

République Tunisienne
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université de Tunis
Institut Supérieur de l'Education
et de la Formation Continue

THESE DE DOCTORAT EN DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES

Option : Activités Physiques et Sportives

Présentée par :
Meher MRAYEH

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

Directeur de Thèse : Pr. Ghislain CARLIER

Thèse soutenue le 13 juillet 2010 devant le jury composé de :

Mr Salem Abbes	Professeur	Président
Mr Nizar Souissi	Maitre de conférences	Rapporteur
Mr Ali Elloumi	Maitre de conférences	Rapporteur
Mr Ghislain Carlier	Professeur	Membre
Mr Ezzedine Bouhlel	Maitre de conférences	Membre

Année universitaire 2009-2010

DEDICACES

A mon amie et épouse Olfa

Je ne trouve guère les mots pour exprimer ma reconnaissance et mes sentiments d'amour les plus sincères à l'égard de mon amie et épouse Olfa et pour décrire tout ce qu'elle représente pour moi. Je dirais simplement que si elle a choisi de comprendre le sens réel des « valeurs », c'est parce qu'elle en est l'authentique incarnation.

A Seifeddine et Farah

qui m'ont, grâce à leur amour infini, encore plus engagé dans le véritable sens de mes travaux, objet réel d'une culture et symbole d'une affection indéfectible pour l'enfant

REMERCIEMENTS

Je me dois, ici enfin, de rendre grâce à mes directeurs de thèse et mes éminents Professeurs et «Maîtres», M. Feki Youssef et M. Ghislain Carlier, pour m'avoir révéilé la science originale de la motricité et dont la culture et les profondes connaissances m'ont permis de mener mes travaux avec confiance et sérénité.

Leur discrétion dans la critique positive, leur simplicité dans l'approche de mes difficultés et leur délicatesse d'intervention m'ont donné la foi et le courage d'aborder mon travail avec assurance.

Leur disponibilité et leur patience ont enrichi ma culture dans le domaine ; leur silence même m'instruisait et me mettait sur la bonne voie.

Zu'il leur soit adressées ici, l'expérience de toute ma gratitude et de mon éternelle reconnaissance.

A mon père qui, au-delà de son immense culture, m'a transmis le sens des valeurs nobles de l'éducation, à ma mère, pour sa générosité rare et son dévouement, je réitère tout mon amour.

J'exprime ma reconnaissance à tous mes collègues enseignants, dont la collaboration a permis de mener à bien ce travail.

Je tiens à remercier tout particulièrement les membres de l'unité EDPM à l'Université catholique de Louvain, tout particulièrement Mon maître, le Professeur Cécile Delens, pour leur éloquence et la pertinence de leur discours, Mr Philippe Gérard, pour la justesse de ses déclarations, Mr Jean-Philippe Dupond, pour la précision de ses informations, Mr Francois Vanderclayen, pour son sens logique de l'analyse, Mr Jean-Pierre Renard pour la qualité de ses propos, Mr Benoit Vercruyse pour avoir accepté cordialement de me confier ses pensées sincères, Madame Claude Abs, pour sa gentillesse et son aide prestigieuse.

Je ne saurais oublier dans mes remerciements Mr Mourad Maouia pour sa coopération, ses encouragements et son amabilité, Mr Zied Triqui, pour son aide et son extrême gentillesse, Mr Damerqi Ferid, pour sa bonté, Mr Ezedine Bouhleb pour sa

précieuse collaboration, Pr Kameledine Gaha, pour son aide et sa perspicacité et sa disponibilité.

Sa « contagieuse » joie de vivre, la chaleur de son accueil et son irrésistible sens de l'humour m'ont conforté dans mon travail : je ne remercierai jamais assez mon ami Mouloud.

Je remercie ma famille pour son irremplaçable et inconditionnel soutien.

Je remercie mes amis Rached, Ahmed, Nabila (ISEFC), Nahed et Chokri pour leur soutien permanent.

Enfin,

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

AVANT-PROPOS

Ce travail a fait l'objet de publication et de communication listés ci-dessous :

I. Publication dans des revues à comité de lecture

1. Revue canadienne : Revue des sciences de l'éducation



* **Intitulé de l'article**

« *Formation initiale et appropriation des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS)* ». (Coauteurs : Ghislain Carlier et Youssef Feki).

* **Décision** : Accepté pour arbitrage.

2. Revue de Sciences Humaines : [articulo](#).



* **Intitulé de l'article**

« *Diversité des formateurs et cadre formel régissant la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive aux ISSEP tunisiens.* » (Coauteurs : Ghislain Carlier et Youssef Feki).

* **Décision** : Soumission

II. Communication affichée

❖ « **Conception des enseignants formateurs et cadre institutionnel de la formation universitaire dans les ISSEP tunisiens** »

Présentée à l'occasion du congrès Internal portant sur la thématique suivante : « La réalité de l'éducation physique : une éducation motrice ? Ou une éducation sportive ? Quelles tendances ? ». Organisé par l'ISSEP de SFAX à Monastir Tunisie les 28, 29 et 30 Avril 2009

Tables des matières

Introduction	5
Problématique	6
PARTIE THEORIQUE	10
CHAPITRE I : Histoire et réflexion sur les pratiques professionnelles enseignantes	11
I. EVOLUTION DE LA FORMATION DES CADRES D'EPS	12
I.1. Histoire.....	12
I.2. Des options où une stratégie	14
I.3. Les bases théoriques de l'enseignement	17
I.4. De l'universitarisation des écoles de formation des cadres d'EPS	18
II. LES CARACTERISTIQUES D'UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE	21
II.1. Le métier et la formation des enseignants	22
II.2. Les paradigmes de la formation des enseignants.....	25
II.3. Pratique réflexive et efficacité professionnelle.....	26
II.4. L'importance de la notion de professionnalité	26
II.5. Formation des enseignants et pratique réflexive	27
II.6. Le stage de préparation à la vie professionnelle comme moment réflexif	28
III. COMPETENCES DES FORMATEURS ET PRATIQUE DE FORMATION	29
III.1. Compétences du formateur avant l'action de formation	30
III.2. Compétences du formateur au cours de l'action de formation.....	31
III.3. Compétences du formateur après l'action de formation	31
IV. RESUME	32

CHAPITRE II : Cultures disciplinaires et développement de la pratique réflexive en formation	33
I. DIDACTIQUE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS	34
I.1. Obstacles didactiques professionnels.....	34
I.2. La formation par les stages et les modalités du partage des savoirs	35
I.3. Les principes et les exigences du partage des savoirs	36
II. INFLUENCE DES DISPOSITIFS DE FORMATION ET DES CULTURES DISCIPLINAIRES	37
II.1. Conception prescriptive de l'activité professionnelle.....	38
II.2. Les différents registres d'une formation universitaire des enseignants....	40
II.3. Les différentes structures de base ou normes des savoirs universitaires ..	41
III. LES PRINCIPES DE L'ACTION DE L'ENSEIGNEMENT	43
III.1. Premier principe : Elaboration d'un enseignement opérationnel	43
III.2. Deuxième principe : Cibler au lieu de s'éparpiller	45
III.3. Troisième principe : La mise en scène des savoirs	46
IV. CONSTRUCTION ET EVALUATION DES SAVOIRS EN FORMATION	46
IV.1. Considérations relatives à l'efficacité de l'intervention du formateur et des contenus d'enseignement.....	46
IV.2. Nature des évaluations relatives aux acquisitions des savoir-faire	47
IV.3. Mobilisation des savoirs et types de ressources relatives à l'action professionnelle	48
V. RESUME.....	50

I. NOTION DE COMPETENCE TRANSVERSALE	53
II. IDENTITE PROFESSIONNELLE	54
III. LA SCIENCE DE L’ACTION MOTRICE.....	56
III.1. Education physique et généralisation des savoirs	56
III.2. Articuler sens et science	58
III.3. Une définition par le sens.....	60
IV. LA PRATIQUE REFLEXIVE	61
IV.1. Caractéristiques	61
IV.2. Critères d’orientation pour former des praticiens réflexifs.....	61
IV.3. Nature de la formation des enseignants sur le terrain	62
V. EN RESUME	63
PARTIE EMPIRIQUE.....	65
CHAPITRE IV Méthodologie	66
1. Objet de la recherche.....	66
2. Les hypothèses	66
3. Première étape : une analyse critériée du cadre formel.....	67
4. Deuxième étape : la perception du cadre formel (questionnaire).....	68
5. Population des enseignants formateur.....	68
6. Troisième étape : L’observation didactique	69
7. Population des étudiants stagiaires.....	72
8. Fiabilité des codages et traitement statistique des données.....	72
CHAPITRE V Résultats et discussion.....	75
I. ANALYSE DU CADRE FORMEL.....	75
I.1. Nature et organisation des enseignements dispensés.....	76
I.2. Distribution des enseignements selon leur nature.....	77
I.3. Distribution en pourcentage des différentes composantes des sciences contributoires	77
I.4. Distribution en pourcentage des différentes techniques et pratiques sportives.....	79

II. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE ADMINISTREE AUX FORMATEURS DES ISSEP	81
II.1. ITEM 1: Appréciation globale des textes en tant que guide de référence	81
II.2. ITEM 2: Cadre général des études.....	100
II.3. ITEM 3: Déclinaison des modules de formation en programmes	121
II.4. ITEM 4: Traduction du programme des études en actions de formation .	132
II.5. ITEM 5: Sanctions des études	147
III. ANALYSE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION	156
III.1. Analyse de la qualité d'appropriation des compétences professionnelles	160
III.2. Analyse statistique des compétences évaluées.....	161
III.2.1. Analyse de la compétence 1	161
III.2.2. Analyse de la compétence 2	163
III.2.3. Analyse de la compétence 3	165
III.2.4. Analyse de la compétence 4	167
III.2.5. Analyse de la compétence 5	169
III.2.6. Analyse de la compétence 6	172
III.2.7. Analyse de la compétence 7	173
IV. DISCUSSION DES RESULTATS	177
CONCLUSION GENERALE	186
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	191
ANNEXE I. Le Questionnaire.....	210
ANNEXE II. Résultats du questionnaire	218
ANNEXE III. Grilles d'observation	248
ANNEXE IV. Résultats de l'observation	252
ANNEXE V. Publications et communication	260

Table des abréviations

Sigles	Mots complets
E.P.S	Education physique et sportive
A.P.S	Activité physique et sportive
E.P	Education physique
I.S.S.E.P	Institut supérieur du sport et de l'éducation physique
U.F.R	Unité de formation et de recherche
S.T.A.P.S	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
P.P.O	Pédagogie par objectif
C.M	Cours magistral
T.D	Travaux dirigés
T.P	Travaux pratiques
S.H.S	Sciences humaines et sociales
T.P.APS	Technologie et pratique des activités physiques et sportives
T.E.P.S	Théorie de l'éducation physique et sportive
S.P.V.P	Stage de préparation à la vie professionnelle
I.R	Initiation à la recherche
S.CONT.	Sciences contributoires
S.V.S	Science de la vie et de la santé
L.I	Langue et informatique
T.D.P	Traitement didactique et pédagogique
S.T	Savoirs techniques
T.M	Très maîtrisé
AS	Assuré
AC	Acceptable
P.D	Peu développé
T.P.D	Très peu développé
IND.	Indicateur
E.U	Enseignant universitaire
E.S	Enseignant du secondaire
D.E.U.G	Diplôme d'études universitaires générales
E.N.E	Ecole nationale des entraîneurs

INTRODUCTION

La conception, la stratégie, la planification et la mise en œuvre de l'ingénierie de la formation sont des éléments clés, essentiels pour le formateur. Quelques fois de façon individuelle, mais le plus souvent en équipe. Celle-ci apporte une supervision de proximité appréciée des formateurs. *« Elle est explicite, assez formalisée, parfois même à l'excès, bâtie sur des modalités ad hoc imaginées en fonction de la formation, de son public, des objectifs, des enjeux, des contraintes et des ressources, notamment en termes de compétences visées »* (Le Boterf, 1997). En général, le formateur conçoit son dispositif d'évaluation interne, permanent ou par séquences à des moments espacés mais précis. Elle peut revêtir des formes différentes, le plus souvent objets de négociations entre le formateur et les stagiaires qui sont ainsi associés à sa conception. Elle s'articule parfois (mais pas toujours) avec l'évaluation externe du commanditaire. La pratique de ces évaluations fournit l'une des bases des échanges entre les formateurs lorsqu'ils participent à des colloques, des séminaires, des journées d'études, des sessions de formation entre pairs.

La question relative à l'évaluation des formations universitaires est diversement explorée (Bourdoncle et Lessard, 2003), que ce soit dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiants (Romainville, 2002), dans celui de l'évaluation des enseignements à l'université (Dejean, 2002) ou dans celui de l'évaluation des compétences professionnelles développées en formation initiale des enseignants (Brau-Antony et Jourdain, 2005).

Ces recherches portent sur les effets des enseignements et leurs retombées en termes de connaissances et de compétences à acquérir. Une 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) où il semble que l'on ait perçu l'intérêt d'instaurer une culture de l'évaluation au sein des établissements.

Par ailleurs, les pouvoirs publics tunisiens déboursent, chaque année, des sommes considérables en vue d'offrir un enseignement de haut niveau à un nombre d'étudiants qui ne cesse d'augmenter. Cet enseignement cherche également à s'adapter aux mutations qui se font dans le monde afin de répondre parfaitement aux besoins de la société en cadres performants et spécialisés. Un autre défi est de créer la démarche de co-construction des formations entre professionnels et universitaires, d'accompagner les enseignants, de renforcer dans les méthodes pédagogiques le recours à l'alternance et à l'apprentissage, de développer l'innovation pédagogique et de mettre en place les éléments d'une démarche qualité de la

professionnalisation Dans ce contexte, on sait finalement encore trop 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. Le référentiel de compétences professionnelles publié récemment par le ministère de l'éducation nationale tunisienne (2006) souligne à ce titre que les missions des enseignants ont largement évolué et que les contours de la professionnalité enseignante ne peuvent plus se réduire au seul travail dans la classe.

En outre, l'évaluation des acquis de la formation initiale, des recherches (Rayou et Vanzanten, 2004 ; Rayou, Gélina et Ria, 2007) ont permis d'avoir une vision plus éclairée du jugement que portent les jeunes enseignants sur leur formation. Ces travaux montrent que le principal grief exprimé par des enseignants stagiaires à l'encontre de la formation initiale concerne l'aspect trop théorique et peu contextualisé d'une formation perçue comme étant souvent éloignée des conditions d'exercice du métier. En tant que formateurs, nous avons nous aussi perçu ce sentiment exprimé par un certain nombre d'étudiants évoluant dans les instituts de sport et d'éducation physique tunisiens. Ce constat questionne la nature des savoirs transmis en formation, mettant l'accent d'une part, sur ceux qui sont susceptibles d'aider l'enseignant à répondre aux questions posées en classe afin qu'il puisse respecter le double mandat qu'on lui confie - socialiser et instruire les élèves - et d'autre part sur l'articulation entre la formation sur terrain et celle dispensée dans l'institut de formation.

Vouloir identifier les apports de la formation initiale en essayant d'en percevoir les effets au niveau des pratiques professionnelles des enseignants soulève de redoutables problèmes méthodologiques dès que l'on souhaite « mesurer », en situation, l'influence de telle ou telle action de formation.

Nous partons ainsi du principe que le fait d'évaluer l'impact d'une formation nécessite de repérer, au préalable, la qualité des compétences que se sont appropriés les étudiants à la fin du stage de préparation à la vie professionnelle (Brau-Antony et Jourdain, 2007).

PROBLEMATIQUE

Les actions de formation au sein des instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique tunisiens sont orientées essentiellement par des programmes qui s'inspirent des fondements de base de la pédagogie par objectifs ainsi que par l'ensemble des matières théoriques diverses (sciences fondamentales et appliquées). Ils ne tiennent pas compte d'un cadre à priori : des pratiques concrètes des enseignants, les représentations qu'ils se font de leurs rapports aux savoirs pour enseigner, ainsi que de la mise à niveau de leurs compétences vis-

à-vis de l'évolution des connaissances disponibles, scientifiques, culturelles, sociales pouvant alimenter les contenus et les démarches de formation.

Cette formation universitaire exprime une théorie implicite de la connaissance et de l'apprentissage, bien connue et pourtant contestée par les professeurs d'éducation physique et sportive. Les habiletés pratiques et notamment les savoir-faire pédagogiques, seraient acquis au terme d'un processus de «procéduralisation» de connaissances déclaratives préalables, d'où une séparation de plus en plus marquée, entre la formation universitaire assurée dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique et les pratiques d'enseignement au sein de l'école. Les conseillers pédagogiques qui reçoivent les étudiants en fin de cursus sont à la fois respectueux de l'étendue de leurs connaissances académiques et inquiets de leur maladresse face aux élèves, et de leur manque d'initiative.

Le processus de la formation actuelle a engendré des connaissances scientifiques rarement insérées dans une vision d'ensemble, précipitant ainsi des étudiants avides de cohérence et de globalité vers les discours les moins assurés au plan scientifique. Suite à cela découle la «secondarisation» des études supérieures dont l'intérêt des connaissances acquises est déterminé en fonction de leur utilité directe pour l'obtention du diplôme ou le passage d'une année à l'autre.

Bien que la pédagogie par objectif nous semble riche avec ses paramètres d'orientation technique et pédagogique, si intéressants, elle demeure insuffisante pour faire face aux exigences des pratiques d'enseignement de l'éducation physique et sportive fondées sur l'approche par compétence de base et pour acquérir les compétences professionnelles nécessaires au métier d'enseignant.

