores ne sont pas toujours adaptées. En outre, ces contraintes se traduisent par l'incapacité des stagiaires à justifier leurs prises de décision par des arguments solides et bien appuyés relativement à l'échec de certains de leurs élèves. Ajouter à cela les enseignants stagiaires estiment qu'ils sont du mal à échanger des idées avec leurs collègues quant à la pertinence de leurs choix pédagogiques et didactiques. Ces difficultés sont localisées également au niveau de la conception et le mode de pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage. Elles se caractérisent par l'absence de la planification des situations de consolidations supplémentaires, et par l'inaptitude à déterminer les moments opportuns d'évaluation et les outils qui seront utilisés.

Egalement, les enseignants stagiaires estiment ne maîtriser difficilement la compétence relative à l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour le contenu à faire apprendre. Ils se manifestent par la non-utilisation des outils d'observation ou d'évaluation pour le recueil des données relatives à une éventuelle évaluation des progressions des apprentissages effectués par les élèves, par l'absence de soutien des initiatives personnelles des élèves sur les démarches d'apprentissage et par conséquent, ces stagiaires n'amènent pas leurs apprenants à expliquer leurs réussites ou leurs difficultés. Certaines conditions doivent être prises en considération et qui facilitent l'insertion professionnelle de l'enseignant novice.

Il a été remarqué qu'à l'issue de la formation, les nouveaux enseignants recrutés dans différents établissements d'éducation nationale,

ne se sentent pas toujours prêts pour affronter le marché du travail et peuvent vivre diverses difficultés. Néanmoins, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs auteurs avancent qu'à travers l'expérience que l'enseignant débutant parviendra à développer une meilleure compétence en tant qu'enseignant expérimenté. Plusieurs possibilités s'offrent au nouvel enseignant afin d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances. Notamment la pratique réflexive individuelle à travers le recours aux ressources internes ou en interaction avec les spécialistes les plus expérimentés dans le domaine, les programmes d'insertion professionnelle, la formation continue.

A ce stade, il est impératif de signaler que le profil des étudiants stagiaires à la fin du cursus de formation ne répond que partiellement aux exigences de l'enseignement de l'EPS selon les constatations des acteurs de formation. Ce qui nous amène à réfléchir et à recadrer la formation de façon à ce qu'elle contribue au développement des compétences professionnelles pour interagir avec efficacité aux différentes contraintes du travail

Pour cela, Il nous paraît indispensable à partir de l'analyse précédente sur les rapports entre pratique et connaissances, de proposer des solutions permettant d'installer les étudiants qui seront les futures enseignants d'EPS dans une démarche réflexive sur leur pratique. Cela permettrait à la formation d'avancer au mieux, tout en contribuant au développement des compétences professionnelles pour faire face aux demandes du travail.

Pour Conclure, deux questions qui nous semblent pertinente à ce stade de recherche :

Quel avenir de la formation des enseignants d'EPS de demain, tout en prenant en compte les changements de la société moderne ?

Quel est le contenu de formation le plus approprié pour acquérir des compétences professionnelles suffisantes pour faire face aux exigences du métier ?

Références Bibliographiques

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

1. Adair, J-G, Sharpe, D et Huynh, C-L. (1989). Placebo. Hawthorne. and other artefact controls: Researchers opinions and practices. *J.Exp. Educ.* 57, 335-341.
2. Alin, C, Snoeckx, M. (2006). Comprendre et utiliser le récit en formation des enseignants. In J-L.UBALDI (Eds). *Débuter dans l'enseignement*. Paris: ESF.
3. Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation. le savoir analyser. In Paquay. L., Altet, M., Charlier, P. et Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
4. Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
5. Angelle, P. S. (2002). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, February 14-15, 2002
6. Asselin, Claire et Anne McLaughlin (1989). *Apprentissage de la grammaire du français écrit*. Longueuil : INFODOC.
7. Association of the United States and Canada. Toronto.
8. Astolfi J.-P., (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris.
9. Astolfi, J-P. (2003). *Education et formation nouvelles. Questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.
10. Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
11. Banville, D. (2004). Information shared with interns during internship in relation to NCATE/NASPE guidelines for teacher preparation in physical education. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance (AAHPERD) National Convention. New Orleans, LA, March 30-April 3.
12. Banville, D., Et Amade-Escot, C. (2001). An international symposium on teaching styles. Présentation effectuée lors de la rencontre de l'Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP), Madeire, Portugal.

13. Barbier, J.M., Chaix, M.L. & Demailly, L., (1994). Éditorial du n° spécial sur "Recherche et développement professionnel". Recherche et formation, 17, pp. 5-8.
14. Barbier, J-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.
15. Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring », Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.
16. Benchehida, A. (2014). le niveau de satisfaction des étudiants de Master à l'IEPS de Mostaganem envers la formation. mémoire de Master. Université de Mostaganem.
17. Bensikaddouk, H. (1995). étude comparative entre deux style d'enseignement dans l'objective de l'amélioration de certaine qualités physique chez les élèves de 16-18 ans. Mémoire de magistère. Université de Mostaganem.
18. Berthiaume, D. (2004). L'observation de l'enfant en milieu éducatif. Montréal: G. Morin.
19. Blanchet. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris : Dunod
20. Blanchet. (1991). Dire et faire dire. Paris. Armand colin.
21. Borrás, I. (2011). Le tutorat à l'université : peut-on forcer les étudiants à la réussite ?. Bref du Céreq, n° 290, 4 p.
22. Boshier, R.W. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. Adult Education, 23, Pp. 255-282.
23. Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2000). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.
24. Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, Revue française de pédagogie, n° 105, pp. 83-119.
25. Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche et Formation, 35, 117-132.
26. Boutet, M. (2003). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. In : G. Boutin (dir.), La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques. Montréal : Éditions Nouvelles, pp. 17-35.

27. Boyer R., Coridian C., « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *Sociétés contemporaines*. n° 48, 2002.p. 41-61. DOI : 10.3917/soco.048.0041
28. Brau-Antony, S. et Jourdian, C. (2005). *Evaluer la formation initiale des enseignants : enquête auprès des stagiaires*. Actes du 18ème Colloque international de l'ADMEE (CD-Rom), Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs. Reims, 24-26 octobre.
29. Braund, M. (2001). *Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student-mentor interaction*. *Mentoring et Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 9, 3, pp. 189-201.
30. Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). *Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière*. *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26 (1), 75-107.
31. Butcher, J. (2002). «A Case for Mentor Challenge? The Problem of Learning to Teach Post-16», *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 10, 3, pp. 197-221.
32. Clarke, A. (1995). *Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice under Scrutiny*. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.
33. Cnapeste, (2014). *Bilan de constations syndicale*. Direction de l'éducation nationale de la wilaya de Mostaganem. Algérie.
34. Cole, A. et Knowles, G. (1998). *The heart of the matter : teacher educators and teacher education reform*. San-Francisco : Caddo Gap Press.
35. Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (1987) .*On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching*. *Journal of Educational Thought*. 21: 130-139.
36. *Convention-cadre entre l'ANACT et les confédérations syndicales CFDT, CFE-CGC, CFTC, CGT-FO*, 1998, p150
37. Cormier, R.A., C.Lessard, P.Valois. (1979). *Les enseignantes et les enseignants du Québec. Présentation générale. validation préliminaire et résultats bruts. volume1*. Service de la recherche, ministère de l'éducation.
38. Correa Molina, E. & Gervais, C. (2012). *Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation*. Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes nous 30 ans après Schön ?*. (pp. 195-213). Bruxelles : DeBoeck

39. Costigan, A. (2004). Finding a name for what they want: A study of New York City's Teaching Fellows. *Teaching and Teacher Education: An International Journal*, 20(2), 129-143.
40. Coulon A., Paivandi S. (2008). Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
41. CROSS, K. P. (1982). *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
42. Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue E.P.S.*, 242, 9-13.
43. Delignières, D. (2009). Complexité et compétences. un itinéraire théorique en éducation physique. paris : éditions revue eps.
44. Deschênes A.-J., Lebel C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Introduction à la formation à distance (EDU 1600), sous la direction de A.-J. Deschênes, Québec : Télé-université.
45. Desgagnés, Serge (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de recherche en éducation*, 2(1), 89-121
46. Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 101-116.
47. Dominique Bucheton , Yves Soulé.(2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Vol 3 - n°3 : *Varia*. p 29-48
48. Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
49. Erlich V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin
50. Errais, B. (1970). La formation des cadres d'EPS en Tunisie (1ère partie). *Bulletin d'EP de l'INS de Tunis*. n°17, pp 3-8.
51. Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP
52. Felouzis G., (2001). *La condition étudiante*, Paris : PUF.
53. Flores, A. M. et Day, C. (2005). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*.

54. Foucault, Luc et Lucie Verrault. (1994). Guide d'élaboration d'un programme de formation documentaire. En collab. avec les membres du Groupe de travail sur la formation documentaire du Sous Comité des bibliothèques. Montreal: Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.
55. Frisch, M. (2003). Didactique de la documentation : bâtir une éducation documentaire et informationnelle, Perspectives documentaires en éducation, n ° 57.
56. Frisch, M. (2003). Evolutions de la documentation. L'harmattan.
57. Gagné, E. D., Yekovich, C. W. & Yekovich, F. R. (1993). The cognitive psychology of school learning. New York : HarperCollins
58. Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. et Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants?, DistanceS, 5(1), 51-83.
59. Gagné, P., Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Bilodeau, H. et Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des apprenants, Revue de l'éducation à distance, 17(1), 25-56.
60. Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier.
61. Gauthier, Clermont (2005). Quelles sont les pédagogies efficaces ?, Conférence ARLE, Genève - 10 mai 2005.
62. Gervais, C et Correa, M-E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In : Gervais, C. et Portelance, L. (dir.), Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 411-426.
63. Gervais, C. (2005), Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, Vie pédagogique (111), 12-17.
64. Gosselin, M. (2001). L'encadrement d'un stage de la deuxième année en enseignement au secondaire: ce qu'en pense un groupe d'enseignants associés. Res Academica, vol. 19, 1-2, pp. 119-136. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 5(1).

65. Gounon, P., Dubourg, X. Et Leroux P. (2004). Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants, Dans : Actes de TICE'2004, 20-22 octobre 2004, Compiègne (France), p. 369-376.
66. Grasha, A. (1994). A matter of style : The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 142-149.
67. Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*. Volume 121 N°1, pp. 111-139.
68. Guyot Y., (1979). Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur, Thèse de doctorat, Université Paris V.
69. Hadji C., Bargel T., Masjuan J., (2004). Étudiés dans une université qui change : le regard des étudiants de trois régions d'Europe. Grenoble, PUG.
70. Haouet, T. (1990). Des nouvelles ambitions de l'ENSEP. *Revue EPS de l'ISSEP de Tunis*, n°55, 56, 57, pp3-5.
71. Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17, 897-911. DOI : 10.1016/S0742-051X(01)00039-7
72. Hill, G., & Brodin, K.L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87
73. Holzinger, A., Dorner, S., Manuela, F., Valdez, A.C., & Ziefle, M. (2010). Chances of Increasing Youth Health Awareness through Mobile Wellness Applications. *Lecture Note in Computer Science*, 6389, 71-81. <http://alphasociologie.blogspot.com/2010/12/les-methodes-de-construction-de.html> consulté le 18/05/2015.
74. Huot, M.-A. (2008). Les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire et face à son application lorsqu'ils intègrent des ÉHDAA dans leurs groupes. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1766/>.
75. Jean, A. & Etienne, R. (2007). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton, A. Jorro & R. Étienne, (Ed.).

L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès.

76. Jean-Charles Chabanne, Monique Desault, Catherine Dupuy, Christine Aigoïn. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères, revue de didactique du français. Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège* (37), pp.227-260. <hal-00922046>
77. Joyce, B., Weil, M. et Showers, B. (1992). *Models of teaching* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
78. Kajs, L-T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 10, no 1, pp. 57-7
- Tatel, E-S. (1996). « Improving classroom practice: ways experienced teachers
79. Ketele Jean-Marie Et Roegiers Xavier,. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck–Bruxelles : Ed. Expérimentale
80. Kherroubi, M. (1999). Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. *Recherche et formation*, 30, 69-83.
81. Knowles, J. G., & Hoefler, V. B. (1989). The student teacher who wouldn't go away: Learning from failure. *The Journal of Experiential Education*, 12(2), 14-21.
82. Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten Leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
83. Kreps, G.L., & Neuhauser, L. (2010). New Directions in eHealth communication : Opportunities and challenge. *Patient Education and Counseling*, 78, 329–336. DOI : 10.1016/j.pec.2010.01.013
84. Kuhn, T. (1983). *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
85. Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-27.
86. Laroua, A. (2011). Impact de l'enseignement avec le style du circuit training sur l'amélioration de certaines les qualités physique des élèves au baccalauréat sport. Mémoire de master. Université de Mostaganem. Algérie.
87. Laroua, A. (2014). l'analyse des gestes professionnels comme élément principal permettant de construire les compétences professionnelles des

- enseignants stagiaires. article universitaire. université de Mostaganem. Algérie.
- 88.Laroua, A. (2015). Professional competence requirements: the views of several physical and sports education teachers. *The Swedish Journal of Scientific Research* ISSN: 2001-9211.Vol. 2. Issue 11. November. 2015
- 89.Laroua, A., Sebbane, M., Benbernou, O., Belkadi. A., Bessabeur, M., Benkazdali. M., & Gleyse, J. (2013). Identification des Compétences Professionnelles des Enseignants Stagiaires. vol 5. revue FIEP Europa. page 53.
- 90.Le Boterf (G), 1997, compétence et navigation professionnelle, Paris,
- 91.Le Boterf, G. (1999a). L'ingénierie des compétences individuelles 2^{ème} édition collectives. Paris : Editions d'Organisation.
- 92.Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences. Quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ?. In Carré, P et Caspar, P (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- 93.Le Boterf, G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Editions d'Organisation.
- 94.Le Boterf. G,. (2004).Construire les compétences individuelles et collectives : Editions d'Organisation.
- 95.Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches non publiée. Université Montpellier 3,
- 96.Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2).
- 97.Lebrun, N., Wood, J. M. (2002) « Performance, réussite, succès : enjeux et défis de taille dan les réformes des programmes scolaires du primaire au Québec », in O. Bouab (coord.), actes du groupe de didactique des Sciences de Marrakech (Marrakech, 22 23 et 24 avril 2002). Marrakech, Université Cadi Ayyad, Maroc.
- 98.Leclercq, G. (1996).La communication en pédagogie. In : *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Sciences humaines n°67, pp 223-230.

99. Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin
100. Lenoir, Y. (1996). « La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires ! », in LENOIR, Y. & LAFOREST, M. (dir.), La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 205-256.
101. Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raïsky et M. Caillot (dir.), Au-delà des didactiques, le didactique, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 223-251.
102. Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. Education Permanente, 123, 101-114.
103. Leplat, J. (2000), « Compétences individuelles, compétences collectives », Psychologie du Travail et des Organisations, 6 (3-4), pp. 47-73.
104. Levin, B.B. & Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. Teacher Education Quarterly, 23(4), 5-25.
105. Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Les Langues Modernes, n° 3. pp. 38-44.
106. Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux. (2002). Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique. STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, De Boeck Supérieur, 59 (23), pp.43-56. <hal-01076119>
107. Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. Les cahiers de la recherche en éducation et formation. 42, 4- 28.
108. Marsault C. (2001). – Enjeux d'une définition socio-juridique de l'EPS. Légitimation d'une profession, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
109. Martinand, J-L. (1994). «Didactique», in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, pp. 254- 256 Paris : Nathan.