Ce constat s'appuie sur une analyse approfondie de 180 rapports d'encadrement des étudiants des classes terminales en situation de stage de préparation à la vie professionnelle vers la fin de l'année universitaire 2003-2004. Il nous a révélé des difficultés méthodologiques et pédagogiques face à des situations complexes dans leurs détails durant l'enseignement de l'éducation physique, au niveau de la qualité des situations d'apprentissage proposées aux élèves, des types de style et de discours pédagogiques et des réactions face à des situations problématiques. Ces constatations rejoignent l'hypothèse soutenue par Lave et Wenger (1991), appuyée ultérieurement par Le Boterf (2000) qui stipule 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 des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement des différentes activités sportives, nous serons amenés à étudier le cadre formel existant en examinant d'une part, les textes qui régissent le cursus de formation, le contenu des programmes et la méthodologie qui est préconisée dans le cadre de la pédagogie universitaire. D'autre part, l'examen s'étend également au niveau de la mise en œuvre des trois dimensions du cadre formel dans une perspective, d'actualiser, voire rénover et finaliser le système de formation universitaire.

Cette recherche est principalement descriptive et compréhensive, dans la mesure où l'objectif tracé est 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.

La thèse traite d'un certain nombre de concepts théoriques répartis sur trois chapitres. Le premier chapitre, composé de trois sections, touche l'histoire et l'évolution de la formation des cadres d'EPS tunisiens et les caractéristiques de la formation professionnalisante. Il englobe aussi une réflexion sur les compétences des formateurs dans l'accomplissement de leurs missions. Dans le deuxième chapitre, nous avons vu utile de mettre l'accent sur les cultures disciplinaires et sur le développement de la pratique réflexive en tant que balise essentielle pour l'efficacité du cursus formation de base des futurs cadres pédagogiques. Cette orientation s'est concrétisée par l'étude du concept de la didactique des savoirs professionnels, une réflexion sur l'influence des dispositifs de formation, les principes de l'action de l'enseignement et enfin une analyse de la construction et de l'évaluation des savoir-faire maîtrisés. Dans le dernier chapitre de cette partie théorique, nous traiterons les balises conceptuelles caractérisant l'efficacité du parcours de formation initiale, à savoir la notion de compétence transversale, l'identité professionnelle, la science de l'action motrice et la notion de la pratique réflexive.

Au niveau de la partie empirique, le quatrième chapitre commence par la présentation de l'objet de la recherche et l'énoncé des hypothèses. Nous situons le contexte de la recherche, en précisant l'échantillon des formateurs sollicités, des étudiants observés durant le stage de préparation à la vie professionnelle ainsi que la nature des séances d'EPS filmées. Ensuite, on entamera la démarche méthodologique qui sera adoptée pour aborder la question du cursus de formation initiale. Cette démarche sera composée de trois étapes : la première est consacrée à l'analyse critériée du cadre formel. La deuxième est définie pour connaître la perception du cadre formel de la part des formateurs 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. Le cinquième chapitre traite l'ensemble des résultats obtenus ainsi que la discussion. Il englobe trois sections correspondant aux trois démarches pédagogiques : les caractéristiques du cadre formel, l'analyse de la conception que se font les enseignants formateurs à propos des textes qui fixent le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport. Finalement, nous analyserons la mise en œuvre des actions d'apprentissage et la mesure de l'écart entre les compétences professionnelles réellement développées par les étudiants 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.

« Certains pensent qu'il suffit de maîtriser le savoir à transmettre. D'autres sans dénier une importance à la méthode, en font une affaire de don et de personnalité. D'autres encore, qui admettent que la compétence didactique s'acquiert, pensent que la formation a peu de poids en regard de l'expérience personnelle, de l'apprentissage sur le tas. Sans professer le même scepticisme quant aux vertus supposées de la formation des maîtres, je me garderai de la pensée magique. La formation des maîtres ne peut influencer leurs pratiques qu'à certaines limites ».

Philippe Perrenoud (1994)

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I Histoire et réflexion sur les pratiques professionnelles enseignantes

Chapitre II Cultures disciplinaires et développement de la pratique réflexive en formation

Chapitre III Balises conceptuelles caractérisant la professionnalisation

Chapitre I

Histoire et réflexion sur les pratiques professionnelles enseignantes

I. EVOLUTION DE LA FORMATION DES CADRES D'EPS.....	12
I.1. Histoire.....	12
I.2. Des options ou une stratégie	14
I.3. Les bases théoriques de l'enseignement	17
I.4. De l'universitarisation des écoles de formation des cadres d'EPS	18
II. LES CARACTERISTIQUES D'UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE	21
II.1. Le métier et la formation des enseignants	22
II.2. Les paradigmes de la formation des enseignants.....	25
II.3. Pratique réflexive et efficacité professionnelle.....	26
II.4. L'importance de la notion de professionnalité	26
II.5. Formation des enseignants et pratique réflexive	27
II.6. Le stage de préparation à la vie professionnelle comme moment réflexif	28
III. COMPETENCES DES FORMATEURS ET PRATIQUE DE FORMATION	29
III.1. Compétences du formateur avant l'action de formation	30
III.2. Compétences du formateur au cours de l'action de formation.....	31
III.3. Compétences du formateur après l'action de formation	31
IV. RESUME	32

Chapitre I

Histoire et réflexion sur les pratiques professionnelles enseignantes

« Les conceptions du professionnalisme enseignant qui ont cours dans un pays sont le produit de traditions culturelles et institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. »

Brisard Estelle & Malet Régis (2004)

I. EVOLUTION DE LA FORMATION DES CADRES D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN TUNISIE

I.1. Histoire

D'après Borhane Errais (1970), c'est très exactement le 6 février 1957 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 tunisienne 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. C'est dans le cadre verdoyant et sympathique du petit stade d'El Omrane que commencèrent les premières causeries et séances pratiques d'Education Physique et Sportive.

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.

Ainsi en 1960, alors que la section des jeunes gens quittait le centre d'El Omrane pour celui de Ksar-Said, une section de jeunes filles était créée et s'installait au centre d'El Omrane. Ces traits, qui ont marqué les origines de l'institut gardent aujourd'hui leur importance (Zribi, 1966).

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 fixé 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 (Benzarti, 1997).

En 1960 cette idée se concrétise par la création d'une Ecole Normale des Moniteurs d'Education Physique et Sportive au centre de la jeunesse de Bir-el-Bey.

La première promotion bénéficie de 6 mois d'études. En 1961, la durée des études est portée à un an. En 1962, elle est fixée à deux ans.

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 ?

I.2. Des options où une stratégie

Ce bref rappel historique, s'il situe les réalisations accomplies en Tunisie 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.

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

La formule qui consiste à doter les établissements d'enseignement primaire 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 tunisien.

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 définis 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 primaire.

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

Comme il a été signalé par Borhane Errais (1970), avant 1965 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 primaire ;
- 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 la Tunisie, dans les « juniors collèges » aux Etats-Unis dans les « technical colleges » en Angleterre et dans les « ingenieurs schüle » 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 numerus classus 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 2^{ème} 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) (Borhane Errais, 1970).

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 primaire.

I.2.3. L'école nationale d'entraîneurs

L'école nationale d'entraîneurs (ENE), 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 Tunisie 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 tunisienne 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**

Cadre moyen : être titulaire du diplôme de maître d'éducation physique et sportive

Cadre supérieur : être titulaire du certificat d'aptitude au professorat adjoint d'éducation physique.

Durée des études : 1 année

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.

I.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.

I.4. L'universitarisation des écoles de formation des cadres d'éducation physique et sportive

Depuis le 1^{er} janvier 1990, l'institution de Ksar Said a encore changé d'appellation, elle s'appelle désormais l'institut supérieur du sport et de l'éducation physique de Ksar Said (ISSEP) qui se veut le reflet du système éducationnel mis en œuvre par les décideurs ainsi que des grandes orientations socio-politiques du pays (Borhane Errais, 1970).

En effet, avec l'abolition du « système Ecole », une autre page de la vie de l'institution de Ksar Said 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 efficacité 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'ISSEP.

A partir de la rentrée universitaire 1989-1990, les prémises d'une métamorphose ont commencé à prendre forme. C'est ainsi qu'un cursus de formation des maîtres d'EPS (bac+2) a été instauré en collaboration avec l'ENMMEPS de Sfax, que le centre National des sports installé à Ksar Said depuis 1981 et chargé jusque-là de la formation des entraîneurs, arbitres juges et officiels a été transféré à El Omrane.

Les étudiants non assurés, comme ce fut le cas dans le passé, de percevoir une bourse d'études et d'être hébergés à l'institut ont dû se plier aux mêmes critères appliqués par l'ONOU aux étudiants des autres établissements d'enseignement supérieur (Zribi, 1990).

Le statut encore en vigueur de l'institut (celui de juillet 1976) et qui ne répond plus aux exigences de son évolution a dû être totalement revu par le comité scientifique, conformément aux nouveaux textes de l'enseignement supérieur et compte tenu des nouvelles aspirations de l'institut.

Pour toutes ces considérations, il semble évident qu'il n'est plus question que cette nouvelle institution se confine, comme son aînée dans la seule formation de professeurs d'éducation physique, comme il n'est nullement question que le changement de dénomination de cet établissement reste une simple action symbolique conjoncturelle qui n'a aucune répercussion sur ses attributions présentes et son devenir.

L'institut supérieur du sport et de l'éducation physique doit donc mettre ses pendules à l'heure et se doter d'un nouveau programme pour mieux répondre aux besoins sans cesse croissants et diversifiés du domaine de l'EP et du sport.

Il doit réaliser l'ouverture tant souhaitée sur l'environnement et s'impliquer dans différents secteurs de la vie sociale. Il doit en outre œuvrer pour accroître son 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, la réforme de l'enseignement primaire et secondaire et l'instauration de l'école de base 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 ?
- quelle serait l'opportunité de l'instauration d'un cursus de formation de post graduant (C.A.R, D.E.A, D.R.A, etc.)

De même, et compte tenu de l'essor que connaît le tourisme dans notre pays, et la place qu'occupe l'animation culturelle et sportive, pour apporter une nouvelle dynamique à ce secteur, il semble donc, selon Benzarti (1997) tout à fait hasardeux de confier le domaine de l'animation à un cadre hétérogène, dont le profil est peu défini et la compétence plus que douteuse. Il est donc de notre devoir en collaboration avec les responsables de ce secteur de repenser la politique de formation des animateurs, et de voir dans quelle mesure l'ISSEP ne pourrait-il pas contribuer à la promotion du tourisme par la formation d'un cadre spécialisé, suffisamment qualifié pour assurer l'encadrement des activités d'animation culturelle et sportive.

Dans le domaine de la rééducation, l'apport des activités physiques est tout à fait incontestable. Elles contribuent à la réadaptation fonctionnelle et mentale des handicapés, leur permettent de prendre conscience de leurs aptitudes effectives et palliatives, et les aident à assumer leur handicap en vue d'une éventuelle réinsertion sociale.

Les domaines du tourisme et de la rééducation ne constituent en fait que des exemples illustrant les grandes possibilités d'ouverture de l'ISSEP sur son environnement. D'autres secteurs pourraient bénéficier du même intérêt, à savoir la gestion administrative en matière d'EPS, le sport pour tous, l'E.P de maintien, etc.

Etant assurés du soutien des différentes parties concernées par les filières d'études, il a été question de repenser le contenu de la formation à l'ISSEP en tenant compte des nouvelles orientations fixées.

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

Les deux premières années ou tronc commun doivent logiquement déboucher sur le DEUG. Des critères d'orientation objectifs permettront l'inscription des étudiants titulaires du DEUG dans les différentes filières d'études.

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

II. LES CARACTERISTIQUES D'UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE

La formation professionnalisante est une formation définie par Altet (1995) 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 coté, 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 œuvre des types d'action très différents : Tardif (1993) 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, 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).*

Finalement, 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.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 montrer 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 véhicule 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 œuvre 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 XIX^e 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.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 contextualisées ;
- 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.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 œuvre 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.4. Importance de la notion de professionnalité

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 cœur d'une professionnalité en évolution permanente.

II.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.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 gâcher 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.

III. COMPETENCES DES FORMATEURS ET UNITES DES SAVOIRS DE FORMATION

La formation des enseignants constitue une opération complexe et parfois difficile dans la mesure où elle englobe deux genres de savoirs qui circulent, l'un sur le terrain (savoir pratique) et l'autre dans les centres de formation (savoir théorique). Par ailleurs, cette formation doit s'appuyer sur des présupposés implicites, et 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. En outre, l'origine des savoirs ou la façon dont ils sont établis définissent des catégories hétérogènes de savoirs. De plus, les centres de formation diffusent des savoirs issus de la recherche et en enseignant, on acquiert des savoirs d'expérience, autrement dit, la formation des enseignants peut être résumée à cette opposition entre catégories de savoir (Barbier et Durand, 2003)»

En effet, les formateurs d'enseignants selon Durand (2003) font « *un usage intensif du terme « savoirs », les présentant comme des entités discrètes, isolables de l'action, stockées en un lieu hypothétique, convoquées et activées lorsqu'il est en besoin, et rangées selon divers critères : provenance, nature, objet /...* ». Ces catégorisations répondent à la conviction que le savoir humain n'est pas homogène et unifié, et qu'il faut distinguer entre les savoirs. L'histoire de la pensée de la formation est riche de ces catégorisations souvent subtiles. Elle montre que les catégories auxquelles on aboutit se subdivisent à l'infini : savoir, savoir-faire,

savoir quand faire, savoir comment faire, savoir quoi faire, savoir y faire, savoir comment savoir.... Et c'est dans cette perspective que les enseignants formateurs s'engagent dans des contextes au sein desquels prévalent des pertinences variant en nature et en contenu. Des contextes où l'efficacité concrète est la mesure de l'activité, où la pertinence est en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation ou de savoirs antérieurs, où la cohérence est envisagée en fonction de la conformité aux normes, codes, valeurs et où la pertinence est en rapport avec le statut des personnes à former.

Pour concrétiser cette orientation, cherchant l'efficacité dans les actions de formation, l'enseignant formateur doit s'affirmer, non comme détenteur d'un pouvoir institutionnel, mais comme accompagnateur expérimenté doté d'une pratique réflexive inhérente, *« son rôle est donc d'œuvrer à la construction des compétences et non à la modélisation du métier. »* Lebrun et Wood (2002).

Toutefois et dans un souci de clarté et de précision, Lebrun et Wood précisent que les compétences du formateur sont réparties en trois étapes : avant l'action de formation, pendant l'action de formation et après l'action de formation.

III.1. Compétences du formateur précédant l'action de formation

L'instructeur est appelé à déterminer les besoins et les nécessités des personnes à former, à fixer auparavant l'objectif co-construit avec la population estudiantine, à estimer les possibilités cognitives et motrices des participants au plan de formation, à fixer le contenu de l'action de formation, à préparer les moyens, les outils et les ressources nécessaires à la mise en oeuvre de l'action de formation ainsi que fixer les moyens didactiques et pédagogiques à entreprendre. De plus, le formateur doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour garantir l'efficacité et la réussite de cette action, ce que Lebrun et Wood (2002) qualifient de *« programmer l'agencement des différentes étapes de la journée de formation, informer les autorités de tutelle de l'action de formation envisagée, solliciter l'assistance de ces autorités de tutelle, s'assurer des conditions de réussite de la dite action de formation et surtout il est appelé à concevoir des outils d'observation, des stratégies d'action et de réparation. »*. Le formateur est appelé à prévoir les difficultés et les obstacles qui peuvent entraver ses interventions au cours de l'action de formation et par conséquent il doit prévoir les possibilités de remédiation et de régularisation de ses situations.

III.2. Compétences du formateur durant l'action de formation

Au cours de cette étape, le formateur expert est appelé à regrouper les formés, présenter l'objet de la rencontre, définir la conception que se font les formés du contenu et du but de la rencontre. De même, pour garantir plus d'efficacité à ce moment d'échange et d'instruction, le formateur doit, selon Lebrun et Wood (2002) « *gérer les difficultés et participer à la résolution des situations problèmes, organiser la coopération et la concertation au sein du groupe, construire activement et interactivement ses savoirs, verbaliser ses propres modes de pensées et de décisions, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ainsi que capacité au niveau de la gestion du savoir didactique et les relations pédagogiques.* » A cet instant de formation, et pour mieux profiter des rencontres, atteindre les objectifs tracés communément, entretenir et renforcer la motivation, le formateur doit être capable de favoriser l'explicitation des attentes et doit construire des situations mobilisatrices et consolider la cohérence au sein du groupe.

III.3. Compétences du formateur après l'action de formation

Evaluer le produit final et mesurer la qualité des prestations des personnes à former, prévoir les perspectives et la suite de son action de formation, constituent l'essentiel de cette étape. En outre, et comme action de reconnaissance le formateur doit remercier les formés et tous ceux qui ont contribué à la concrétisation de la session de formation.