110. Masson A. et Parlier M., (2004). Les démarches compétence. Collection "Agir sur". Éditions de l'ANACT. p. 27-31.
111. Matrioca, Jonnaert, Daviau, 2003. Cité Par Jonnaert, 2004.
112. Maulini, O. (1998). La question : un universel mal partagé. *Revue Educateur*, n°7, p.13-20.
113. Mclaughlin Et I. Oberman. (1999). change after supervising student teachers », in M., *Teacher learning: new policies, new practice*. New-York, Teachers College Press, pp. 48-52..
114. MEC – ANECA (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
115. Merle P., « Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières "fermées" et "ouvertes" », *l'orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, 1997, p. 367-387.
116. Meunier, H. (2008). Mise à l'essai de l'ordinateur de poche pour l'observation en classe dans le cadre d'une démarche d'évaluation des compétences. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal.[M10228]. Repéré à http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB000048601.
117. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'éducation.
118. ministère de l'éducation, direction générale de la formation des jeunes. programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec : ministère de l'éducation,
119. Mohr, D., & Townsend, S. (2001). In the beginning : New physical education teachers' quest for success. *Teaching elementary physical education*, 4, 9-13.
120. Moneyron A., 2003, *Transhumance et Eco-savoir*, Paris, L'Harmattan, p 236.
121. Montmorillon M, (1984). *L'intelligence de la tâche*. Éléments d'ergonomie cognitive. Berne: Peter Lang
122. Mosston, M. et Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles : From command to discovery*. New York: Longman.
123. Mosston, M. et Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education (5th ed.)*. New York: Benjamin Cummings.

124. Muir-Herzig, R.-G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computer and Éducation*, 42, 111-131.
125. Noels, K. A., Clément, R. et Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
126. P. Jonnaert, J Barrette, D Masciotra, M Yaya. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de " l'agir compétent". Bureau international d'éducation de l'UNESCO
127. Paivandi S., Espinosa G. (2013). « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et Médiations des Savoirs (DMS)*, n° 4,
128. Paivandi S., (2012). « L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 35-3, p. 145-173.
129. Paivandi S.,(2011). « Le temps studieux des étudiants », in Galland O., Verley E., Vourc'h R., *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*, Paris, La documentation Française, p. 151-167.
130. Pallascio, R et Lafortune, L. (2000). Pour une pensée réflexive en éducation. Québec : presse de l'université du Québec.
131. Pape, S., & Dickens, J. (1990). Learning the wisdom to teach. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas : NV.
132. Paquay, L. (2001). Accompagner les stagiaires. Un fichier d'autoanalyse à l'usage des maîtres de stage et des formateurs. Louvain-la-Neuve : UCL et Cecafof-Psychopédagogie (20 p.)
133. Paquay, L. (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Edition : De Boeck.
134. Paquay, L. et Wagner, M-C.(1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles-Paris : Deboek, (pp. 153-180)

135. Pastré Pierre, Mayen Patrick & Vergnaud Gérard (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, mars, p. 145–198. ISSN 0556-7807. En ligne : <<http://rfp.revues.org.sidproxy.ens-lyon.fr/157>>.
136. Pastre, P et Lenoir, Y. (2007). Apprentissage et activité, in : *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines : quelles relations pour une formation à l'enseignement ?* Toulouse : Octarès.
137. Patoine, L. (1995). Étude sur le développement d'un modèle d'appui à l'étudiante à distance pour les femmes chiliennes. Ottawa, Canada : Bureau canadien d'éducation internationale.
138. Perrenoud, P. (1996a). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre, pp. 543-562.
139. Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Éducation et Recherche*, 2, pp. 197-217.
140. Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy, Éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
141. Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
142. Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF
143. Perrenoud, P. (1998a). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 11, 3, mai, vol.11, 4, pp. 16-22.
144. Perrenoud, P. (1998b). Le rôle des formateurs de terrain, in Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette, pp. 219-241.
145. Perrenoud, P. (1998c). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF, pp. 153-199.

146. Perrenoud, P. (1999). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF
147. Perrenoud, P. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. In Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir. Montréal : Éditions Logiques, pp. 55-84.
148. Perrenoud, P. (2000) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60.
149. Pettigrew, F. (2001). L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. DistanceS, 5(1), 99-111.
150. Philippe. Meirieu. (1996). EPS interrogé. Revue EPS n°258.
151. Philippe. Meirieu.(1993).L'envers du tableau. Paris : ESF
152. Philippe. Meirieu, (1989). Quelle formation pour quels enseignants ?.Extrait d'Enseigner. Scénario pour un métier nouveau. Première édition
153. Piaget J., (2005). L'épistémologie génétique, Que sais-je ? n°1399, PUF : 22ème édition
154. Piaget, J. (1974a). La prise de conscience. Paris : PUF.
155. Piaget, J. (1974b). Réussir et comprendre. Paris : PUF.
156. Pineau, Gaston, 1995. « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences ». Education permanente, n°122, pp.165-178.
157. Portelance, L, Mukamurera, J, Martineau,S et Gervais, C. (2008). L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant. Québec : les presses de l'université Laval.
158. Portelance, L. (2005). « Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum », in Gervais, C. et Portelance, L. (dir.), Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 105-128.
159. Portelance, L. et Durand, N. (2007). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages.

160. Ramsay, P. et Oliver, D. (1995). Capacities and behaviour of quality classroom teachers. *School Effectiveness And School Improvement*, 6, 332-366.
161. Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: PUF
162. Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
163. Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
164. Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, XCV(3).
165. Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-74.
166. Romainville, M. (1998). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? - Dans : *Revue française de pédagogie*. 119, p. 93-102.
167. Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
168. Rothenberg, J.J., McDermott, P. et Martin, G. (1998). Changes in pedagogy: A qualitative result of teaching heterogeneous classes. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 14, 633-642
169. Roux-Perez T. (2004) « L'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : entre valeurs partagées et interprétations singulières » – *STAPS* 63 (75-88).
170. Roux-Perez, T. (2004). Stratégies d'adaptation des enseignants d'EPS et recompositions identitaires. In M. Loquet & Y. Léziart. *Cultures sportives et artistiques, formalisation des savoirs professionnels*. Université de Rennes 2. 239-242.
171. Roux-Perez, T. (2003). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation physique et sportive (EPS). *STAPS*, 72(2), 35-47. DOI : 10.3917/sta.072.47
172. Roy, G. R., Lafontaine, L., et Morin, S. (1990). La maîtrise du français à l'université. Dans *CRP (Éd.)*, *Contenus et impacts de la*

- recherche universitaire actuelle en science de l'éducation (pp. 533-550). Actes du 2ème congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke.
173. Rubenson, (1977). Participation in recurrent education. A research review. Paris. Center for educational research and innovation organisation of economic cooperation and development.
174. Schon, D-A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, trad. par J. HEYNEMAND et D. GAGNON, Montréal, Les Editions Logiques. Colloque «Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?» mai 2007 – Arras
175. Schon, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in BARBIER, J.-M. (dir.). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris: PUF, pp. 201-222.
176. Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner : Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
177. Schon, D-A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, trad. par J. HEYNEMAND et D. GAGNON, Montréal, Les Editions Logiques. Colloque «Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?» mai 2007 – Arras
178. Schoretsanitou, P. et Vekyri, I. (2010). Intégration des TIC dans l'éducation : des facteurs de prévision de l'usage pédagogique, (en grec). Dans Actes du 7e Colloque Panhellénique avec participation internationale, Les TIC dans l'éducation, II (p. 617-624, en grec). Patras : Editions des
179. Schwab, R. (1989, March). Stress and the intern teacher: An exploratory study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San. Francisco, CA.
180. Sebastiani, F. (2005). Text categorization. In Rivero, L. C., Doorn J. H. et Ferraggine, V. E. (dir. publ.). 2005. The encyclopedia of database technologies and applications. Hershey : Idea Group Publishing, pp. 683- 687.

181. Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 85-101. DOI : 10.1080/17408980902731350
182. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
183. Smith, D-N. (2002). The development of tandem teaching placements. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol.10, no 3, pp. 253-275.
184. Stevens, D-D. et Demirezen, G. (2002). Student teacher mentors in Turkey: new program challenges traditional relationships. Communication à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April 1-5.
185. Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). Promoting Reflective Thinking in Teachers : 50 action strategies. Thousand Oak, California: Corwin Press.
186. Tardif, M., Lesard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignants, *Sociologies et sociétés*, Vol.23 numéro 1, pp. 55-70.
187. Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP, pp. 31-46.
188. Tatum, B. et McWhorter, P. (1999). « Maybe not everything, but a whole lot you always wanted to know about mentoring. », in P. GRAHAM (dir.), *Teacher/mentor: a dialogue for collaborative learning*. New-York, Teacher College Press, pp. 21-33.
189. Tochon, F-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan,
190. Tough, A. (1979). The neglected 70% of adult learning. Paper
191. Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
192. Tzimoyannis, A., Komis, V. (2004). Attitudes et perceptions des enseignants de l'éducation secondaire au sujet de l'application des TIC dans leur enseignement (en grec). Dans M. Grigoriadou, A. Raptis, S.

- Vosniadou et Ch. Kynigos (dir.), Actes du 4e Colloque international Panhellenique, Les TIC dans l'éducation (p. 165-176). Patras : Editions de Nouvelles Technologies.
193. Ubaldi, J-L. (2006). Débuter dans l'enseignement. ESF, Paris.177.
 194. Vaillant J. (2005), Initiation à la théorie de l'échantillonnage, Web
 195. Van Der Maren, J-M (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Edition : Presses de l'Université de Montréal.
 196. VAN ZANTEN, A.,(1998).Les Transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement in L. DEMAILLY, R. BOURDONCLE (coord.). Les professions de l'éducation et de la formation, Lille. Presses Universitaires du Septentrion.
 197. Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke: Editions du CRP.
 198. Veenman, S. (1986). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
 199. Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? in BENTOLILA, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire* .Paris : Nathan, pp. 5-20.
 200. Vonk, J.H.C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development : A base for supervisory interventions. Communication présentée à la rencontre annuelle de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
 201. Vosniadou, S. et Kollias, V. (2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, dreams and harsh reality. *Themes in Éducation*, 2(4), 341-365.
 202. Vygotsky Lev, *Pensée et langage*, trad. par Françoise SEVE, Paris, La Dispute, 1997
 203. Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
 204. Wlodkowski, R. J. (1993). *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

205. Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrator's roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.
206. Zarifian.P, (1995), « Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie : la recherche de cohérence », *AGRH*, pp. 15-20.
207. Zeichner, K.M. (1983). Individual's paradigms of teacher education. *Journal of teacher Education* n°34, (pp.3-9)

Annexes

De La Recherche

**PROGRAMME ET CONTENU DE LA FORMATION DE
MASTER « MOUVEMENT HUMAIN ET MOTRICITE »**

Programme de la formation Master Par semestre

Semestre 1 :

	UE1	UE2	UE3	UE4	Total
Intitulé de l'unité	Connaissances générales	Méthodes et langues	Enseignement de Spécialisation	Préparation Au mémoire+Stage	
Type d'UE	Fondamentale	Transversale	Découverte	Méthodologique	
VHH	08H30	04H30	05	05h00	23h00
Crédits	9	6	6	9	30
Coefficient	9	6	6	6	27

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coef
Sciences et motricité - L'acquisition des habiletés motrices	01h30			02h00	3	3
Physiologie du Mouvement – Bioénergétique	01h30			01h00	3	3
Biomécanique - propriétés mécanique du muscle squelettique	01h30			01h00	3	3
Contrôle et coordination	01h30			01h00	3	3
Déterminants physiologiques de l'exercice : génétique et Performance	01h30			01h00	3	3
Statistiques		01h30			2	2
Informatique et NTIC			01h30		2	2
Langue		01h30			2	2
Séminaire de		01h30		00h30	3	2
Diffusion des connaissances scientifiques	01h30				3	2
Visualisation des données Scilab	01h30				3	2

Semestre 2 :

	UE1	UE2	UE3	UE4	Total
Intitulé de l'unité	Connaissances générales	Enseignements de Spécialisation	Méthodologie de Spécialisation	Mémoire + Stage	
Type d'UE	Fondamentale	Transversale	Découverte	Méthodologique	
VHH	07H30	04h00	04h00	07H00	22H30
Crédits	9	4	6	11	30
Coefficient	9	4	6	6	25

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coeff.
Sciences et motricité - Perception et contrôle du Mouvement	01h30			01h00	3	3
Physiologie du Mouvement Exercice et physiopathologie	01h30			01h00	3	3
Biomécanique du Mouvement	01h30			01h00	3	3
Déterminants psychologiques de la motricité	01h30			00h30	3	3
Déterminants biomécaniques de la motricité	01h30			00h30	3	3
Méthodes quantitatives d'analyse du mouvement		01h30		00h30	2	2
Traitement du signal		01h30		00h30	2	2
Méthodes qualitatives d'analyse du mouvement		01h30		00h30	2	2
Séminaire de		01h30		00h30	3	2
Approfondissement méthodologique		02h00		01h00	6	2

Semestre 3 :

	UE1	UE2	UE3	Total
Intitulé de l'unité	Connaissances Fondamentales	Méthodologie	Enseignements de Spécialisation	
Type d'UE	Fondamentale	Méthodologique	Découverte	
VHH	05h00	10h00	7h00	22h00
Crédits	6	12	12	30
Coefficient	6	12	9	27

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coef
Introduction générale aux Sciences du Mouvement Humain	01h00			00h45	2	2
Histoire des Sciences	01h00			00h45	2	2
Epistémologie	01h00			00h45	2	2
Processus cognitifs des apprentissages moteurs	01h00			00h45	3	3
Traitement de l'information et prise de décision en situation sportive	01h00			00h45	3	3
Neurophysiologie du contrôle moteur	01h30			00h45	3	3
Physiopathologie des fonctions motrices	01h30			00h45	3	3
Analyse cinématique des habiletés motrices	01h30			00h45	3	3
Analyse dynamique des habiletés motrices	01h30			00h45	3	2
Analyse de la variance	01h30			00h30	3	2
Méthodes d'exploration neuromusculaire	01h30			00h45	3	2

Semestre 4 :

	UE1	UE2	Total
Intitulé de l'unité	Stage en laboratoire	Mémoire et Soutenance	
Type d'UE	Méthodologique	Méthodologique	
VH	08h00	12h00	20h00
Crédits	10	20	30
Coefficient	3	3	06

Matière	cours	TD	TP	NH W Pers/S	crédits	Coeff.
Stage en laboratoire		08h00		02h00	10	3
Mémoire et soutenance				12h00	20	3

Récapitulatif global :

UE \ VH	Fondamental	Méthodologique	Découverte	Transversale	Total
Cours	133h	126h	168h	12h	427h
TD	00h	182h	63h	32h	287h
TP	00h	00h	00h	21h	21h
Travail personnel	136h30	262h30	105h	00h	504h
Total	269h30	570h30	336h	63h	1239h
Crédits	24	60	30	06	120
% en crédits pour chaque type d'UE	20%	50%	25%	05%	100%

**QUESTIONNAIRE RELATIF A LA SATISFACTION DES
ETUDIANTS ENVERS LA FORMATION AU SEIN DE
L'IEPS DE MOSTAGANEM**

Dans le cadre d'une recherche en STAPS et plus précisément en didactique de la formation universitaire, nous avons le plaisir de vous adresser ce questionnaire qui a pour objectif de recueillir vos points de vue sur votre niveau de satisfaction envers la formation de master à laquelle vous vous êtes inscrit.

En vous remerciant d'avance pour votre contribution, soyez assuré de notre engagement pour la parfaite confidentialité de vos réponses.

Merci D'avance

LAROUA Abdel Hafid
Doctorant en sciences de l'éducation

Domaine N° 01 : La Formation L.D.M A L'IEPS De Mostaganem :

12- Comment avez-vous pris connaissance de cette formation ?

Service de formation	les responsables	Les collègues	Autres

13- avez-vous eu l'envie de continuer cette formation à laquelle vous vous êtes inscrit ?

Oui très fort	oui	Non	jamais

14- qu'est ce que vous attendez comme acquis dans cette formation ?

Des connaissances professionnelles employées à temps	Des connaissances professionnelles employées après certain temps	Elle contribue positivement dans le parcours professionnel	Des connaissances générales dans le domaine

15- Les compétences acquises a l'issus de la formation vous ont-elles permis d'être efficace lors de votre stage professionnel ?