IV. RESUME

Après avoir tracé l'évolution du domaine de formation des cadres d'éducation physique et sportive en Tunisie 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 estudiantine, 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 II

Cultures disciplinaires et développement de la pratique réflexive en formation

I. DIDACTIQUE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS	34
I.1. Obstacles didactiques professionnels.....	34
I.2. La formation par les stages et les modalités du partage des savoirs	35
I.4. Les principes et les exigences du partage des savoirs	36
II. INFLUENCE DES DISPOSITIFS DE FORMATION ET DES CULTURES DISCIPLINAIRES	37
II.1. Conception prescriptive de l'activité professionnelle.....	38
II.2. Les différents registres d'une formation universitaire des enseignants....	40
II.3. Les différentes structures de base ou normes des savoirs universitaires ..	41
III. LES PRINCIPES DE L'ACTION DE L'ENSEIGNEMENT	43
III.1. Premier principe : Elaboration d'un enseignement opérationnel	43
III.2. Deuxième principe : Cibler au lieu de s'éparpiller	45
III.3. Troisième principe : La mise en scène des savoirs	46
IV. CONSTRUCTION ET EVALUATION DES SAVOIRS EN FORMATION	46
IV.1. Considérations relatives à l'efficacité de l'intervention du formateur et des contenus d'enseignement.....	46
IV.2. Nature des évaluations relatives aux acquisitions des savoir-faire	47
IV.3. Mobilisation des savoirs et types de ressources relatives à l'action professionnelle	48
IV. RESUME	50

Chapitre II

Cultures disciplinaires et développement de la pratique réflexive en formation

Être au clair avec ses références, c'est être en mesure de démontrer aux étudiants la valeur des contenus enseignés, à savoir que ce que j'enseigne est juste et pertinent. Ainsi, je contribue à donner un sens à mon enseignement. Et il ne s'agit pas que de contextualiser les savoirs, mais de bien saisir leur nature, leur complexité, de façon à en tenir compte et faire en sorte que l'apprentissage ait lieu.

Nicole Bizier, 2008

I. DIDACTIQUE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

I.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 que 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.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.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 une perspective 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

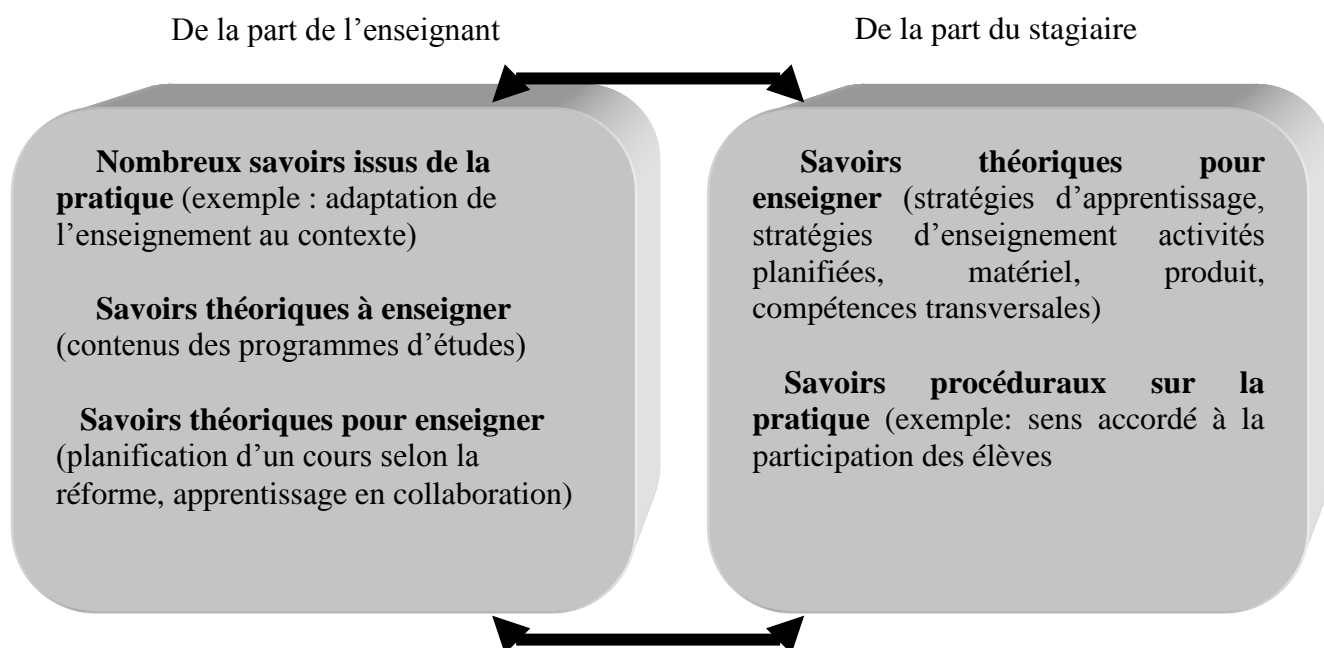


Figure 1 : **Savoirs partagés (Portelance, 2007)**

II. INFLUENCE DES DISPOSITIFS DE FORMATION ET DES CULTURES DISCIPLINAIRES

L'évaluation des formations professionnelles universitaires (Bourdoncle et Lessard, 2003), bien qu'elle ait suscité l'attention des chercheurs dans ces dernières années, elle reste peu explorée, que ce soit dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiants (Romainville, 2002), dans celui de l'évaluation des enseignements à l'université (Dejean, 2002) ou dans celui de l'évaluation des compétences professionnelles développées en formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire (Brau-Antony et Jourdain, 2005 ; DEPP, 2006).

L'instauration d'une culture de l'évaluation des formations professionnelles au sein des établissements scolaires a constitué l'une des préoccupations importante en Amérique du Nord et dans certains pays Européens tel que la Grande-Bretagne, la Belgique et la Suisse où il semble qu'on est convaincu de l'intérêt d'instaurer une culture de l'évaluation au sein des établissements (Brau-Antony et Jourdain, 2005).

Les recherches centrées sur les savoirs professionnels acquis durant la formation initiale par les cadres pédagogiques destinés à l'enseignement sont donc peu développées. On sait finalement peu de choses sur le processus par lequel passent les enseignants stagiaires pour apprendre un métier et développer un référentiel de compétences dont la complexité est

en perpétuelle métamorphose depuis une vingtaine d'années. En effet, le référentiel des compétences professionnelles indique que les missions des enseignants ont largement évolué et que les contours de la professionnalité enseignante ne peuvent plus se réduire au seul travail dans la classe (Dejean, 2002).

Pour l'évaluation des acquis de la formation initiale dispensée dans les institutions de formation des enseignants, les recherches sont aussi peu nombreuses, il faut laisser volontairement de côté les ouvrages pamphlétaires (Boutonnet, 2003) qui condamnent de façon caricaturale les orientations de la formation professionnelle, au profit de recherches plus rigoureuses (Rayou et Van Zanten, 2004 ; Rayou, Gélin et Ria, 2007) permettant ainsi d'avoir une vision plus éclairée du jugement que portent les jeunes enseignants sur leur formation. Ces travaux de recherche montrent essentiellement que la principale objection exprimée par les enseignants stagiaires à l'encontre de la formation initiale concerne l'aspect trop théorique et peu contextualisé d'une formation perçue comme étant souvent éloignée des conditions réelles de la pratique professionnelle.

Cette situation fait appel d'une part, à la nature des savoirs transmis en formation et, d'autre part, à l'articulation formation théorique et formation sur le terrain. Ces objections envers une formation qui lui manque le principe d'alternance s'expliquent par le sentiment qu'éprouvent les enseignants stagiaires pour découvrir un métier auquel ils ne sont pas assez armés didactiquement et pédagogiquement pour l'affronter.

En effet, évaluer l'impact d'une formation professionnelle nécessite de repérer, au préalable, le processus de transformation des profils professionnels auxquels correspondent les actions de formation. Autrement dit, il s'agit de pointer la contribution de l'ensemble des dispositifs de formation à la construction de compétences professionnelles clairement identifiées

Brau-Antony et Jourdain (2007) font ainsi l'hypothèse que l'évaluation par les enseignants stagiaires de la formation professionnelle initiale les renseigne sur les savoirs et les compétences construites en formation et ce, quels que soient les dispositifs mis en oeuvre (stages, formation en centre...).

II.1. 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'oeuvre 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 (1999). 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.

II.2. Les différents registres d'une formation universitaire des enseignants

La profession est souvent définie comme « *un métier particulier caractérisé par des connaissances de haut niveau, une formation longue, une autonomie et une responsabilité, une éthique avec des valeurs partagées par un groupe socio-professionnel, une autogestion de la profession par ses membres* ». (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002)

En effet, on ne peut pas parler de profession en l'absence de savoirs formels capables d'orienter la pratique. Ces savoirs sont élaborés scientifiquement, par la recherche en université. En effet, Bourdoncle (1993) rappelle que « *tout processus de professionnalisation implique l'université lieu de production, de rationalisation et de diffusion des savoirs de haut niveau sur lesquels la profession assoit ses prétentions de compétences, d'exclusivité et d'autonomie* ».

De son côté, Jobert (2002) parle de la fabrication d'une crédibilité fondée sur le fait que le groupe professionnel maîtrise un savoir spécifique de haut niveau qui permet d'obtenir de meilleurs résultats. Il s'agit donc bien de la transformation d'un métier en une profession. Pour mieux saisir la notion de l'enseignant professionnel il semble important et utile de rappeler les différents modèles de l'activité enseignante pour permettre de trancher dans le choix des dispositifs de formation.

Les conceptions alternatives sont celles de l'enseignant ouvrier, artisan, ou artiste. L'enseignant comme ouvrier : Bourdoncle signale que les sociologues marxistes disent que loin de se professionnaliser les enseignants sont en train de subir l'inverse : ils se prolétarisent. Les signes caractéristiques sont, dans les programmes l'évaluation, l'orientation et la sélection des méthodes d'enseignement sont réalisées par des experts extérieurs. La nature du travail est plus étroitement contrôlée, les programmes sont beaucoup plus précisément définis, objectifs à atteindre et stratégies d'enseignement à suivre... tout cela est porté au comble par les mallettes pédagogiques et les programmes d'enseignement assisté par ordinateur. L'accroissement du travail correspond à des classes plus chargées, et aussi à des tâches supplémentaires (Bourdoncle, 1993).

Par contre, l'enseignant artisan a une vision globale des savoirs et savoir-faire suffisamment large, permettant l'autonomie dans une tâche. L'acquisition du métier se fait par compagnonnage. Dans l'enseignement, de nombreux autres facteurs interviennent comme la personnalité, la sensibilité etc. Ces facteurs sont si puissants qu'ils conditionnent fortement le fait que les apprentissages soient effectifs.

« *L'impact de la personnalité d'un professeur sur le rapport des élèves à une discipline, et leur réussite ou échec, momentanément toutefois, notamment chez les adolescents, est indéniable... L'enseignant communique donc beaucoup plus qu'il n'enseigne. Ainsi l'expression d'une relation émotionnelle possède une force énorme de conviction* » (Bourdoncle, 1993).

En effet, il semble y avoir consensus entre les chercheurs sur le fait que le point clé est la reconnaissance de l'existence de savoirs professionnels spécifiques le métier d'enseignant s'apprend, que les compétences professionnelles se construisent. (Altet, Lang, Bordoncle) Ainsi le savoir-enseigner relève d'une pratique qui ne se réduit pas à l'objet enseigné. Ce savoir-enseigner n'est pas généralement partagé mais relève des compétences de spécialistes. Ce savoir-enseigner, ne relève pas d'un art ou d'une vertu personnelle, mais d'une rationalité instrumentale. En fait, ce savoir-enseigner implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce.

Pour Perrenoud (2001) la professionnalité repose sur la capacité à identifier et résoudre des problèmes en situation. Un professionnel est sensé réunir les compétences du concepteur et de l'exécutant, il identifie le problème, le pose, imagine et met en oeuvre des solutions, assure le suivi. En effet, pour Lang (2005) l'enseignant ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit par contre à chaque fois les construire sur le vif.

II.3. Les différentes structures de bases ou normes des savoirs universitaires

Les demandes issues des milieux de travail et une conception «marchande» de l'offre de la formation académique dans les universités contribuent à soulever les questions incontournables des contenus, de la place et du rôle des savoirs universitaires et de leur transmission dans la société actuelle.

En effet, d'après les écrits de Ledrapière (2007) les savoirs universitaires portent sur plusieurs normes ou structures de base appelées encore registres et qui sont indispensables à tout enseignant professionnel. A savoir *l'analyse réflexive* qui s'intéresse à la pratique professionnelle. Le geste professionnel y est analysé sous l'angle de la relation interindividuelle, et généralement indépendamment de la nature du savoir mis en jeu. « *Ces analyses ont pour but d'amener les stagiaires à conceptualiser leurs pratiques et les aident à mieux résoudre les problèmes rencontrés.* » (Altet 1992).

L'objectif de ces pratiques est de former un praticien réflexif et à ce niveau les chercheurs s'accordent avec Perrenoud pour affirmer qu'un habitus réflexif ne se construit que lentement au fur et à mesure de l'expérience.

Schön (1983) a contribué à la revalorisation de la pratique en explorant la nature du savoir pratique, ce savoir régulièrement mis en oeuvre pour résoudre des problèmes quotidiens, et il distingue deux choses, « *la réflexion en action qui est différente de la réflexion sur l'action, après coup. La première est un agir réflexif, un savoir en action, un savoir mis en jeu sans forcément savoir l'explicitier, un savoir tacite* ». En effet, pour faire face à la complexité des situations de travail les savoirs rationnels ne suffisent pas tous seuls, il faut solliciter aussi les savoirs d'action et d'expérience. Ledrapier, C évoque dans ses écrits que de nombreux chercheurs prendront la relève, et vont voir la pratique réflexive comme clef de la professionnalisation (Altet, Perrenoud, Paquay, Nadot...). En effet, le travail sur l'habitus est toujours un travail suscité par rapport à l'écart entre ce que l'enseignant fait et ce qu'il voudrait faire. Il s'agit donc d'une prise de conscience et d'une transformation de l'habitus. Dans tous les cas il s'agit d'un travail de réflexivité, sur l'action, ayant pour but d'améliorer les pratiques. Lang (2005) préconise de son côté que « *toutes les tentatives de rationalisation de savoirs venant des pratiques, peuvent être considérées comme étant de dispositifs professionnalisants.* »

De plus, Ledrapier, C évoquent dans l'acquisition des savoirs universitaire la notion *des didactiques disciplinaires*, notion certainement centrale, parce qu'elle est centrée sur le savoir à transmettre et sur les contenus. Il s'agit en fait de l'étude des processus d'enseignement apprentissage, pour chaque discipline. Le concept didactique est présent dans le discours "pédagogique" actuel, mais ce qu'il désigne est à la fois multiple et controversé. Martinand (1994) la définit ainsi: « *il s'agit toujours de l'enseignement et de l'apprentissage en pleine prise en compte de la spécificité des contenus. En ce sens, tout didacticien exerce une responsabilité vis-à-vis des contenus, soit pour leur création ou leur adaptation, soit pour leur légitimité ou leur intégrité.* ». Toutefois, Cornu et Vergnion (1992) rendent compte d'un problème de limite, de frontière entre pédagogie et didactique : « *Dans l'univers scolaire on entendra par pédagogie tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu appeler autrefois la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail* ».

Pour récapituler à ce niveau, il est légitime de conclure que le rôle de la didactique est de tenter de résoudre les difficultés d'appropriation du savoir par les élèves et les difficultés d'enseignement pour l'enseignant. En effet, Baillat (2007) considère un enseignant

professionnel de l'apprentissage« *un enseignant qui réfère son action professionnelle non pas à ce qui lui arrive mais à ce qui arrive à l'apprenant.* »

Finalement, Ledrapier considère que *le rapport au savoir universitaire* relève du sens de l'école pour les élèves, le sens de l'expérience scolaire, de l'analyse de la forme scolaire et plus spécialement de l'analyse des pratiques scolaires

III. 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 :

III.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.

III.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 cœur 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.

III.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.

III.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.

III.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.

III.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.

III.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.

III.2. Deuxième principe: cibler 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.

III.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, 1998).

IV. STRATEGIES D'ACQUISITION DES SAVOIRS EN FORMATION

IV.1. Considérations relatives à l'efficacité de l'intervention du formateur et des contenus d'enseignement

Pour construire des contenus d'enseignement, ou plus précisément pour définir l'ordre d'enchaînement des thèmes des cours, il semble inévitable de considérer la logique des

contenus et aussi la logique de l'élève, ce à quoi il faut ajouter la logique de l'enseignant comme composante de fond. Il est à connaître en fait qu'à travers les formations la réalité est toute autre. Il y a un problème d'hétérogénéité : des stagiaires, des savoirs et des formateurs. Souvent le formateur veut à tout prix boucler un programme souvent trop ambitieux, et parfois s'éloigner du terrain qu'il n'est plus que la somme d'expériences scientifiques de laboratoire sans réinvestissement possible sur le terrain (David, 1996).

Toutefois, il est à signaler que pour assurer et garantir l'efficacité optimale dans les situations de formation, Donnay et Charlier (1990) supposent qu'un certain nombre possible de variables en interaction doit être pris en considération. A savoir, la matière, les apprenants, l'environnement, le contexte organisationnel et le temps. Opérationnellement, et selon Berliner (1986) *« un formateur professionnel pourrait articuler un grand nombre de variables de la situation éducative pour augmenter l'adaptation de ses décisions et de ses actions. Il serait capable de considérer et d'agir directement ou indirectement sur une ou plusieurs variables intégrées dans l'ensemble du système et, finalement, de se gérer lui-même comme un élément changeable du système. Les représentations du formateur à propos des éléments du système jouent un rôle crucial dans cette question puisqu'elles guident ses perceptions, ses choix et ses actions »*.