Oui	Non

Si vous répondez par non, pourquoi cela est du ?

.....
.....

16- Selon vos représentations, les modules enseignés dans le programme de formation de master à l'IEPS de Mostaganem sont ils en cohérence avec les exigences de la pratique ?

Oui	Non

17- Selon votre spécialité, où avez-vous effectué votre stage professionnel ?

Secteur de l'éducation	Centre de les personnes handicapés	Centre de vieillissement	Club sportif

18- les programmes de formations à l'IEPS sont-ils appropriés selon vous ?

Oui	Non

Si vous répondez par non, pourquoi cela est du ?

.....

19- Selon vous, les modules enseignés dans le programme de formation sont en cohérence avec les exigences de l'enseignement de l'EPS ?

Oui	non

Si vous répondez par non, quelle est la nature de ces modules enseignés ?

.....
.....

20- le volume horaire consacré à l'enseignement des modules fondamental est-il suffisant selon vous ?

Oui	non

Si vous répondez par non, quelle sont les modules qui auront besoin de plus d'heures d'enseignements ?

.....
.....

21- Selon vous, la formation à laquelle vous vous êtes inscrit, vous a-t-elle permis d'acquérir suffisamment de connaissances ?

Oui	non

22- Est-ce que vous êtes satisfait de la formation à l'IEPS de Mostaganem ?

Oui	non

Sinon, comment expliquez-vous cela ?

.....
.....

Domaine 2 : La Vision De L'étudiant En Vers Le Formateur :

7- Comment envisagez-vous votre relation avec les formateurs au sein de l'IEPS de Mostaganem ?

pauvre	Moyenne	Bonne
--------	---------	-------

8- Selon vous, vous trouvez qu'il y a une différence entre les enseignants permanents, vacataires et associés dans leurs enseignements de l'EPS ?

Oui	non

9- les méthodes et styles d'enseignements qu'utilisent les formateurs vous aident à bien développer dans la formation

Oui	Non

10- Selon vous, les explications des cours qu'utilisent les formateurs sont – elles claires ?

Oui	non

11- Dans le cas où vous êtes face à un conflit avec un enseignant, est-ce que vous faites appel à votre enseignant tuteur ?

Oui	non

Si non pourquoi cela est-il du ?

.....

.....

12- Est-ce que vous êtes satisfait du rondement de votre formateur à l'IEPS de Mostaganem

Oui	non

Domaine 3 : matériel et infrastructure mise en œuvre à l'IEPS Mostaganem :

4- Est-ce que vous êtes satisfait des conditions physiques mises en œuvre pour la formation à votre institut ?

Oui	non

Si non quel sont les manques ?

.....

.....

5- Selon vous, les matériels pédagogiques sont suffisamment disponibles à l'IEPS Mostaganem ?

Oui	Peu	non

6- Selon vous, l'IEPS de Mostaganem répond-il aux besoins matériels des étudiants ?

Oui	non

QUESTIONNAIRE RELATIF A L'IDENTIFICATION DES
COMPETENCE PROFESSIONNELLES DES
ENSEIGNANTS EN EPS

Dans le cadre d'une recherche en STAPS et plus précisément en didactique de la formation universitaire, nous avons le plaisir de vous adresser ce questionnaire qui a pour objectif de recueillir vos points de vue en ce qui concerne le concept de compétences professionnelles spécifiques à l'enseignement de l'EPS.

En vous remerciant d'avance pour votre contribution, soyez assuré de notre engagement pour la parfaite confidentialité de vos réponses.

Merci D'avance

LAROUA Abdel Hafid
Doctorant en sciences de l'éducation

9- Est-ce que vous êtes enseignant ?

Stagiaire	Titulaire	Titulaire/formateur

10- Combien d'année d'expérience avez-vous ?

00 → 05	05 → 10	10 → 20	20 +

11- Selon vous, qu'est ce qu'une compétence en générale ?

1. Un ensemble de connaissances dans une spécialité	
2. C'est la possibilité de réaliser les objectives	
3. La maîtrise de la chose avec une bonne administration	
4. C'est la capacité de remplir une tâche avec précision et une très grande qualité	
5. Avoir un très bon niveau de base.	
6. La capacité d'adaptation avec toutes les situations générales et spécifiques	
7. C'est un haut niveau de maitrise qui est du au control des habiletés et l'adaptation avec eux	
8. C'est un haut niveau de développement de différentes qualités	
9. L'acquisition de l'expérience selon la spécialité	
10. C'est arrivé a un niveau des connaissances théorique et pratique très élevé	
11. C'est un ensemble de capacités qui permettent à l'individu de remplir un devoir en toute efficacité	
12. C'est atteindre les objectifs avec une grande efficacité avec minimum d'énergie	

12- Alors selon vous, qu'est ce qu'une compétence en éducation physique et sportive ?

Avoir une très grande capacité physique et morale	
Capacité d'atteindre les objectives avec minimum d'énergie	
Avoir une grande capacité psychomotrice et sociale dans les disciplines individuelles et collectives	
Un ensemble de concepts et près-requises qui permettent de préparer la séance d'enseignement	
C'est la capacité de préparer la séance d'eps dans les meilleures conditions	
La possibilité de trouver des solutions appropriés face au problème que rencontre l'enseignant au cours de la pratique sportive	
La maîtrise des TIC	
La bonne maîtrise des élèves et la manière de transmettre l'information	
La capacité de réaliser les exercices et les jeux correctement	
Avoir une bonne connaissance théorique et pratique	
Compétence cognitive, physique et administrative	

13- Quels sont les déterminants qui régissent l'efficacité d'un enseignant par rapport à un autre dans la même discipline enseignée ?

La personnalité	
Gestion de la classe	
Etre exemplaire avec les collègues dans l'établissement	
Avoir une grande connaissance et la bonne application sur le terrain	
Etre capable de trouver des solutions rapides dans les situations délicates.	
Etre en mesure d'appliquer les programmes d'EPS	
Le bon choix des exercices physiques	
Collaborer avec les parents d'élèves et le milieu social	
Une évaluation correcte des élèves	
L'activité continue dans l'établissement (Tournoie, Fass)	
Une bonne exploitation du matériel pédagogique	
l'éthique de l'enseignant	
la bonne maîtrise de la spécialité enseignée	

14- Quelles sont les compétences spécialisées qui doivent être réunies chez un professeur d'éducation physique et sportive ?

L'explication simple et courte des exercices	
Le bon emplacement avec la bonne exploitation des surfaces attribuée pour les élèves	
La maîtrise des TIC en éducation	
La maîtrise des sciences associées à chaque discipline enseignée	
Avoir une bonne relation avec les collègues et l'administration	
Savoir appliquer le texte officiel	
Savoir appliquer le concept de l'approche par compétence dans l'enseignement d'EPS	
La bonne exploitation du matériel pédagogique	
La capacité d'enseigner avec efficacité	
L'activité sportive continue dans l'établissement	
Etre méthodique dans le travail	
Etre exemplaire dans son travail	
La bonne maîtrise des méthodes et styles d'enseignements	
L'expérience dans le domaine d'EPS	
Etre praticien des activités physiques	
Avoir une vision correcte des activités physiques au court de la pratique	
Etre innovant dans son travail	

15- Comment pouvons-nous construire la compétence en éducation physique au début de la carrière professionnelle ?

En travaillant avec les enseignants ancien et expérimenté	
A travers les connaissances théoriques	
A travers l'essai et erreur et l'autocorrection	
A travers l'auto-évaluation	
En appliquant les savoirs et savoir-faire selon une pédagogie correct	
A travers les sessions de formations et l'adaptation avec les situations	
L'exploitation des avantages de la formation théorique et pratique	
La recherche dans le domaine de l'éducation physique et sportive	

16- Est-ce que l'enseignant formateur joue un rôle dans la construction de la compétence de l'enseignant stagiaire ?

Oui	Non

Si la réponse est oui, comment se fait cette construction ?

17- Est-ce que les compétences acquises en formation universitaire, vous ont permis de travailler avec tout le rapport coût-efficacité dans votre domaine professionnel ?

Oui	Non

Si vous répondez par non, pourquoi cela est du ?

.....

.....

Expertise Du Référentiel De Compétences Professionnelles

À Messieurs les professeurs/experts

Dans le cadre d'une recherche en STAPS et plus précisément en didactique de la formation universitaire, nous avons le plaisir de vous adresser un référentiel de compétences professionnelles du métier de l'enseignement afin de l'expertiser et nous donner vos commentaires sur les compétences professionnelles que doivent être réunis chez un enseignant d'EPS.

Merci D'avance

LAROUA Abdel Hafid
Doctorant En Sciences De L'éducation

Compétences générales	L'avis de l'expert		
	Favorable	défavorable	A reformuler
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable			
2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer			
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale			
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement			
5. Organiser le travail de la classe			
6. Prendre en compte la diversité des élèves			
7. Evaluer les élèves			
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication			
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école			
10. Se former et innover			

Propositions :

.....

.....

.....

.....

Domaine 1 :
L'exercice De La Responsabilité Professionnelle
Et L'éthique

Méta-Compétences		L'avis de l'expert		
		Favorable	défavorable	A reformuler
L'EXERCICE DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET L'ÉTHIQUE	Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner			
	Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leurs articulations			
	Être exemplaire dans son usage de la langue française			
	Assurer un cadre garantissant la sécurité, la sûreté et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, justice...)			
	Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier			
	Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement			
	Inscrire les valeurs de la république dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, prévention des conduites à risque...)			
	Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)			
	Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves			
	Formuler des besoins pour sa formation professionnelle			
	Analyser ses pratiques professionnelles			
	Intégrer, dans ses pratiques d'enseignement, des activités visant la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves			

Propositions :

.....

.....

.....

.....

Domaine 2 :
L'acte D'enseigner

Méta-Compétences		L'avis de l'expert		
		Favorable	défavorable	A reformuler
L'ACTE D'ENSEIGNER	Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)			
	Construire une progression des apprentissages			
	Analyser les performances observées et déterminer les cause des erreurs			
	Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes			
	Intégrer les TICE dans des séances avec les élèves			
	Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves			
	Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages			
	Évaluer les compétences du socle commun			
	Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage			
	Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves			
	Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves			
	Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former			
	Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves			
	Mettre la classe au travail pour impliquer tous les élèves dans les apprentissages			

Propositions :

.....
.....

Domaine 3 :
La Prise En Compte Du Contexte Social Et Scolaire

Méta-Compétences		L'avis de l'expert		
		Favorable	défavorable	A reformuler
LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE	Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement			
	Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves			
	Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap			
	Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux sociaux, protection de l'enfance...)			
	Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève			
	Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves			
	Construire des relations avec des partenaires extérieurs (projets artistiques ou culturels, échanges linguistiques, relations avec le monde professionnel...)			

Propositions :

.....

Domaine 1 : l'exercice de la responsabilité et l'éthique professionnelles
 Compétence 01, compétence 02, compétence 03, compétence 10
 Domaine 2 : l'acte d'enseigner
 Compétence 04, compétences 05, compétence 07, compétence 08
 Domaine 3 : prise en compte du contexte social et scolaire
 Compétence 06, compétence 09

QUESTIONNAIRE RELATIF A L'IDENTIFICATION DES
COMPETENCE PROFESSIONNELLES DES
ENSEIGNANTS EN EPS

Dans le cadre d'une recherche en STAPS et plus précisément en didactique de la formation universitaire, nous avons le plaisir de vous adresser deux grilles d'observations des compétences et gestes professionnels afin de connaître votre évaluation des étudiants de master au cours de leur stage de la préparation à la vie professionnelle.

En vous remerciant d'avance pour votre contribution, soyez assuré de notre engagement pour la parfaite confidentialité de vos réponses.

Merci D'avance

LAROUA Abdel Hafid
Doctorant en sciences de l'éducation

Geste professionnels		Critères d'observation	T.M	AS	AC	P.D	T.P.D
VERBALES		Les interventions verbales de l'enseignants son longues					
		Les explications son courts et claires					
		Les interventions se font de maitre à l'élève					
		Les échanges transversaux son encouragés					
		Les interventions encourageant le centrage de travail notamment en groupe					
NON BERBALES	Voix	Le volume de la voix est très élevé					
		Le volume de la voix est naturel					
		La voix est modulable					
	Regard	Le regard est circulaire dans le terrain					
		L'enseignant balaye fréquemment son regard dans le terrain					
	Ecoute	L'enseignant donne la parole aux élèves					
		Le visage de l'enseignant est attentif et encourage l'intervention de l'élève					
	Attitude corporelle	L'enseignant est souriant et détendu					
		L'enseignant accompagne ces paroles avec de la gestuelle ou d'expression de visage					
		L'enseignant signifie non ou stop par des gestes de la main					
OCCUPATION DE L'ESPACE	Déplacement	L'enseignant ce déplace régulièrement dans le terrain de façon qu'il a un regard à tous les élèves					
		L'enseignant à une bonne exploitation de terrain et du matériel pédagogique					
		L'enseignant se rapproche des élèvent ayant un problème d'apprentissage					
		L'enseignant se rapproche des élèvent parasites de la séance pour assurer le calme					

Compétences professionnelles	Critères d'observation	T.M	AS	AC	P.D	T.P.D
L'EXERCICE DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET L'ÉTHIQUE	1. Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable					
	2. Maîtriser la langue pour enseigner et communiquer					
	3. Maîtriser la discipline et avoir une bonne culture générale					
	10. Se former et innover					
L'ACTE D'ENSEIGNER	4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement					
	5. Organiser le travail dans le terrain					
	7. Evaluer les élèves					
	8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication					
LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE	6. Prendre en compte la diversité (du niveau) des élèves					
	9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école					

Très Maîtrisée (TM) : la compétence de l'étudiant stagiaire dépasse les exigences

Assurée (AS): la compétence de l'étudiant stagiaire satisfait clairement aux exigences

Acceptable (AC): la compétence de l'étudiant stagiaire satisfait minimalement aux exigences

Peu développée (PD) : la compétence de l'étudiant stagiaire est déca des exigences

Très peu développée (TPD): la compétence de l'étudiant stagiaire est nettement en déca aux exigences

REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DU METIER DE L'ENSEIGNEMENT

Compétences Générale	Domaines	Compétences Spécifiques		
<p>4- AAgir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable</p> <p>5- MMAîtriser la langue pour enseigner et communiquer</p> <p>6- MMAîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale</p> <p>10- Se former et innover</p>	<p><u>L'EXERCICE DE LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET L'ÉTHIQUE</u></p>	<p>Maîtriser les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner</p> <p>Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leurs articulations</p> <p>Être exemplaire dans son usage de la langue</p> <p>Assurer un cadre garantissant la sécurité et le respect de tous les élèves (intégrités physique et morale des élèves, sanction autorité, justice...)</p> <p>Identifier et faire appel aux personnes pouvant apporter aide et soutien dans l'exercice du métier</p> <p>Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement</p> <p>Inscrire les valeurs dans sa pratique professionnelle (lutte contre les discriminations, prévention des conduites à risque...)</p> <p>Agir au quotidien dans sa classe dans le respect de la réglementation (droits, devoirs des fonctionnaires, textes officiels)</p> <p>Être attentif à la qualité de la langue chez les élèves</p> <p>Formuler des besoins pour sa formation professionnelle</p> <p>Analyser ses pratiques professionnelles</p>		
		<p>4- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement</p> <p>5- Organiser le travail de la classe</p> <p>7- Evaluer les élèves</p> <p>8- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication</p>	<p><u>L'ACTE D'ENSEIGNER</u></p>	<p>Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (plate forme de coopération, courrier électronique, forum...)</p> <p>Construire une progression des apprentissages</p> <p>Analyser les performances observées et déterminer les causes des erreurs</p> <p>Enseigner en référence aux objectifs et contenus de programmes</p> <p>Intégrer les TIC dans des séances avec les élèves</p> <p>Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération entre élèves</p> <p>Instaurer dans la classe un climat de confiance (attitude, respect, règles, gestion des conflits...) favorable aux apprentissages</p> <p>Évaluer les compétences du socle commun</p> <p>Choisir des moyens pédagogiques et didactiques (travail de groupe, supports, ...) adaptés aux objectifs d'apprentissage</p> <p>Adapter le déroulement de la séance en fonction du travail effectif des élèves</p> <p>Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves</p> <p>Utiliser les TIC pour actualiser ses connaissances et se former</p> <p>Construire des situations d'apprentissage en fonction de compétences à faire acquérir aux élèves</p> <p>Mettre la classe au travail pour impliquer tous les élèves dans les apprentissages</p>