IV.2. Nature des évaluations relatives aux acquisitions des savoir-faire

Généralement, les étudiants, durant le stade final de leur formation, se plaignent d'être souvent évalués à l'écrit ou à l'oral, sur leurs capacités à déclarer des contenus, alors qu'ils préféreraient être évalués sur leur savoir-faire sur le terrain. Les explications que donnent les formateurs s'articulent autour des concepts de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales mais sans maîtriser ces concepts. Ils assimilent connaissances déclaratives et connaissances procédurales à savoirs et savoir-faire ou pis, à informations et actions. Cette confusion trouverait sa source en psychologie : *« depuis une dizaine d'années la distinction entre connaissance déclaratives et procédurales est souvent utilisée en psychologie pour prendre en charge l'idée que certaines modalités de connaissances sont plus appropriées à l'activité que d'autres. Cette distinction est souvent assimilée à la distinction entre savoir et savoir-faire. »* (Georges, 1988).

En effet, le problème de l'évaluation des acquisitions pédagogiques et scientifiques destinées à la professionnalisation est récurrent à travers les remarques des étudiants (enseignants stagiaires) et des formateurs. Il s'agit de savoir comment juger les acquisitions

en terme de savoir-faire et de savoir-faire-faire, par des écrits. Autrement dit comment évaluer des connaissances procédurales par des connaissances déclaratives ? Néanmoins, on se pose la question sur la possibilité d'évaluer les savoir-faire par des tâches à travers lesquelles l'étudiant doit savoir-faire.

Au dire des formateurs, le choix qui consiste à passer par l'écrit, pour évaluer les étudiants, se justifie du fait que c'est une opération plus pratique et plus simple. Par ailleurs, il est indispensable de penser, que l'évaluation doit comme les contenus d'enseignement ne pas être trop écartée et éloignée des pratiques sociales de référence (Lang 1999). Si l'en veut réellement connaître si l'enseignant stagiaire est devenu plus compétent et plus performant au cours de sa formation, sans doute faudrait-il l'évaluer à travers des tâches qui ressemblent autant que possible à celles de la profession pour laquelle il se forme (c'est-à-dire évaluer sa compréhension et sa capacité à résoudre des problèmes de terrain). Il faudra aussi tenir compte du contexte qui ne doit pas non plus être trop dénaturé.

IV.3. 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 tunisiens*), 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 social et scolaire**

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.

V. RESUME

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 III

Balises conceptuelles caractérisant la professionnalisation

I. NOTION DE COMPETENCE TRANSVERSALE	53
II. IDENTITE PROFESSIONNELLE	54
III. LA SCIENCE DE L’ACTION MOTRICE.....	56
III.1. Education physique et généralisation des savoirs	56
III.2. Articuler sens et science	58
III.3. Une définition par le sens	60
IV. LA PRATIQUE REFLEXIVE	61
IV.1. Caractéristiques	61
IV.2. Critères d’orientation pour former des praticiens réflexifs	61
IV.3. Nature de la formation des enseignants sur le terrain	62
V. RESUME	63

Chapitre III

Balises conceptuelles caractérisant la professionnalisation

« La professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies pour la réalisation de tâches précises. L'action professionnelle se situe dans un réseau de contraintes à l'intérieur duquel l'enseignante ou l'enseignant construit des solutions réalistes pour faire face aux problèmes éprouvés. »

Maurice Tardif

Le concept de compétence prend des développements spécifiques selon le contexte dans lequel il est utilisé (Delvaux, 2002). D'abord, dans le secteur scolaire, le concept de compétence est focalisé sur la formation de l'homme et du citoyen et sur l'exploitation du potentiel d'apprentissage des élèves. C'est pourquoi l'observation de ce que l'élève apprend sera complétée par l'analyse de la manière dont il apprend. C'est probablement pour cette raison que les compétences transversales, dans ce secteur, seront étudiées prioritairement au niveau du développement cognitif de l'élève.

De même, il est à signaler que dans le domaine professionnel, le concept de compétence introduit une centration sur l'efficacité dans le travail par la mobilisation individuelle d'éléments multidimensionnels. Les caractéristiques de multidimensionnalité, de contextualité et d'action sont toutes aussi présentes, mais l'objectif est différent : il s'agit de se centrer davantage sur l'insertion dans la société de production, sur la performance dans le travail et moins sur la personne et le potentiel de l'apprenant.

I. NOTION DE COMPÉTENCE TRANSVERSALE

Pour concrétiser des objectifs d'éducation à la diversité dans les disciplines, une série de connaissances et de compétences spécifiques à ces matières sont à travailler. Cependant, le processus didactique à appliquer à chaque discipline repose sur des compétences transversales. Dans le souci de créer un vocabulaire commun, Il est logique et adéquat

d'adopter la définition opérationnelle des compétences transversales à partir des travaux de Perrenoud (1998) :

« Une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets ».

Par ailleurs, il est important de retenir de l'ensemble des lectures et des recherches effectuées trois caractéristiques significatives de la transversalité : Une compétence transversale est transdisciplinaire, c'est à dire que les compétences transversales se travaillent dans toutes les disciplines, sont interdépendantes et forment un tout.

Une compétence transversale forme au transfert de l'apprentissage dans des contextes et des domaines différents, c'est à dire qu'elle se travaille en mettant en évidence les possibilités de transfert par analogie. Toutefois, il est à signaler que la compétence est plus ou moins transversale selon l'étendue des contextes et des domaines qu'elle recouvre. Par exemple : *« relativiser le point de vue à partir duquel on parle »* est plus transversal que *« argumenter un point de vue »* Crutzen (2003).

II. IDENTITE PROFESSIONNELLE

L'identité professionnelle se définit comme la *« façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes »* (Dubar, 1998). Autrement dit on peut considérer l'identité professionnelle comme étant un processus relationnel d'investissement dans des relations durables, qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires. En réalité, dans notre cas de figure (formation des enseignants d'EPS) elle résulte d'une formation à la profession qui inclut, pour reprendre les mots de Ferry (1979), *« toutes les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant »*. Mais cette identité prend de plus appui sur une formation personnelle qui *« désigne les changements qui s'opèrent dans l'ordre des présentations et du fonctionnement psychique, tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif »*.

Héту (1999) stipule dans ses écrits que trop souvent, ces deux dimensions sont prises en considération indépendamment l'une de l'autre, alors qu'elles ne sauraient aller l'une sans l'autre. Certains formateurs se disent mal à l'aise quand il s'agit d'aborder l'aspect affectif du développement professionnel qui se retrouve pourtant à la base du trajet de la formation Ferry (1987). De même, Héту souligne que le développement de l'identité professionnelle des

nouveaux enseignants a fait l'objet de nombreuses recherches et travaux depuis le début des années 1980. Il est devenu courant de parler de l'entrée dans le métier en termes dits « développementaux ». Selon cette conception, le nouvel enseignant passerait par des étapes qui rappellent celles de Piaget concernant le développement intellectuel de l'enfant. Ces étapes, ou plutôt, ces stades ont fait l'objet de nombreux travaux. Fuller (1969), pour sa part, propose un modèle en trois stades qu'elle désigne ainsi : le premier stade c'est la centration sur soi comme enseignant, le second stade c'est la centration sur la matière à enseigner et enfin le troisième c'est la centration sur les élèves et les problèmes d'apprentissage.

De son côté, Katz (1972), prenant en compte la carrière de l'enseignement dans son ensemble, fait état de quatre stades de développement, à savoir, le stade de survivance, le stade de la consolidation, le stade du renouvellement et pour finir, le stade de la maturité. Ces stades représentent des hypothèses de travail intéressantes, mais ils ne prennent pas suffisamment en compte les facteurs qui ressortent du contexte dans lequel se trouve le nouvel enseignant ou dans lequel il est appelé à s'inscrire.

Cette théorisation concernant les étapes marquant l'entrée dans le métier est trop souvent et malencontreusement prise à la lettre par certains chercheurs et formateurs. En effet, le besoin de se référer à un modèle tout ficelé à l'avance ne favorise guère la créativité et l'innovation. Comme le rappelait déjà Bachelard (1938), « *celui qui ne sait renoncer au modèle, renonce au savoir car tout arrêt sur le modèle demeure aux marges de la production des connaissances* ». Il paraît donc pertinent de débusquer ici certaines croyances concernant ces stades.

Par ailleurs, Héty considère que les auteurs de recherches portant sur ces aspects du développement professionnel de l'enseignant sont loin d'en arriver à un consensus sur les contenus de ces diverses étapes et leur ordre d'apparition. Certes, selon Glickman (1980), les tenants de cette approche ont, à juste titre, attiré l'attention sur la personne de l'enseignant ; les stades qu'ils ont décelés mettent en évidence la nécessité de tenir compte des différences individuelles chez le sujet, des changements qui surviennent en cours de carrière et enfin des besoins et des intérêts de l'enseignant. Reste néanmoins qu'en dépit de ces aspects positifs, le danger demeure de chercher dans cette approche une recette infaillible qui curieusement conduit à des résultats opposés à ceux qui sont recherchés. Pour leur part, Cordis et McBeth (1982) soutiennent qu'il ne serait pas sage de construire un programme de formation des enseignants en se basant de façon radicale sur ces stades. Tout en reconnaissant l'existence de grandes étapes de croissance chez l'enseignant, il faut bien constater que le développement du soi personnel et professionnel emprunte des retours et des détours qui sont à toute fin utiles et

profitables, car ils permettent à la personne concernée de se redéfinir, de se positionner, de poursuivre son trajet de formation. Toute vision linéaire de ce développement ne saurait que nuire au développement de l'identité professionnelle du futur enseignant.

III. LA SCIENCE DE L'ACTION MOTRICE

III.1. Education physique et généralisation des savoirs

L'éducation physique finit par aboutir à une définition qui, dans un souci d'efficacité, intègre tous les savoirs et les connaissances, les plus enrichissants. «L'éducation physique est émiettée en pratiques hétérogènes, et tirillée par des visions différentes de l'homme à former ». Parlebas (1967).

C'est ainsi que, dans les instituts de formation, l'enseignement repose, de plus en plus, sur ce que Parlebas surnomme «une juxtaposition hétéroclite de savoirs issus de disciplines extérieures : sciences biologiques et sciences humaines classiques ». Toutefois, savoirs théoriques dans le domaine des sciences humaines, des sciences biologiques, savoir faire technique..., risquent vite de composer une mosaïque d'enseignement sans effet concret sur les compétences à acquérir.

On ne peut penser que l'acquisition des connivences théoriques soit une garantie de la bonne utilisation de ces connaissances dans une finalité de résolution de problème et de modification du réel. On ne peut non plus prétendre que les garanties de compétences ne puissent être fournies que pour le seul contrôle du savoir théorique, quand ce qui compte c'est le savoir en action. D'autre part, on peut remarquer que, en dépit des travaux et des concepts sur la compréhension de l'activité pédagogique, une permanence, voire une prééminence du modèle empirique de la transmission des savoirs par les formateurs reste l'essentiel, le modèle de référence dans la formation.

La persistance de ce modèle pourrait bien être due au fait que les contraintes instituées de la recherche et des savoirs théoriques correspondent à un modèle scientifique qui sert encore de référence aux chercheurs enseignants. C'est un modèle objectiviste qui leur impose de produire des savoirs abstraits, généralisables, dégagés de toute trace de lien entre le chercheur et l'objet de sa recherche, de son implication personnelle dans celle-ci. Pour les praticiens, il est difficile d'intégrer des savoirs à leur pratique, de les recontextualiser en situation. Leur demande toujours renouvelée de recettes immédiatement applicables, exprime très bien cette difficulté propre à tous les praticiens.

La séparation de l'objet à connaître et du sujet connaissant renvoie ainsi à une épistémologie empiriste qui affirme que toutes connaissances sont des acquisitions de l'expérience. Cette affirmation, dans une perspective pédagogique, conforte l'idée que ces savoirs dévoilés et disponibles puissent être transmis, stockés et restitués par l'apprenant sans altération, à l'identique, un peu comme une photocopie. Le rôle de l'enseignant, est d'organiser au mieux cette transmission et de valider par procédures de contrôle. Au sens strict, il s'agit là d'une démarche d'information qui suppose uniquement de la part du transmetteur une maîtrise des techniques de celle-ci. Le contexte et la relation entre l'enseignant et l'apprenant ne sont pas considérés, à priori, comme parties prenantes de la situation. Une seconde raison peut venir renforcer la première. Elle relève non plus du fond mais de la forme et de circuits de diffusion privilégiés par les chercheurs. La mise en forme de ces savoirs répond à des exigences explicites et implicites propres à la communauté savante, celle à laquelle s'identifient les enseignants chercheurs, celle à laquelle ils souhaitent appartenir, celle enfin qui les légitime à travers leurs statuts. Il en résulte un fossé d'incompréhension entre chercheurs d'un côté, praticiens et décideurs de l'autre : leurs références professionnelles sont différentes, leurs canaux d'information sont différents, leurs pratiques langagières également. Ces manières différentes de penser les processus pédagogiques renvoient ainsi à une formation indéfinie dans ses démarches de connaissances.

Le passage de la professionnalisation à l'universitarisation constituerait enfin l'ultime raison de la coupure entre les théoriciens et les praticiens, reflétant ainsi une clôture de l'institution sur elle-même qui va contribuer à délégitimer le discours de l'enseignant-chercheur à l'extérieur de l'institution de formation. Cette clôture a une origine historique indéniable et correspond à une volonté du pouvoir de contrôle de l'Etat qui se poursuit dans un but économique de progrès.

Il semble bien que la séparation de plus en plus constatée entre les praticiens et les théoriciens puisse s'expliquer par une sous-estimation des uns par les autres. Les concepts étant dans l'impossibilité d'expliquer la complexité du réel et des situations de travail, ils apparaissent presque toujours liés directement ou indirectement à une sous-estimation des faits et enjeux de la pratique.

Bourdieu (1994), parle à ce niveau de « dépossession culturelle », d'une coupure fondamentale et quotidienne entre les « savoir-faire partiels et tacites et les connaissances théoriques systématiques et explicites » et insiste sur l'utilisation dans les phénomènes de distinction du rapport tacite, explicite.

Il s'agit de valoriser la pratique avec toutes ses composantes, dimension souvent ignorée car développée hors des regards de la science établie. La séparation des modes d'approche des connaissances conduit ainsi la connaissance scientifique à valiser des règles généralisables, des principes communs. Ces principes s'appuient sur la condition essentielle que toute société se définit par des régularités et des obligations, que les hommes se conforment aux mêmes contraintes qui leur permettent de se former socialement.

Or dans le domaine de l'éducation physique, il est important de tenir compte des éléments qui donnent forme, sens et raison aux pratiques. Le conformisme n'a pas toujours eu comme but d'éduquer ou de cultiver une société. L'existence d'une connaissance écrite, formalisée, transmissible, expliquée de l'extérieur est présentée comme une connaissance sans vie, réduite aux phénomènes communs ou généraux : dans le domaine éducatif, cette réduction se limiterait à un ensemble de connaissances où tous pratiquent et font la même chose : le sens spécifique d'une société donnée y perd sa valeur culturelle. Alors on se rattache à des faits que l'on a coutume de pratiquer et qui n'ont de sens que parce qu'ils ont apporté autrefois une réponse à la pratique : la transmission de la technique et de l'autorité, modèle dogmatique demeure la seule référence.

III.2. Articuler sens et science

L'enseignant d'éducation physique a certes un savoir académique, mais sa pratique est autre. Celle-ci, assise sur un savoir dur, est un alliage complexe d'expertise, d'expérience, de relations interindividuelles et sociales et de circonstances. Il analyse les faits dans leur complexité, et en déduit une activité, une action ou décision d'action, en position d'incertitude plus ou moins importante. Il a donc besoin de schémas opérationnels immédiatement performants lesquels lui sont fournis par des professionnels qui transcrivent pour lui les savoirs théoriques.

Dans le processus de transmission des savoirs, cela ne va pas de soi. Il est en effet relativement facile de transmettre le savoir théorique et notamment les bases de ce savoir, il est difficile de transmettre le savoir en action, ce que l'on peut appeler le savoir-faire et le savoir être. Mais, ajouter de nouveaux programmes, accroître un nombre important de disciplines scientifiques dans les écoles de formation en STAPS, ne pourrait non plus constituer une réponse à cette difficulté.

Dans ce cas, l'articulation entre les différents champs de la formation ne pourrait prendre sens qu'à partir de l'identification de l'objet à étudier. En éducation physique, la

connaissance de toutes les situations motrices apparaît comme un enjeu majeur de formation, car l'étude de la pratique, dans ses différents contextes, dévoile une richesse incontestable.

C'est en effet bien souvent le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les connaissances primitivement acquises pour les réapprendre autrement. Parlebas (2005) l'exprime très bien lors de sa rencontre avec During (2005) dans « Carrefours de l'éducation » : « ces expériences diversifiées m'ont fait découvrir la richesse des activités physiques, leur portée sociale, l'importance de leur impact sur la personnalité des pratiquants. Elles m'ont aussi cruellement dévoilé l'ampleur de mon ignorance quant au contenu des activités physiques et sportives, à leurs mécanismes intimes de fonctionnement, aux conséquences entraînées auprès des personnes et des groupes. Le problème relevait donc du contenu de la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. Ceux-ci savaient faire beaucoup de choses, mais ils ne savaient pas pourquoi ils les faisaient, ni comment elles se faisaient ».

En ce sens, le savoir pratique devient le principe même de l'alchimie des compétences, transformant des connaissances qui resteraient « livresques » à l'issue d'une formation purement scolaire en connaissances « opératoires » parce que devenues outils pour l'action. L'accès au savoir pratique est un accès qui concerne chaque activité professionnelle. A partir de la confrontation avec la réalité du terrain, un grand nombre d'interrogations sur les fondements de l'éducation physique et ses contenus de formation peuvent trouver une réponse. La pratique doit donc se placer au cœur de la complexité des situations de construction et de diffusion des contenus de formation. C'est à partir de l'éclaircissement de ces pratiques, et devant l'importance sociale que leurs enjeux posent actuellement, que les conditions de production de connaissances doivent converger. Comprendre les dimensions de la pratique et ses rapports avec l'environnement, c'est revendiquer une approche particulière de connaissances qui développent et affinent les concepts propres à cette pratique en articulant sens et science à partir de problèmes décelés dans les contenus d'enseignement. « pour produire, améliorer, reproduire, décrire et comprendre les situations d'enseignements...il est devenu nécessaire et possible de théoriser cette activité d'enseignement en tant qu'objet d'étude original et non pas en tant que simple conjonction de faits théorisables uniquement dans des domaines autonomes comme la pédagogie, la sociologie, la psychologie, la linguistique ou l'épistémologie...l'étude des phénomènes, liés à l'activité d'enseignement dans ce qu'il a de spécifique de la connaissance enseignée, constitue de facto un champ scientifique mais il faut franchir une étape de plus pour ériger ce champ en statut d'objet

d'une théorie et pour discerner le nécessaire du contingent... » Brousseau (1986). C'est à cette perspective que doit s'attacher la formation en STAPS.

III.3 Une définition par le sens

Se limiter à l'apport des sciences biologiques pour chercher à identifier l'éducation physique c'est se cantonner dans une approche mécaniste et scientifique qui n'a de sens que par ceux qui en usent. En passant de la rééducation motrice à la rééducation psychomotrice, au moins dans les théories et leurs discours, sont évoquées les psychologies qui s'opposent à la motricité réductible au modèle mécaniste.

L'affirmation de l'unité de la personne, puis de la motricité de la personne développée par la psychomotricité, prend le dessus et une conversion est observée : ce n'est plus le mouvement qui est central, mais la personne qui se meut. Parlebas propose de définir un objet propre, caractérisé par une pertinence originale. « Toutes les techniques ludosportives font partie du même univers de pratiques dont l'originalité est de mobiliser la motricité dans le but d'obtenir l'accomplissement réussi de cette motricité ». A la notion de psychomotricité vient alors s'ajouter celle de sociomotricité : dans la première nous sommes face à des situations où le sujet est seul, soit en espace stable, domestiqué, soit en espace incertain, sauvage. Dans la deuxième les situations sont de coopération, d'opposition ou les deux à la fois le sujet peut également agir en espace stable ou en espace incertain.

Ainsi le comportement prend sens et, dans la culture de l'éducation, sont prises en compte les différentes dimensions de la personnalité, cognitive, affective, relationnelle ou décisionnelle de la motricité de l'enfant. Il s'agit d'éducation, et la mise en jeu du corps engage aussi bien la réflexion que l'émotion ou la relation. « *Il faut donc partir des grandes catégories de problèmes que le sujet peut rencontrer, et qui vont stimuler le développement de son intelligence et de sa personnalité* ». Daring (2005).

En mettant au centre de l'éducation physique la notion de « conduite motrice », Parlebas a voulu montrer que « c'est toute la personnalité du pratiquant qui s'exprime lorsque celui-ci agit et mobilise son corps ».

Construire scientifiquement un nouvel objet, spécifique à l'ensemble des pratiques physiques directement liées à la mise en action corporelle, aboutit à la définition d'une « science de l'action motrice ».

IV. LA PRATIQUE REFLEXIVE

IV.1. Caractéristiques

Le tournant réflexif est une expression empruntée à Donald Schon. Elle s'applique toutefois fort bien à l'évolution des conceptions pédagogiques en cours dans les Instituts de Formation des cadres pédagogiques destinés à l'enseignement. De même, l'expression « praticien réflexif » empruntée au même auteur caractérise tout à fait le type de professionnel que veulent former les équipes pédagogiques et dans lequel beaucoup de professionnels des sciences de l'éducation se retrouvent.

Autrement dit, toute formation de base doit focaliser son objectif sur la formation d'un professionnel capable d'analyser sa pratique de sorte à la faire évoluer. Un praticien capable de justifier ses choix, de se positionner voire de s'affirmer, de donner du sens à ses actes. De son côté, Perrenoud (2001) stipule que « *la référence à la pratique réflexive est devenue un point d'attache et de référence essentielle concernant les réflexions sur l'enseignement et la formation des enseignants* ».

IV.2. Critère d'orientation pour former des praticiens réflexifs

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 "grilles de lecture" des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action* ». Perrenoud (2001)

En effet, un grand nombre de formateurs d'enseignants ont choisi d'orienter les travaux des étudiants au cours du cursus de formation initiale vers l'analyse de leur pratique ou de pratiques professionnelles. Pour assurer de l'efficacité sur ce choix il est important de se servir des quatre critères suivants :

IV.2.1. dégager une bonne lisibilité professionnelle

Les étudiants doivent pouvoir distinguer les liens entre ce qui leur est demandé et ce qu'ils feront lorsqu'ils seront professionnels. Si ces liens ne s'établissent pas facilement c'est que la lisibilité n'est pas bonne. Si c'est le cas, le risque est grand de produire un phénomène de rejet de la part du corps professionnel et probablement de la part des étudiants.

IV.2.2. être cohérent

Il faut pouvoir établir facilement les liens entre l'exercice de la profession, les objectifs visés, le dispositif d'évaluation, le dispositif d'apprentissage, de suivi pédagogique, de sélection. Là aussi, si les liens ne s'établissent pas facilement c'est que le dispositif présente des incohérences. Mettre en œuvre un dispositif incohérent présente toujours des risques, produit des effets sur les étudiants, comme sur les formateurs et les différents acteurs du système ainsi mis en place.

IV.2.3. être réaliste

Cela peut paraître évident, mais les contraintes de temps, de ressources diverses, financières etc. excluent certains choix.

IV.2.4. être pertinent

Certains choix peuvent paraître suffisamment cohérents, dégager un minimum de lisibilité professionnelle, être réalistes mais ne pas être très pertinents. En effet, comme il s'agit d'une épreuve de diplôme d'Etat validant quatre années de formation, certaines orientations peuvent être trop limitées et manquer de pertinence.

La réflexion avant d'agir aussi bien que dans l'action est propre à tous les métiers. *« En éducation physique et sportive, elle est plus que fréquente, car les élèves sont soumis aux contraintes, imposées par l'enseignant dans son cours et aux conséquences que peuvent avoir les autres disciplines sur un cours ».* Oudet (1999)

IV.3. Nature de la formation des enseignants sur le terrain

Pour former des praticiens réflexifs, il est important de signaler que les conseillers pédagogiques ou les maîtres de stages qui encadrent les stagiaires doivent se situer eux-mêmes dans cette orientation. En effet, la formation de terrain ne peut avoir lieu que par le travail de formateurs de terrain ; elle est le plus souvent présentée comme un complément à la formation initiale en institution. Les approches pratiques et théoriques sont attachées à ces différents lieux d'exercice et à ces formateurs. Sur ces concepts de formation, de formateurs de terrain, d'articulation théorie-pratique et d'alternance, une indéniable convergence de points de vue apparaît dans l'ensemble des contributions.

Par ailleurs, la formation des enseignants a basculé du modèle transmissif, de la fonction miroir (Obin-Bouvier) à un dispositif dont un des principes directeurs est la pratique réfléchie (Schön). Il y a consensus sur ce basculement que l'on décèle aisément sous des formulations voisines : « *un renversement de perspective* » pour R. Etienne, « *le passage d'un modèle cumulatif à celui d'une pratique réfléchie* » pour Develay, « *un changement de paradigme autour des notions de professionnalisation et de pratique réflexive* » pour P. Perrenoud.

Le pédagogue, doit nécessairement rendre compte de tentatives variées et méthodiques de cerner les problèmes, d'établir un diagnostic, de construire des stratégies et de surmonter les obstacles. Dans cette approche, la capacité de rendre compte n'est pas celle du comptable, qui aligne des chiffres, mais de l'expert qui décrit et commente sa pratique face à un autre professionnel, capable, lui, de juger des compétences professionnelles mises en jeu et de renvoyer un feed-back formatif.

La formation professionnalisante est donc une mise en rapport dialectique de savoirs et de pratiques. Elle suppose une prise de conscience et une réflexivité. Le terrain de formation doit être le lieu d'émergence de problèmes à résoudre (Euzet)

V. RESUME

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 conduit à se poser les questions suivantes :

Au-delà des contenus à enseigner aux étudiants (le quoi), n'est-il pas nécessaire de nous interroger sur nos procédures de formation (sur le comment) ? Comment procédons-nous pour permettre à nos étudiants d'apprendre et déjà pour ne pas les empêcher d'apprendre ? Quelles données sur leur processus d'apprentissage intégrons-nous ? Que faisons-nous pour cela ? Ces questions font respectivement référence à un certain nombre de concepts caractérisant une formation orientée vers la réflexion sur l'action: compétence transversale, identité professionnelle, la science de l'action, la pratique réflexive.

En effet, les situations auxquelles sont confrontés les futurs enseignants sont complexes dans le sens où elles sont toujours en partie uniques. Les étudiants doivent donc

développer une démarche inventive de résolution de problème, plutôt que l'application d'un répertoire de recette, de démarches préconstruites.

Toutefois, il est à signaler que les savoirs à s'approprier et le contexte de l'acte d'enseignement apprentissage, semblent être traversés par une dimension identitaire. Cette identification est «*le processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci* » (Laplanche et Pontalis, 1988). Selon Laville (2001), ces processus identificatoires successifs permettent de passer du « soi-élève » au « soi-professionnel ».

La professionnalisation se définit ainsi par des pratiques efficaces en situation mais également par un processus de conceptualisation des savoirs mis en œuvre. Le professionnel sait mettre des compétences en action dans toute situation, il est capable de réfléchir en action et de s'adapter.

Une fois que les concepts théoriques de ce chapitre ont été présentés et traités, nous entamons soigneusement la partie empirique. Cette partie se compose de deux chapitres : le premier est réservé à la méthodologie et le second traite de l'ensemble des résultats et de leur discussion.

Puisque la recherche est un jeu, parfois sauvage, dont les objectifs nobles apparaissent fortement contaminés par la compétition pour la reconnaissance et les crédits, et parce que la recherche scientifique s'est développée, entre autres, au nom d'une mise en cause des mythes et des savoirs absolus, le doute apparaît comme l'attitude fondamentale des chercheurs.

Jean-Marie VAN DER MAREN 1996

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre IV Méthodologie

Chapitre V Résultats et discussion

CHAPITRE IV Méthodologie

1. Objet de la recherche	66
2. Les hypothèses	66
3. Première étape : une analyse critériée du cadre formel.....	67
4. Deuxième étape : la perception du cadre formel (questionnaire).....	68
5. Population des enseignants formateurs	68
6. Troisième étape : L'observation didactique	69
7. Population des étudiants stagiaires.....	72
8. Fiabilité des codages et traitement statistique des données.....	72

Chapitre IV

Méthodologie

1. Objet de la recherche

L'objet de cette étude consiste à analyser, décrire et comprendre le processus de formation des enseignants d'éducation physique et sportive dans les ISSEP. Cette étude s'appuie d'une part, sur l'analyse descriptive et compréhensive du cadre formel du cursus de formation des enseignants d'EPS et d'autre part sur l'appréciation de la qualité d'appropriation des compétences professionnelles par les étudiants stagiaires à la fin du stage de préparation à la vie professionnelle.

2. Les hypothèses

Pour répondre aux exigences de cette étude, il est légitime de formuler les deux hypothèses suivantes :

- **Première hypothèse**

Généralement, on observe un décalage entre le cadre formel des cursus d'enseignement et leur mise en œuvre. Toutefois, l'interrogation qui pourrait être formulée porte sur l'ampleur de ce décalage qui détermine essentiellement la cohérence et l'efficacité du processus de formation dans son ensemble.

- **Deuxième hypothèse**

L'appropriation des compétences professionnelles dans un champ de formation multidisciplinaire, à l'exemple de la formation en APS, est tributaire d'une double logique : la première consiste en une intégration de diverses connaissances scientifiques, techniques, pédagogiques, culturelles et sociales, tandis que la seconde s'inscrit dans une relation fonctionnelle théorie-pratique.

Pour tester ces hypothèses, nous comptons alors réaliser une recherche à visée descriptive et compréhensive.

3. Première étape de la recherche: Analyse critériée du cadre formel

C'est l'analyse des textes qui régissent les cursus de formation au sein des institutions supérieures du sport et de l'éducation physique tunisiennes (ISSEP), le contenu des programmes, la méthodologie préconisée dans le cadre de la pédagogie universitaire ainsi que les sanctions des études.

Compte tenu des caractéristiques des jeunes tunisiens aux quels est destiné le futur enseignant, et des instructions officielles régissant l'enseignement de l'EPS dans le secondaire, le profil de l'enseignant requis à l'issue de sa formation aux instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique (ISSEP) est celui d'un éducateur appelé à intervenir dans les deux secteurs de l'activité des jeunes: le secteur scolaire où il aura à contribuer par le biais d'une éducation motrice appropriée au développement morpho-fonctionnel, psycho-moteur et psycho-social du jeune scolarisé tunisien, et 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, une stratégie de formation a été mise institutionnellement en place par un décret signé conjointement par le ministre de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique et son homologue de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie : le décret n°591 de l'année 2006 daté du 1^{er} mars 2006 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en EPS.

Cette stratégie se résume en un cycle de formation d'une durée de quatre années d'études, présentant un tronc commun de deux ans qui comporte une formation fondamentale généralisée visant essentiellement l'enrichissement moteur et l'acquisition de connaissances dans les différentes sciences et techniques. Ces savoirs sont programmés à travers 19 modules de formation. Les deux autres années (second cycle) portées vers la spécialisation visent, outre l'affinement technique et tactique dans une discipline sportive donnée, l'initiation à la pédagogie appliquée et à la recherche scientifique. De plus, 15 modules de formation ont été programmés durant ce second cycle pour acquérir les compétences souhaitées. Toutefois, l'ensemble des enseignements étalés sur les quatre années d'études peut être annuel ou semestriel selon la nature des modules de formation. De même, l'évaluation dans les cursus de formation pour l'obtention de la "maîtrise en éducation physique" repose sur deux modalités, à savoir, le régime d'évaluation par contrôle mixte et le régime d'évaluation par contrôle continu.

En ce qui concerne la durée des études, le volume horaire total d'enseignement est de 3120 h, dont seulement 819 heures (soit 26,25%) sont consacrées à des cours sous forme de cours magistraux et 2197 heures (soit 70,41%) sous forme de travaux dirigés et de travaux pratiques. Cette formation est surtout «tutorée» et donne peu de place à l'autonomie et au travail personnel.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons eu la possibilité de situer notre dispositif de formation en regard des pratiques en place en Europe, surtout à l'UFR STAPS de Strasbourg.

4. Deuxième étape : la perception du cadre formel des cursus de formation par les enseignants formateurs et sa traduction en action de formation

En nous inspirant d'une part, des travaux d'un certain nombre de formateurs publiés dans la revue EPS (1994) qui portent sur la didactique de l'EPS, sur la relativité temporelle des savoirs scientifiques dus à la rapidité de l'évolution des recherches ainsi qu'au profil de l'enseignant d'EPS attendu, et d'autre part, des travaux de Gasparini (2000) portant sur les enjeux de la formation des enseignants d'éducation physique, à ce que l'on peut gagner à moyen et long terme à pratiquer telle ou telle activité ou famille d'APS ainsi qu'à la notion de la situation de référence. Nous avons adressé à l'ensemble des enseignants formateurs des trois ISSEP un questionnaire s'articulant autour de cinq items portant essentiellement sur l'appréciation globale des textes en tant que guide de référence (item1), au cadre général des études (item2), à la déclinaison des modules de formation en programmes (item3), à la traduction des programmes d'études en action de formation (item4) et enfin aux sanctions des études (item5).

Le but de cette analyse préalable est de situer l'effet des variables indépendantes suivantes : le grade, la matière enseignée et sa place dans le curriculum sur l'opinion des enseignants formateurs à l'égard des items cités ci-dessus.

5. Population des enseignants formateurs

Tous les enseignants des ISSEP tunisiens ayant une ancienneté ≥ 7 ans ont participé à notre étude. Ils représentent 48 % du nombre total des formateurs. Tous les enseignants ciblés et questionnés ont répondu à notre enquête (100%). Cette population est constituée de 56 % d'enseignants du supérieur (*assistant, maître assistant et maître de conférence*) et de 44 % d'enseignants du secondaire (*professeur d'enseignement du secondaire et inspecteur*). Leur fonction consiste à assurer des cours de formation dans les différentes sciences contributives, et/ou dans l'enseignement des différentes APS.