<p>6- Prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>9-Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école</p>	<p>COMPTÉ DU</p> <p>CONTEXTE</p> <p>SOCIAL ET</p>	Élaborer avec des collègues des projets dans l'école ou l'établissement
		Instaurer le dialogue avec les parents ou les familles sur son enseignement et sur le suivi des élèves
		Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap
		Assurer le suivi et/ou l'orientation des élèves en collaboration avec les partenaires institutionnels concernés (services d'orientation, services médicaux sociaux, protection de l'enfance...)
		Adapter le contenu de la séance de façon à faire progresser chaque élève
		Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves

Le Référentiel De Compétences Professionnelles Du Métier De L'enseignement

COMPETENCE 1						COMPETENCE 2						
CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	
4	5	2	2	3	16	3	2	2	2	3	12	
3	4	3	3	3	16	3	2	2	2	3	12	
4	4	3	3	3	17	4	2	2	2	3	13	
2	3	3	3	3	14	3	2	3	2	3	13	
3	3	4	4	3	17	2	2	3	2	3	12	
3	2	4	4	3	16	2	3	3	2	3	13	
3	3	4	3	2	15	3	3	3	2	2	13	
3	4	4	3	2	16	2	3	3	3	2	13	
2	3	4	3	5	17	3	2	2	2	5	14	
4	5	3	5	5	22	2	2	2	3	5	14	
3	2	3	3	4	15	3	3	3	3	4	16	
3	5	3	4	4	19	3	5	2	3	4	17	
3	4	2	3	4	16	3	4	4	3	4	18	
5	3	3	4	3	18	2	2	3	3	3	13	
3	1	3	3	3	13	3	2	4	2	3	14	
2	2	3	3	3	13	3	2	2	2	3	12	
4	2	3	3	3	15	3	3	2	3	3	14	
4	2	3	3	3	15	4	3	2	2	3	14	
2	2	3	4	2	13	5	4	2	3	2	16	
3	4	2	3	3	15	3	3	3	2	3	14	
2	2	3	5	3	15	3	5	3	3	3	17	
3	3	4	3	3	16	2	3	3	2	3	13	
2	3	3	3	3	14	2	3	3	3	3	14	
X	3,043	3,087	3,130	3,348	3,174	15,783	2,87	2,83	2,65	2,43	3,17	13,96
S	0,825	1,125	0,626	0,714	0,778	2,044	0,76	0,94	0,65	0,51	0,78	1,72
V	0,6798419	1,26482213	0,39130435	0,50988142	0,60474308	4,17786561	0,57	0,88	0,42	0,26	0,60	2,95

COMPETENCE 3						COMPETENCE 4						
CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	
5	3	3	3	3	17	4	2	3	4	3	16	
3	3	3	3	3	15	4	2	3	3	3	15	
5	2	3	2	3	15	5	2	4	3	3	17	
3	2	3	3	3	14	4	2	4	4	3	17	
3	2	3	4	3	15	2	3	4	3	3	15	
3	4	3	4	3	17	3	3	3	2	3	14	
2	4	3	4	2	15	2	4	3	2	2	13	
2	3	2	4	2	13	2	3	2	2	2	11	
2	3	3	3	5	16	3	4	3	3	4	17	
2	2	4	3	5	16	2	4	2	4	4	16	
3	3	4	3	4	17	3	3	2	3	4	15	
2	5	4	3	4	18	3	2	2	4	4	15	
3	4	4	3	4	18	3	2	3	2	4	14	
2	4	4	3	3	16	3	4	3	2	3	15	
3	3	4	2	3	15	2	3	3	2	3	13	
3	1	2	3	3	12	2	1	4	4	3	14	
3	3	2	4	3	15	2	3	4	4	3	16	
4	4	2	4	3	17	2	4	4	5	3	18	
5	4	4	3	2	18	2	4	4	3	3	16	
3	4	4	4	3	18	3	2	4	4	4	17	
3	4	4	3	3	17	3	2	4	3	4	16	
2	3	3	4	3	15	4	3	3	2	3	15	
2	4	3	3	3	15	4	4	3	3	4	18	
X	2,96	3,22	3,22	3,26	3,17	15,826087	2,91	2,87	3,22	3,09	3,26	15,3478261
S	0,98	0,95	0,74	0,62	0,78	1,61392165	0,90	0,92	0,74	0,90	0,62	1,69514536
V	0,95256917	0,90513834	0,54150198	0,38339921	0,60474308	2,60474308	0,81027668	0,8458498	0,54150198	0,81027668	0,38339921	2,87351779

COMPETENCE 5						COMPETENCE 6						
CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	
2	3	2	3	3	13	3	3	4	3	4	17	
3	3	2	3	2	13	4	4	2	2	4	16	
5	2	3	4	3	17	4	4	4	3	3	18	
3	2	3	4	3	15	4	2	4	4	2	16	
3	2	2	2	3	12	3	3	4	4	2	16	
3	2	2	2	2	11	3	3	5	2	2	15	
3	2	2	3	2	12	2	3	4	3	3	15	
3	2	2	2	3	12	3	3	5	3	3	17	
2	3	3	2	3	13	2	2	2	3	4	13	
2	4	3	2	3	14	3	2	2	3	2	12	
2	3	3	3	2	13	3	3	2	4	2	14	
4	2	2	3	2	13	4	4	3	4	3	18	
4	3	3	3	2	15	3	4	2	2	4	15	
3	3	3	2	3	14	2	4	2	2	2	12	
2	2	3	2	4	13	2	5	3	3	2	15	
2	4	4	4	4	18	2	5	3	2	3	15	
2	2	3	2	4	13	3	3	4	3	4	17	
2	2	4	2	3	13	2	2	4	3	3	14	
2	4	2	3	2	13	3	3	3	3	2	14	
3	2	4	4	4	17	4	2	3	4	4	17	
2	2	4	3	4	15	2	2	3	4	3	14	
4	3	3	2	2	14	3	3	3	4	3	16	
2	3	3	3	4	15	2	4	3	2	4	15	
X	2,74	2,61	2,83	2,74	2,91	13,826087	2,86956522	3,17391304	3,2173913	3,04347826	2,95652174	15,2608696
S	0,86	0,72	0,72	0,75	0,79	1,7490822	0,75704856	0,93673388	0,95138759	0,76741958	0,82452526	1,68462004
V	0,74703557	0,52173913	0,51383399	0,56521739	0,6284585	3,05928854	0,57312253	0,87747036	0,90513834	0,58893281	0,6798419	2,83794466