Ces enseignants sont répartis comme l'indique le tableau n°1 en fonction de leur grade:

Etablissements	Enseignants du secondaire		Enseignants du supérieur	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
SSEP de Ksar Saïd	20	4	25	8
ISSEP du Kef	16	2	13	7
ISSEP de Sfax	10	3	13	4
Total	46	9	51	19
Effectif par grade	55		70	
Effectif total	125			

Tableau n°1 : Caractéristiques de la population des enseignants questionnés

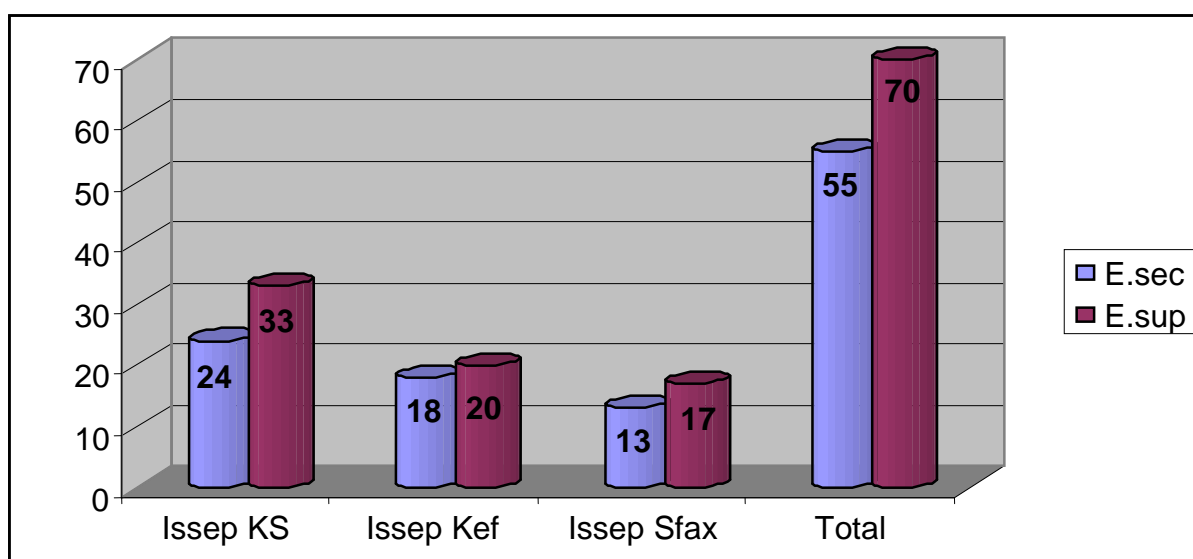


Figure n°2 : répartition de la population des enseignants en fonction du grade

6. Troisième étape : L'observation didactique

Cette observation a pour but d'analyser la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de mesurer l'écart entre les compétences déclarées par le cadre formel et les compétences professionnelles réellement acquises par les étudiants stagiaires. Ces observations se sont déroulées dans les lieux d'exercice du stage de préparation à la vie professionnelle.

L'observation didactique a porté sur 100 séances de pédagogie pratique programmées à la fin du stage de préparation à la vie professionnelle. Ces séances ont fait l'objet d'évaluation par une commission constituée par le formateur (*chargé par l'institution de formation*), le maître de stage et l'inspecteur pédagogique. Les données recueillies portent sur

l'enregistrement (vidéo et audio) de toutes les actions et interventions des étudiants stagiaires face à leurs élèves.

Le dispositif utilise le couplage son/image afin de pouvoir mettre en relation des comportements des différents acteurs et les dire de chacun (*consignes, remarques privées ou publiques, réactions verbales du stagiaire et des élèves*). Ces séances de pédagogie pratique sont consacrées à l'enseignement des APS suivantes :

<i>Type d'activités sportives</i>	<i>Sports individuels</i>				<i>Sports collectifs</i>	
	<i>Course de vitesse</i>	<i>Saut en longueur</i>	<i>Lancer de poids</i>	<i>Course de relais</i>	<i>Basket-ball</i>	<i>Hand-ball</i>
<i>Nombre de séances</i>	20	15	18	7	15	25
<i>Total des séances</i>	100					

Tableau n°2 : Données relatives aux différentes activités physiques enseignées

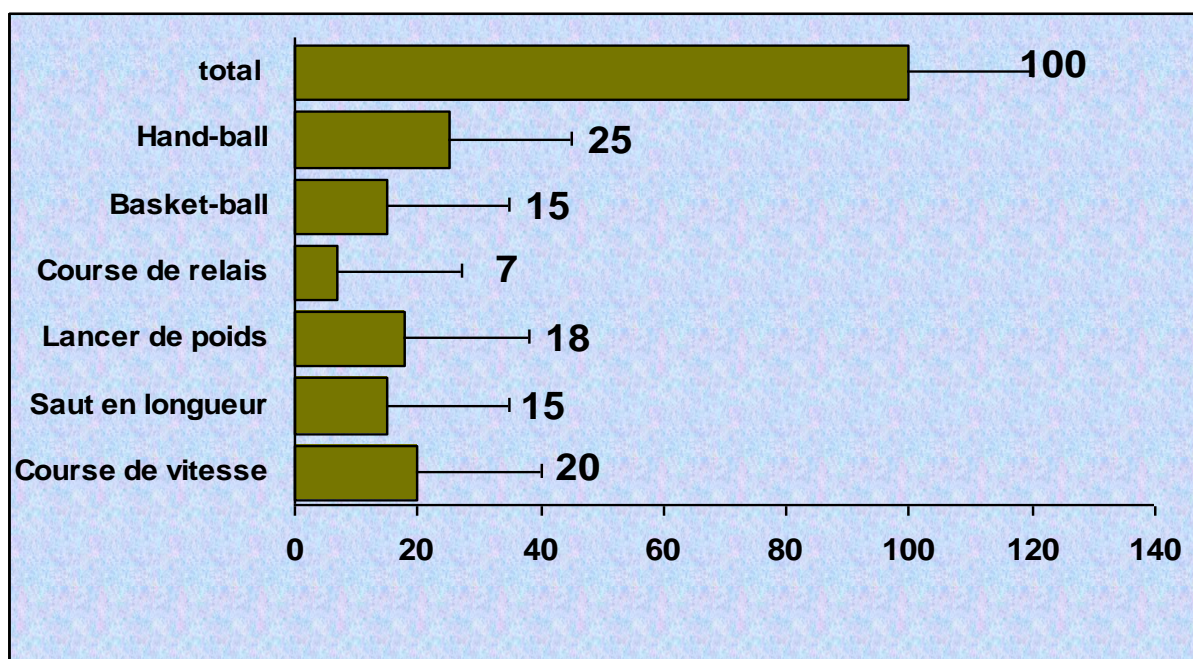


Figure n°3 : répartition des séances en fonction de leur nature

Tous les enseignants stagiaires ont été filmés au moins pendant une séance avant l'enregistrement des données, dans le but d'habituer les protagonistes de l'étude au matériel

utilisé. Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne (e.g., Adair et al., 1989) chez les enseignants (modification des comportements due à la présence d'un observateur), l'expérimentateur s'est présenté à l'enseignant comme étant étudiant menant une enquête sur la motivation des élèves en EPS, sans faire aucune allusion à l'effet Pygmalion.

Pour le choix des compétences à observer, nous sommes partis du postulat que le métier d'enseignant possède une identité structurée autour d'un noyau stable de compétences que doit mobiliser chaque enseignant, quel que soit le contexte d'exercice. 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. 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 d'estomper ces différences en énonçant des compétences génériques qui nous semblent prioritaires de développer en formation initiale quelles que soient les disciplines enseignées :

- la compétence de communication dans les divers contextes liés à la profession enseignante ;
- la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre ;
- le pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage ;
- l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre ;
- la capacité à planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
- l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ;
- le choix d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

De plus, pour être bien évaluée le plus objectivement possible, chacune de ces compétences a été déterminée par cinq indicateurs qui lui sont spécifiques. Ces indicateurs ont été évalués par 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)

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.

7. Population des étudiants stagiaires

Une population de 100 étudiants effectuant un stage de préparation à la vie professionnelle a participé à cette étude, soit 37 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans les classes terminales de la filière éducation physique. Ces stagiaires avaient des spécialités sportives différentes : 58 étudiants spécialistes en sports collectifs et 42 en sports individuels. Ce stage s'effectue sous un tutorat (un formateur universitaire et un maître de stage appelé encore conseiller pédagogique) et dure 104 heures, à raison de quatre heures par semaine.

Pour des raisons méthodologiques, aucun de ces stagiaires évalués n'a été observé lors des activités d'encadrement associatif en parallèle à sa formation initiale. De même, l'observation a porté sur la prestation de ces étudiants durant l'enseignement des activités physiques différentes de leur spécialité sportive d'origine.

8. Fiabilité des codages et traitement statistique des données

Le traitement statistique des données recueillies relatives au questionnaire et à l'observation a porté essentiellement sur la comparaison des moyennes. Ont été calculés, également l'écart-type, la variance, le khi deux analytique, le khi deux global, le test de Wilcoxon et le test de W de Kendall.

Les indicateurs relatifs à chaque compétence ont été codés par cinq observateurs spécialistes de l'intervention en EPS. Trois leçons aléatoirement sélectionnées ont été codées séparément par cinq observateurs indépendants. L'analyse des coefficients kappa de Cohen (1960 ; voir Bakerman et Gottman, 1997) a révélé une bonne homogénéité des codages inter-observateur (i.e., comprise entre 0,60 et 0,80), pour les différents indicateurs spécifiques aux

compétences choisies. L'analyse statistique a porté essentiellement sur le calcul du pourcentage de réussite relatif au degré de satisfaction de chaque indicateur choisi.

Chapitre V

Résultats et discussion

I. ANALYSE DU CADRE FORMEL	75
I.1. Nature et organisation des enseignements dispensés.....	76
I.2. Distribution des enseignements selon leur nature.....	77
I.3. Distribution en pourcentage des différentes composantes des sciences contributoires	77
I.4. Distribution en pourcentage des différentes techniques et pratiques sportives.....	79
II. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE ADMINISTREE AUX FORMATEURS DES ISSEP	81
II.1. ITEM 1: Appréciation globale des textes en tant que guide de référence	81
II.2. ITEM 2: Cadre général des études.....	100
II.3. ITEM 3: Déclinaison des modules de formation en programmes	121
II.4. ITEM 4: Traduction du programme des études en actions de formation .	132
II.5. ITEM 5: Sanctions des études	147
III. ANALYSE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION	156
III.1. Analyse de la qualité d'appropriation des compétences professionnelles	160
III.2. Analyse statistique des compétences évaluées.....	161
III.2.1. Analyse de la compétence 1	161
III.2.2. Analyse de la compétence 2	163
III.2.3. Analyse de la compétence 3	165
III.2.4. Analyse de la compétence 4	167
III.2.5. Analyse de la compétence 5	169
III.2.6. Analyse de la compétence 6	172
III.2.7. Analyse de la compétence 7	173
IV. DISCUSSION DES RESULTATS	177

Chapitre V

Résultats et discussion

I. ANALYSE DU CADRE FORMEL

Pour parvenir à un profil d'enseignant apte à assurer un cours d'éducation physique et sportive, une stratégie de formation a été mise en place institutionnellement par un décret signé conjointement par le ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique et son homologue de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique, et de la technologie : le décret n°591 de l'année 2006 daté du 1^{er} mars 2006 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et sportive.

Cette stratégie se résume comme suit : le cycle de formation est d'une durée de quatre années. Il présente un tronc commun de 2 ans qui comporte une formation fondamentale visant essentiellement l'acquisition de connaissances dans les différentes sciences et techniques et l'enrichissement moteur. Ces savoirs sont programmés à travers 19 modules de formations. Les deux autres années (second cycle) sont portées vers la spécialisation visent outre l'affinement technique et tactique dans une discipline sportive donnée, l'initiation à la pédagogie appliquée et à la recherche scientifique. Egalement, il est à signaler que 15 modules de formation ont été programmés durant ce second cycle pour acquérir les compétences souhaitées. Un volume horaire total d'enseignement est de l'ordre de 3120 h dont seulement 819 heures (soit 26,25%) sont consacrées à des cours sous forme de cours magistraux et 2197 heures (soit 70,41%) sous forme de travaux dirigés et travaux pratiques. Une forme de formation tutorée au détriment de l'autonomie de l'étudiant et du travail personnel. Enfin pour se situer par rapport aux normes et aux orientations des pays européens (exemple Université de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives de France) en matière de formation des cadres pédagogiques en science et motricité humaine, nous avons eu la possibilité d'avoir les programmes de formation des Universités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives de Strasbourg. Ces programmes ont constitué l'objet de référence dans notre analyse.

I.1. Nature et organisation des enseignements dispensés

	Modules			Distribution du volume horaire selon la nature des cours			Volume horaire global (heures)
	<i>1^{er} cycle</i>	<i>2^{ème} cycle</i>	<i>Total</i>	<i>CM</i>	<i>TD/ TP</i>	<i>Stage</i>	
Les ISSEP tunisiens (Ksar said, Sfax et Le Kef)	19	15	34	819	2197	104	3120
				26.25 %	70.41 %	3.33 %	
UFR STAPS de Strasbourg	15	8	23	820	1025.5	59	1904.5
				43.05 %	53.84 %	3.09 %	

Tableau n°3 : Nature et organisation des enseignements dispensés dans les ISSEP Tunisiens et dans l’UFR STAPS de Starsbourg.

Les résultats de l’analyse relative au contenu du cadre formel dans le tableau n°3 ont permis de déduire que le volume horaire global réservé aux différents enseignements pour obtenir la maîtrise en éducation physique dans les ISSEP (3120 h) est relativement excessif comparativement à celui assuré par l’UFR STAPS de Strasbourg (1904.5 h). Certes, ce volume horaire important dans les ISSEP tunisiens explique le nombre élevé des modules de formation (34 modules). De même, il est important de signaler que dans les ISSEP 70.41 % des cours sont assurés sous forme de travaux dirigés et de travaux pratiques. Au contraire, à l’UFR STAPS de Strasbourg, 43.05 % des cours sont donnés sous forme de cours magistraux.

Cette orientation indique bien que l’exemple français de formation cherche à faire participer activement l’étudiant dans sa propre formation. Il est à signaler également que le volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle n’est représenté que par 3.33 % du volume horaire global en Tunisie et de 3.09 % en France.

I.2. Distribution des enseignements selon leur nature

	Volume horaire				TOTAL
	Sciences contributoires (S.C)	Technologie et pratiques des activités physiques et sportives (T.P.APS)	Stage de préparation à la vie professionnelle (S.P.V.P)	Initiation à la recherche (I.R)	
<i>Les ISSEP tunisiens (Ksar Said, Sfax et le kef)</i>	1209 38.75 %	1703 54.58 %	104 3.34 %	104 3.34 %	3120
<i>UFR STAPS de Strasbourg</i>	957.5 50.28 %	813 42.69 %	59 3.10%	75 3.93 %	1904.5

Tableau n°4 : Distribution des enseignements selon leur nature

Le recours aux valeurs statistiques inscrites dans le tableau n°4 portant sur la distribution des enseignements selon leur nature montre bien que les sciences contributoires prennent une place très importante en France (UFR STAPS) dans les différents enseignements assurés (50.28 %) comparativement à sa représentation dans le système de formation tunisien (38.75 %). Une analyse approfondie a révélé que les différentes technologies et pratiques des activités physiques et sportives prennent une place importante dans la formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP avec un pourcentage égal à 54.58%.

En outre, le stage de la pratique pédagogique semble bénéficier de la plus faible valeur statistique dans l'ensemble du volume horaire dans les deux systèmes de formation. Nous distinguons les valeurs respectives de (3.34 %) en Tunisie et (3.10 %) en France.

I.3. Distribution en pourcentage des différentes composantes des sciences contributoires

D'après Van der Maren (1993), les disciplines contributoires sont importantes à la culture intellectuelle de formation et à la pensée rationnelle des enseignants, mais leur enseignement doit correspondre à l'état du jour des problèmes et des démarches. Le savoir savant est bien entendu essentiel à la culture générale des enseignants, surtout dans les disciplines dites contributoires comme la psychologie, la sociologie, la philosophie, les sciences, les langues, l'informatique, etc. Ce savoir scientifique est conçu comme décrivant des relations de dépendances fonctionnelles entre variables à partir d'une problématique finement analysée.

Toutefois, il est à signaler que les sciences humaines et sociales, ou sciences de l'homme, sont un ensemble de sciences ayant un rapport direct ou indirect à l'homme. Elles regroupent toutes les disciplines qui touchent la culture de l'être humain et toutes ses réalisations. Elles ont pour objet de dégager des généralités récurrentes, de définir des concepts. Les lois et les systèmes commencent toujours par la reconnaissance des rapports préexistants pour s'en écarter insidieusement et poser des absolus à priori, ce que Kuhn (1983) appelle des «paradigmes».

Dans notre cas d'étude et en se liant au contenu du programme de formation décrit par les textes institutionnels, ces sciences ont été regroupées comme suit, tout d'abord, nous distinguons les sciences humaines et sociales et elles englobent la psychologie, la sociologie, l'histoire des APS, la pédagogie, la législation et la théorie de l'éducation physique (TEPS), puis les sciences de la vie et de la santé et elles regroupent l'anatomie, la physiologie, la biomécanique, l'hygiène, la cinésiologie) et enfin les langues et l'informatique qui englobent le français, l'anglais et les outils de traitement et de communication informatique.