COMPETENCE 7						COMPETENCE 8						
CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	
4	3	2	4	4	17	1	1	2	1	1	6	
4	3	2	4	4	17	1	1	2	1	1	6	
5	2	2	4	2	15	1	1	2	1	1	6	
3	4	3	4	2	16	2	1	1	4	2	10	
2	4	4	3	3	16	1	1	1	1	1	5	
3	2	4	3	3	15	1	2	1	1	1	6	
2	4	3	2	2	13	2	2	1	1	2	8	
3	3	4	2	2	14	2	1	2	1	3	9	
3	4	3	3	2	15	2	1	1	1	3	8	
3	3	2	2	4	14	2	1	3	1	2	9	
3	3	3	3	4	16	3	1	3	2	2	11	
2	3	3	2	2	12	3	2	2	2	2	11	
2	2	2	2	3	11	3	1	2	1	1	8	
2	4	2	2	2	12	3	3	2	1	3	12	
2	4	2	2	2	12	2	2	2	1	1	8	
2	4	2	2	3	13	2	1	1	2	3	9	
2	3	4	4	3	16	2	2	1	1	1	7	
2	4	4	2	3	15	4	1	1	1	1	8	
2	2	2	3	4	13	2	1	1	2	1	7	
2	2	2	4	4	14	2	1	2	1	2	8	
3	2	4	2	4	15	2	1	2	3	2	10	
2	3	3	2	2	12	3	3	2	1	2	11	
2	4	2	2	2	12	2	1	3	3	2	11	
X	2,61	3,13	2,78	2,74	2,87	14,1304348	2,09	1,39	1,74	1,48	1,74	8,43478261
S	0,84	0,81	0,85	0,86	0,87	1,79150388	0,79	0,66	0,69	0,85	0,75	1,97313979
V	0,70355731	0,66403162	0,72332016	0,74703557	0,75494071	3,20948617	0,6284585	0,43083004	0,4743083	0,71541502	0,56521739	3,89328063

COMPETENCE 9						COMPETENCE 10						
CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP GL	
3	3	1	3	1	11	2	1	1	4	3	11	
3	3	1	3	3	13	4	2	1	3	2	12	
3	3	4	3	3	16	2	2	4	2	2	12	
4	2	1	3	3	13	2	2	1	2	3	10	
2	2	1	3	2	10	2	2	1	3	3	11	
2	1	1	2	4	10	2	1	1	2	3	9	
2	1	2	3	4	12	2	1	3	3	2	11	
3	1	2	3	4	13	1	1	2	2	2	8	
3	1	2	3	4	13	1	4	1	3	4	13	
2	2	3	4	2	13	1	4	2	3	4	14	
2	2	3	4	4	15	3	3	1	2	4	13	
2	2	2	4	4	14	3	2	1	2	4	12	
2	2	2	4	4	14	3	3	1	2	4	13	
2	3	2	2	2	11	1	3	1	2	3	10	
2	3	1	4	4	14	1	3	1	2	3	10	
2	3	2	4	2	13	1	2	1	4	3	11	
2	4	1	3	4	14	1	2	4	4	1	12	
2	3	1	2	4	12	2	2	1	5	2	12	
3	3	1	3	3	13	2	2	1	3	2	10	
3	3	3	3	3	15	1	1	1	4	2	9	
2	4	1	4	4	15	1	2	2	3	4	12	
2	3	3	4	4	16	1	3	3	2	3	12	
2	3	1	2	4	12	1	1	3	3	4	12	
X	2,39130435	2,47826087	1,7826087	3,17391304	3,30434783	13,1304348	1,73913043	2,13043478	1,65217391	2,82608696	2,91304348	11,2608696
S	0,5830274	0,89795552	0,90234652	0,71682215	0,926125	1,68696467	0,8643122	0,91970093	1,02729546	0,88688289	0,9001537	1,48377257
V	0,33992095	0,80632411	0,81422925	0,51383399	0,85770751	2,8458498	0,74703557	0,8458498	1,05533597	0,78656126	0,81027668	2,20158103

مساهمة برنامج التكوين ماستر علوم الإنسان و الحركة في تطوير الكفاءات المهنية لدى أساتذة الت.ب.ر في التعليم الثانوي

ملخص البحث:

الغرض من هذه الدراسة هو تحليل ووصف وفهم عملية تكوين الأساتذة بمعهد التربية البدنية و الرياضية على مستوى ولاية مستغانم. على هذا الأساس، تم إعداد أربع دراسات للوصول إلى إيجاد حلول للمشكلة الرئيسية للبحث. أول دراسة تهدف إلى تحليل برنامج تكوين في اختصاص التربية البدنية **MHM** مع الأخذ بعين الاعتبار كمحك برنامج تكوين الأساتذة بفرنسا (منبولييه). الدراسة الثانية تسعى لمعرفة مستوى رضا الطلاب نحو التكوين بالمعهد. أما بالنسبة للدراستين المتبقيتين تسعى كل واحدة منها إلى تحديد المهارات المهنية للمعلمين من منظور نظري وعملي. وأظهرت النتائج التي حصلنا عليها على وجود خلل فيما يخص التكوين بمعهد التربية البدنية و الرياضية إذ أنه لا يلي متطلبات تدريس من خلال نظرة المستجوبين. وهذا ما أكده لنا طلبة الماستر لأن العديد منهم غير راض عن التكوين بالمعهد وكذا المواد المتاحة لهم. بالإضافة إلى ذلك، الأساتذة المتربصين يتمركزون بين المستوى الضعيف إلى المتوسط من حيث إتقان الكفاءة المهنية المستخدمة في هذا البحث. لهذا، فمن المستحسن تعديل برنامج التكوين **MHM** على مستوى معهد التربية البدنية و الرياضية بدرجة يكون يساهم في تنمية المهارات المهنية التي تتطلبها مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية.

الكلمات المفاتيح: برنامج التكوين علوم الإنسان و الحركة، الكفاءات المهنية، أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الثانوي.

Abstract :

The purpose of this study is to analyze, describe and understand the process of training of physical education teachers in the institute of physical education and sport of Mostaganem city. For this, four studies summers insiders to get to meet our main problem of research. The first involves the analysis of the formal framework of the MHM formation taking into account the formation of master ensured by Graduate School of the formation staff and education of Montpellier city. The second study seeks to know the level of student satisfaction towards the training they are enrolled. The remaining two studies seek to identify the professional skills of trainee teachers of PES from a theoretical and practical perspective. The results we obtained showed that the MHM formation is gap between theory; practice, and it does not meet the requirements of teaching PES. This was confirmed by the students because many of them are not satisfied with the formation and equipment at their disposal. In addition, the trainee teachers reveal a level of mastery undeveloped to moderately developed for each competency of the competency framework.

For this, it is recommended to adjust the formation so that it contributes to the development of professional competency already identified through this research to address the constraints and requirements of the job.

Key words: program of formation in MHM, professional skills, teaching of the physical education.

LAROUA Abdel Hafid, née le 27/09/1987 à Mostaganem. Titulaire d'un bac en électrotechnique (E.L.T) en 2005. Titulaire d'un diplôme de licence spécialité EPS en 2008 et d'un master spécialité M.H.M en 2011. Majeur de promotion tout au long de mon parcours universitaire en cycle licence et master. Occupe la fonction de P.E.S en EPS depuis 2010 jusqu'à ce jour. Membre du conseil du syndicat CNAPESTE en 2014. Membre de l'association RPDP à l'université de Nantes depuis 2012 jusqu'à ce jour. Entraîneur d'athlétisme et préparateur physique depuis 2009.



Résumé

L'objet de cette étude consiste à analyser, décrire et comprendre le processus de formation des enseignants d'éducation physique et sportive au sein de l'IEPS de Mostaganem. Pour cela, quatre études ont été initiées pour arriver à répondre à notre problématique principale de recherche. La première comprend l'analyse du cadre formel de la formation MHM en prenant en considération la formation de master assurée à l'ESPE de Montpellier. La seconde étude cherche à connaître le niveau de satisfaction des étudiants envers la formation dont ils sont inscrits. Les deux études restantes cherchent à identifier les compétences professionnelles des enseignants d'EPS d'un point de vue théorique et pratique. Les résultats que nous avons obtenus ont révélé que la formation MHM est en décalage théorique/pratique et elle ne répond pas aux exigences de l'enseignement de l'EPS. Cela nous a été confirmé par les étudiants de master car un grand nombre d'entre eux ne sont pas satisfaits de la formation et des matériels mis à leur disposition. En outre, les enseignants stagiaires révèlent un niveau de maîtrise peu développé à moyennement développé pour chacune des compétences du référentiel utilisé dans cette recherche. Pour cela, il est recommandé de réajuster la formation de façon qu'elle contribue aux développements des compétences professionnelles déjà identifiées à travers cette recherche pour faire face aux contraintes et exigences du travail.

Mots Clés : *programme de formation de master MHM, compétences professionnelles, enseignement de l'EPS*