		Sciences Contributoires		
		<i>Sciences humaines et sociales (psychologie, histoire des APS, sociologie...) (S.CONT)</i>	<i>Science de la vie et de la santé (S.V.S)</i>	<i>Langue et informatique (L.I)</i>
Les ISSEP Tunisiens		429	585	195
	38.75 %	13.75 %	18.75 %	6.25 %
S.CONT				
UFR STAPS Starsbourg		452.5	206	299
	50.28 %	23.76 %	10.81 %	15.70 %
S.CONT				

Tableau n°5 : Distribution en pourcentage des différentes composantes des sciences contributoires

L'analyse détaillée des valeurs inscrites dans le tableau n° 5 permet de constater que dans le cadre formel tunisien, la langue et l'informatique, moyens très importants et utiles pour la future profession, 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*) avec un pourcentage équivalent à 6.25 %. En contre partie, ces deux matières constituent la composante essentielle dans l'exemple traité de l'UFR STAPS de Strasbourg avec un pourcentage égal à 26.25 %. De même, toujours au niveau du cadre formel tunisien les sciences de la vie et de la santé constituent les matières ayant le

pourcentage le plus élevé parmi les sciences contributives avec 18.75 %. En effet, le modèle de formation assurée dans l'UFR STAPS de Strasbourg attribue beaucoup d'importance aux sciences humaines et sociales (psychologie, histoire des APS, sociologie ...) avec un pourcentage de 23.76 % et ce comparativement à ce qui existe chez les tunisiens avec 13.75 %

I.4. Distribution en pourcentage des différentes technologies et pratiques sportives

L'étudiante ou l'étudiant devra développer une conception globale du mouvement général et de l'activité physique et sportive qui pourrait être appliquée en diverses situations d'apprentissage avec divers groupes de participantes ou participants. Autrement dit, initier les étudiants à toutes les facettes des APS, y compris le développement des connaissances théoriques, techniques et pédagogiques des différentes APS et les concepts de mouvement en général. En effet, sur le plan théorique, l'étudiant est appelé à améliorer ses savoir-faire théoriques (techniques et pédagogiques) liés aux différentes APS enseignées. Toutefois, l'étudiant est appelé durant sa formation de base à développer ses savoir-faire pratiques (techniques d'intervention pédagogique spécifiques à chaque APS abordée et enseignée) Perrenoud (1996).

		Technologie et Pratique des APS	
		<i>Traitement didactique et pédagogique (T.D.P)</i>	<i>Savoirs techniques (S.T)</i>
Les ISSEP Tunisiens		555	1148
<i>T.P.APS</i>	54.58 %	17.79 %	36.79 %
UFR STAPS Strasbourg		313	500
<i>T.P.APS</i>	42.69 %	16.44 %	26.25 %

Tableau n°6 : Distribution en pourcentage des différentes composantes des technologies.

Le recours aux valeurs statistiques inscrites dans le tableau n°6 nous indique qu'un pourcentage très élevé (36.79 %), correspondant à 1148 heures est réservé aux enseignements des techniques sportives dans les ISSEP tunisiens et cela comparativement au volume horaire attribué au traitement didactique et pédagogique (T.D.P), qui ne représente que 17.79 %. Cependant, il est intéressant de signaler que cette distribution reste proportionnellement identique dans le modèle français (UFR.STAPS de Strasbourg) avec 26.25 % (S.T) et 16.44 % (T.D.P), bien que la différence en terme de volume horaire est largement différente en faveur du modèle tunisien.

Pour récapituler cette première partie de la présentation des résultats, il est à souligner que le cadre formel des cursus de formation en EPS dispensés par les institutions Tunisiennes,

répond aux normes établies par la communauté internationale (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 en EPS adapté en Tunisie présente certaines particularités ou spécificités, à savoir un volume horaire très élevé qui de l'ordre de 3120 h, avec un nombre très élevé de modules d'enseignement (34 modules), un volume horaire modeste est réservé pour l'enseignement des outils de traitement et de communication (langue étrangère et informatique) et enfin un volume horaire très excessif attribué aux différents savoirs techniques (1703 h soit 54,58% du volume horaire total).

II. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE ADMINISTREE AUX FORMATEURS DES ISSEP

Cette analyse porte sur la conception faite par les enseignants formateurs évoluant dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique tunisiens à propos des textes qui fixent le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport (décret 591 du 1^{er} mars 2006 et l'arrêté du 14 juin 2006).

Toutefois, dans cette analyse on repère leurs avis sur l'appréciation globale des textes en tant que guide de référence, le cadre général des études, la déclinaison des modules de formation en programme, la traduction du programme des études en action de formation et enfin les sanctions des études.

II.1. ITEM 1: Appréciation globale des textes en tant que guide de référence

QUESTION n°1 : A votre avis, les textes qui fixent le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport (décret 591 du 1^{er} mars 2006 et l'arrêté du 14 juin 2006), répondent-ils aux critères cités dans le tableau suivant ?

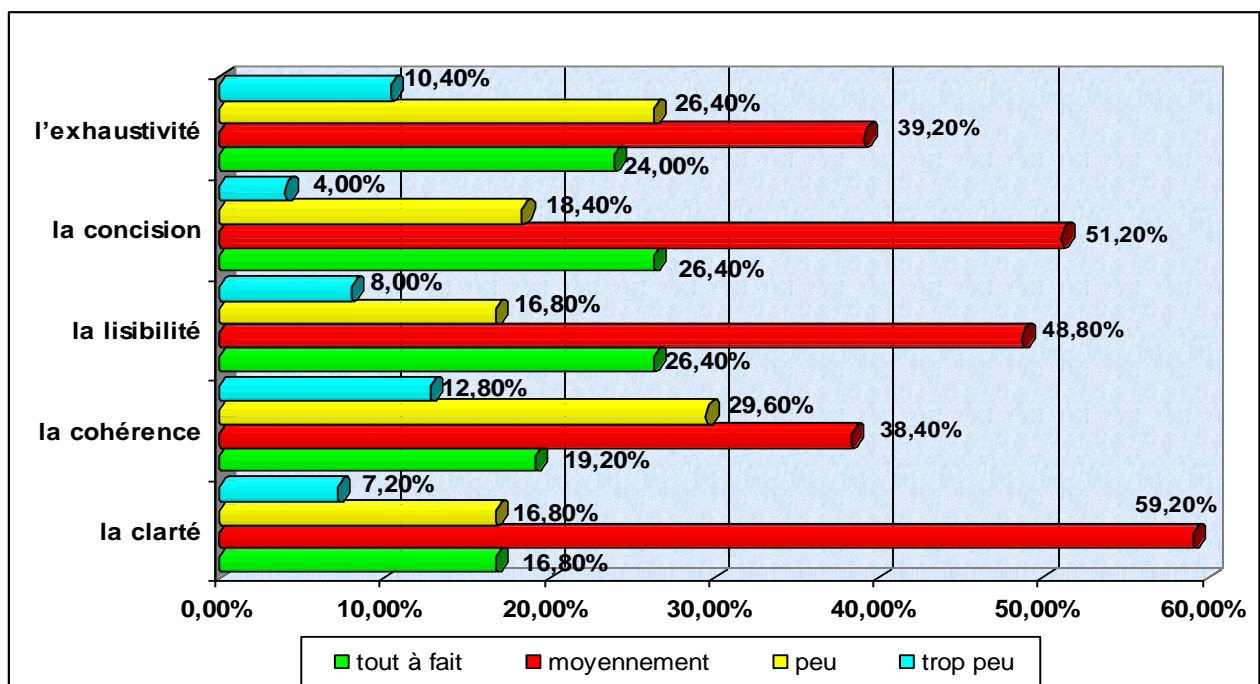


Figure n°4 : degrés de pertinence des différents critères répondants aux textes institutionnels

L'étude de la figure n°4 permet de constater qu'un pourcentage assez important de formateurs considèrent que les textes régissant les cursus de formation sont d'une clarté

moyenne (59,20 %), voire d'une clarté évidente (16,80 %). Au sujet de la cohérence des textes en question les enseignants expriment une appréciation positive (19, 20 % tout à fait et 38,40 % moyenne). En ce qui concerne la lisibilité, la majorité des formateurs questionnés ont manifesté une attitude positive (26, 40 % tout à fait et 48,80 % moyenne). De même, plus que la moitié des enseignants sollicités (51, 20 %) se sont mis d'accord à attribuer une appréciation moyenne quant à la concision des textes. En outre, un pourcentage assez significatif (26,40 %) trouve que les textes sont construits d'une manière très simple et pertinente.

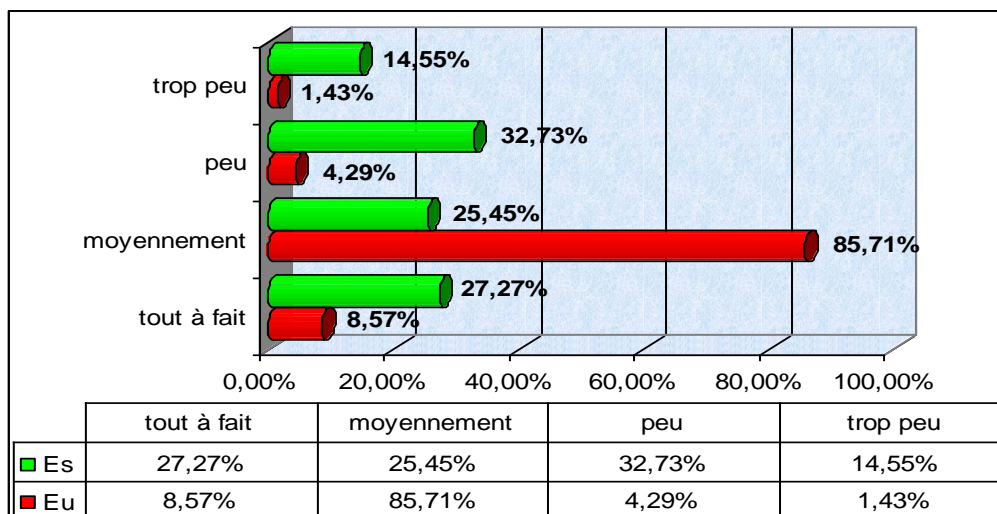
Enfin, un bon nombre de formateurs manifestent une attitude positive concernant l'exhaustivité des textes (24 % tout à fait et 39,20 % moyenne).

Effet des variables grade et la nature des matières enseignées

1. La clarté

1.1 Variable grade

Les résultats statistiques relatifs à la comparaison des points de vue des enseignants universitaires (Eu) et leurs homologues du secondaire (Es) évoluant dans les ISSEP permettent de dresser les figures suivantes :



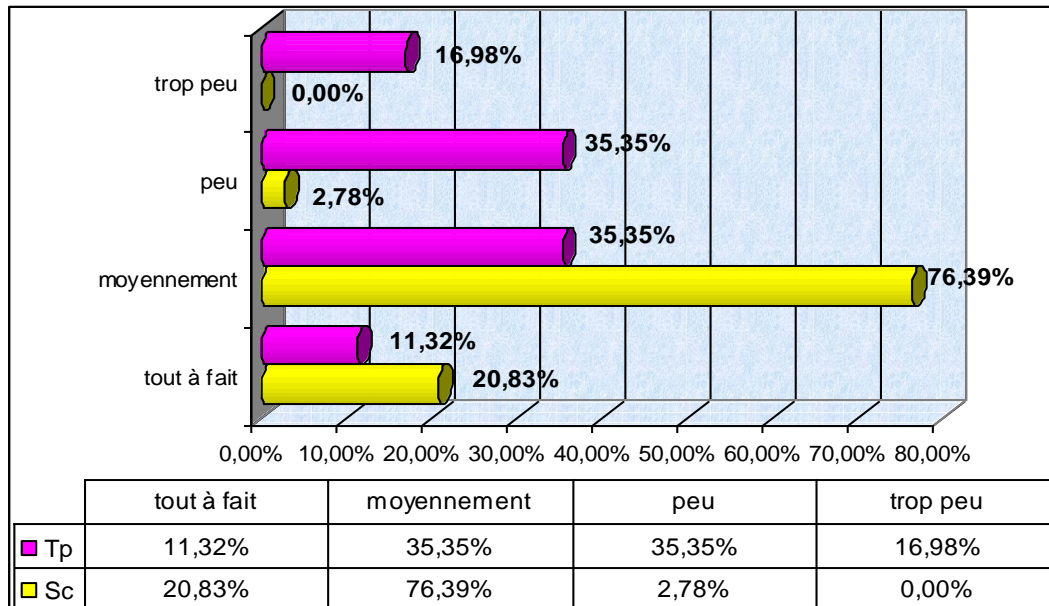
$K2_{Gc} = 81,048$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 44,268$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°5 : résultat illustrant les données statistiques sur la clarté des textes en fonction du grade

Le $K2_{Gc}$ étant très significatif (81,048 TS $p < 0,001$), permet d'indiquer que les enseignants du supérieur apprécient beaucoup plus les textes du point de vue de la clarté (8,57% tout à fait et 85 % moyenne). Par contre, un pourcentage relativement significatif mais moins important des enseignants du secondaire attribue à la clarté des textes une appréciation positive.

1.2 Variable liée à la nature des matières enseignées

L'examen des résultats relatifs à l'effet de la variable liée à la nature des matières enseignées: science contributoire (Sc) ou enseignement d'une APS (Tp) a permis de tracer l'illustration suivante :



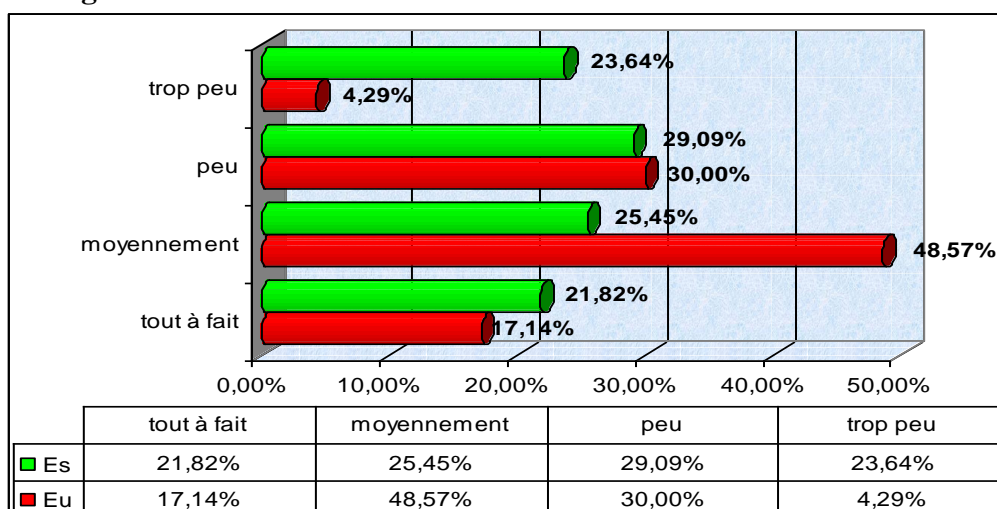
$K2_{Gc} = 81,048$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 38,571$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°6 : résultat illustrant les données statistiques sur la clarté des textes en fonction du mode d'intervention

La majorité des enseignants qui assurent les cours dans les différentes sciences contributoires manifestent une attitude positive beaucoup plus que leurs collègues qui enseignent les différentes APS. D'ailleurs le Khi deux global est très significatif ($p < 0.001$).

2. La cohérence

2.1 Variable grade

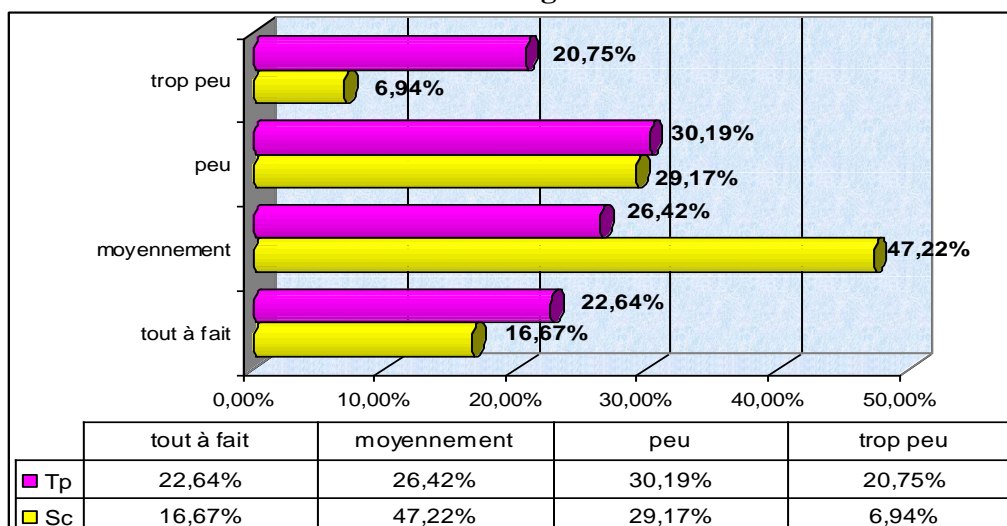


$K2_{Gc}= 19,160$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac}= 12, 207$ TS ($p < 0,01$)

Figure n°7: résultat illustrant les données statistiques sur la cohérence des textes en fonction du grade

L'analyse de la figure ci-dessus permet de déduire que la majorité des (Eu) (49% moyenne et 22% tout à fait) attribue une appréciation positive à la qualité de cohérence beaucoup plus que leurs homologues du secondaire (25% moyenne et 22% tout à fait). D'ailleurs le deux global est très significatif ($p < 0.001$)

2.2 Variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc}= 19,160$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac}= 7, 554$ TS ($p < 0, 05$)

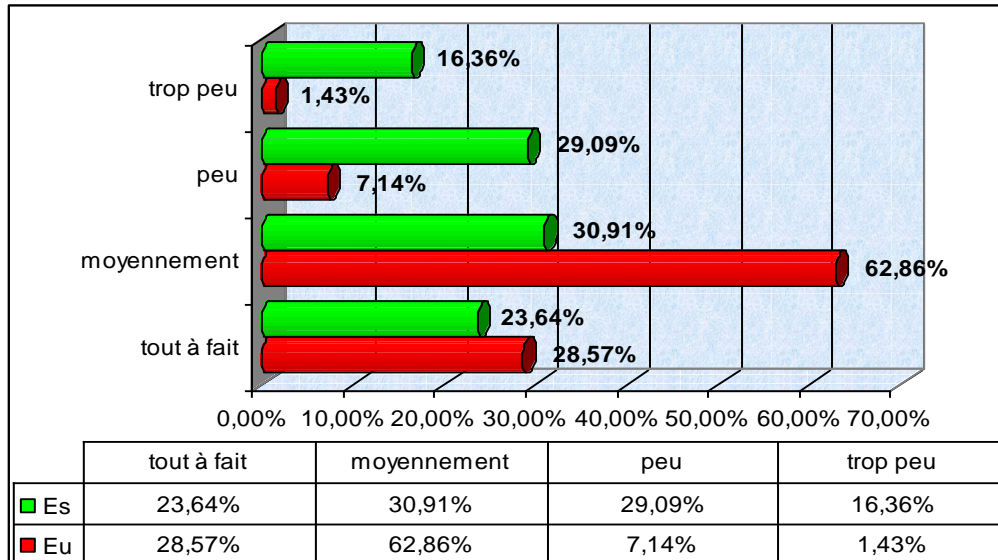
Figure n°8 : résultat illustrant les données statistiques sur la cohérence des textes en fonction liée à la nature des matières enseignées

Les résultats illustrés permettent de déduire qu'un nombre très important des formateurs participant à l'enseignement des différentes sciences contributives considèrent plus que les enseignants des différentes APS que l'ensemble des parties des textes sont bien

structurées et clairement définies et articulées. Le Khi deux global étant égal à (19.16%) est très significatif ($p < 0.001$).

3. La lisibilité

3.1 Variable grade

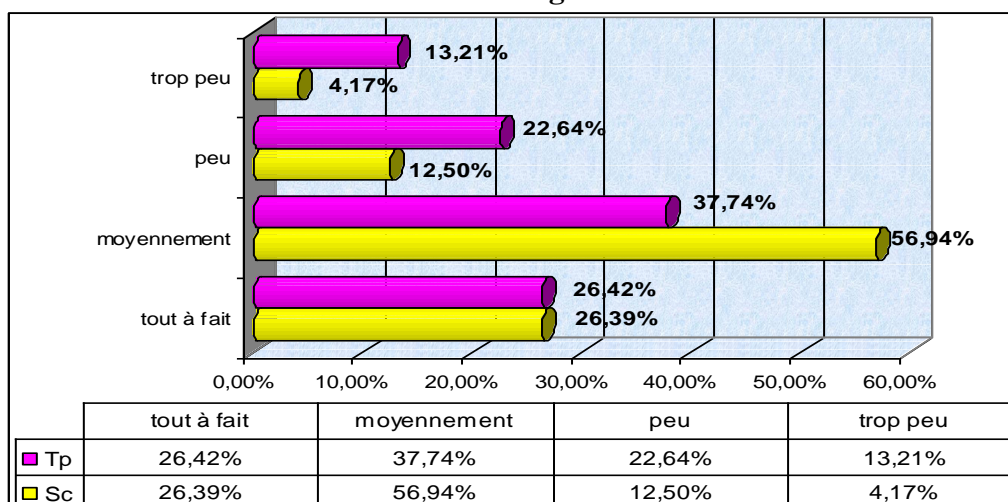


$K2_{Gc} = 46,232$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 21,675$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°9 : résultat illustrant les données statistiques sur la lisibilité des textes en fonction du grade

En analysant la figure n°9, la majorité des formateurs ayant un grade universitaire expriment une appréciation très positive concernant la qualité de lisibilité des textes (28,57 % tout à fait et 62,86 % moyenne). Cet avis est un peu moins développé chez leur collègue du secondaire (23,64% tout à fait et 30,91% moyenne). Cela est mis en évidence par la valeur du $K2_{Gc}$ (46,232) qui est très significative ($p < 0,001$).

3.2 Variable liée à la nature des matières enseignées



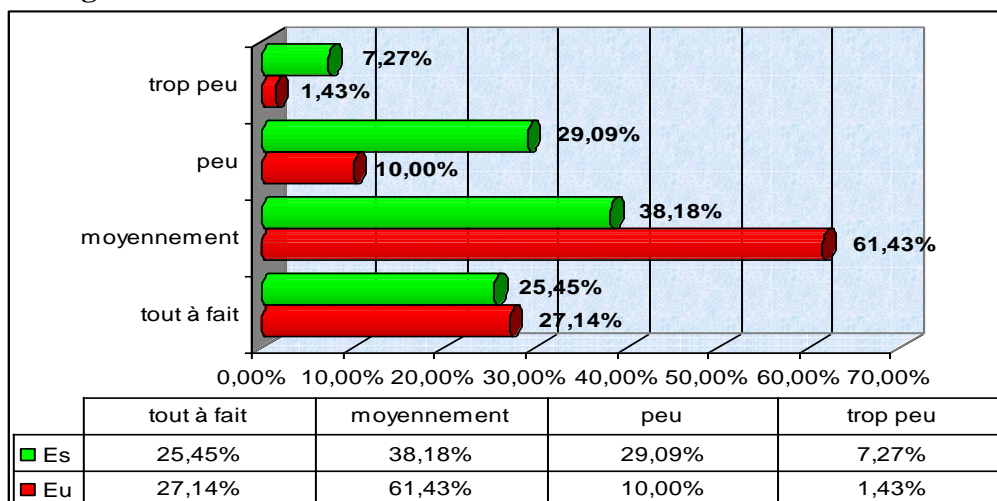
$K2_{Gc} = 46,232$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 5,949$ NS

Figure n°10: résultat illustrant les données statistiques sur la lisibilité des textes en fonction de la nature des matières enseignées

Le $K2_{Gc}$ étant très significatif (46,232 $p < 0,001$), il est légitime de déduire que les enseignants des différentes sciences contributives apprécient beaucoup plus les textes du point de vue lisibilité (26,39% tout à fait et 56,94 % moyenne) que leurs homologues assurant l'enseignement des différentes technologies et pratiques des activités physiques et sportives.

4. La concision

4.1 Variable grade

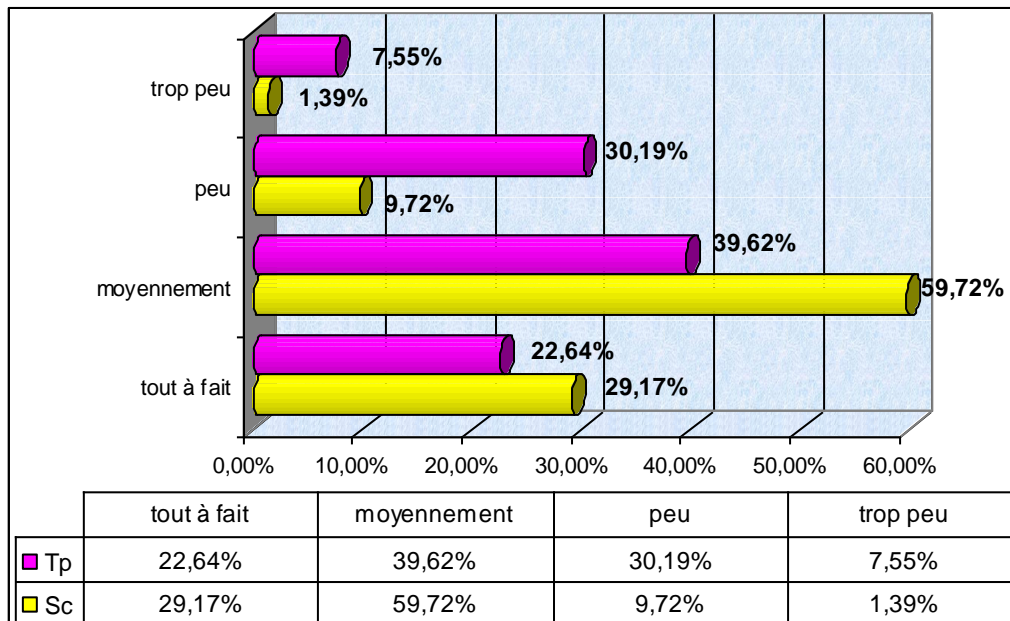


$K2_{Gc} = 58,648$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 10,757$ TS ($p < 0,02$)

Figure n°11: résultat illustrant les données statistiques sur la concision des textes en fonction du grade

L'examen de la figure n°11 permet de confirmer qu'un nombre très significatif des (Eu) trouvent que les textes sont construits d'une manière très simple et pertinente (27,14% tout à fait et 61,43% moyenne) et ce par rapport aux enseignants du secondaire. D'ailleurs le $K2_{Gc} = 58,648$ est très significatif ($p < 0,001$).

4.2 Variable liée à la nature des matières enseignées



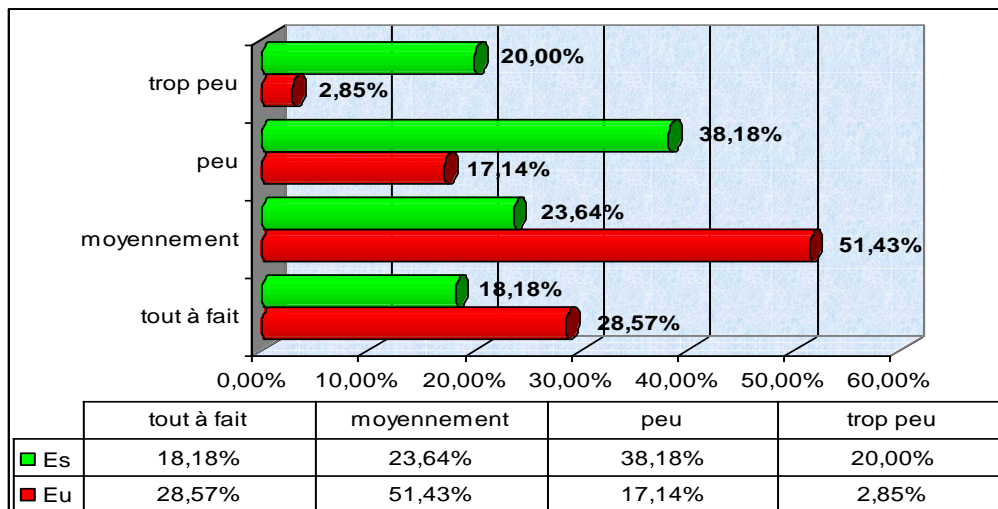
$K2_{Ac} = 10,757$ TS ($p < 0,02$)

Figure n°12: résultat illustrant les données statistiques sur la concision des textes en fonction de la nature des matières enseignées

La nature des matières enseignées durant la formation initiale semble avoir un effet sur la manière de percevoir la concision des textes faisant objet de cette étude. En effet, les enseignants des différentes sciences contributives manifestent un avis positif, voire même très positif quant à la concision des textes en question (29,17% tout à fait et 59,72% moyenne) et ce comparativement aux formateurs dans les différentes APS ($K2_{Gc} = 58,648$ très significatif à $p < 0,001$).

5. L'exhaustivité

5.1 Variable grade

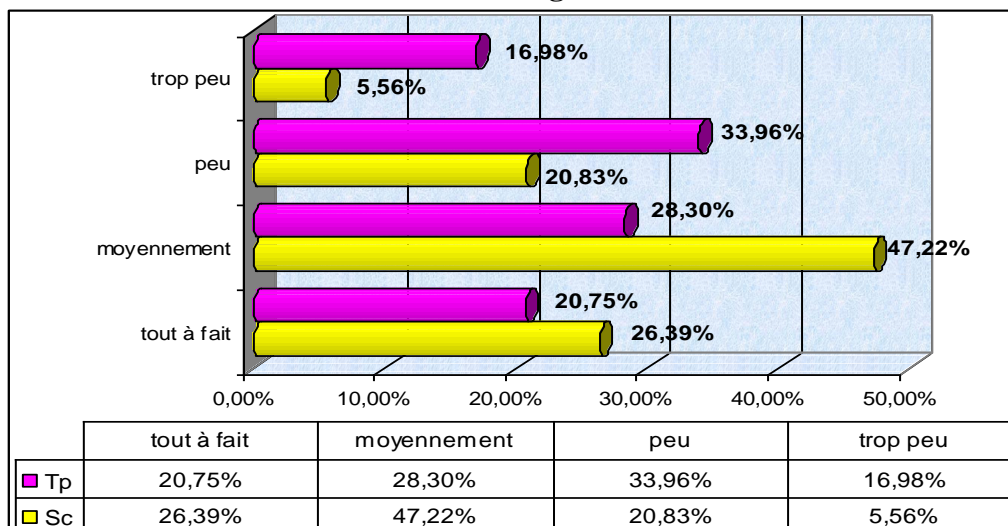


$K2_{Gc} = 20,888$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 19,751$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°13: résultat illustrant les données statistiques sur l'exhaustivité des textes en fonction du grade

Les résultats obtenus permettent de déduire que le $K2_{Gc} = 20,888$ est très significatif ($p < 0,001$). Autrement dit, la plupart des cadres pédagogiques universitaires considèrent plus que les enseignants du secondaire, que les textes en vigueur touchent l'ensemble des aspects de la formation et du régime des examens.

5.2 Variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 20,888$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 7,997$ TS ($p < 0,05$)

Figure n°14: résultat illustrant les données statistiques sur l'exhaustivité des textes en fonction de la nature des matières enseignées

L'examen des données statistiques montre une différence très significative en faveur des enseignants (Sc) par rapport aux enseignants des différentes APS (Tp). D'ailleurs le $K2_{Gc} = 20,888$ est très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°2 : Consultez-vous ces textes dans votre département ?

L'examen des résultats obtenus à travers les réponses des enseignants questionnés a permis de tracer le graphique suivant :

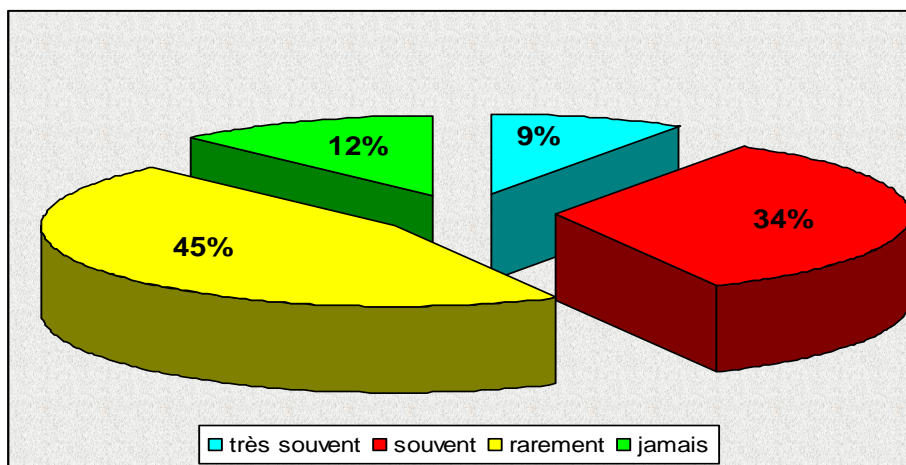
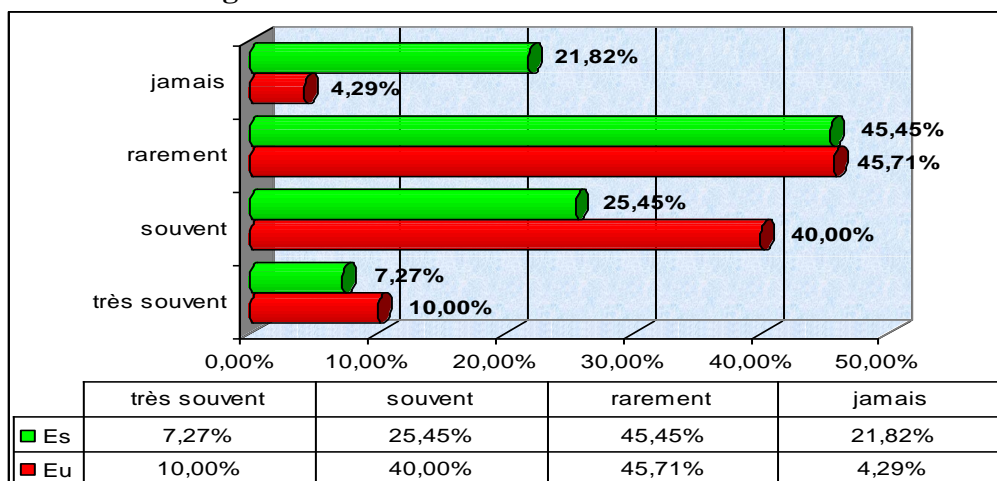


Figure n°15: données statistiques relatives à la fréquence de consultation des textes

L'examen de la figure n°15 permet de déduire qu'un pourcentage assez élevé des enseignants questionnés consulte les textes d'une façon rare et irrégulière voire même jamais (45% rarement et 12% jamais).

2.1 Effet de la variable grade

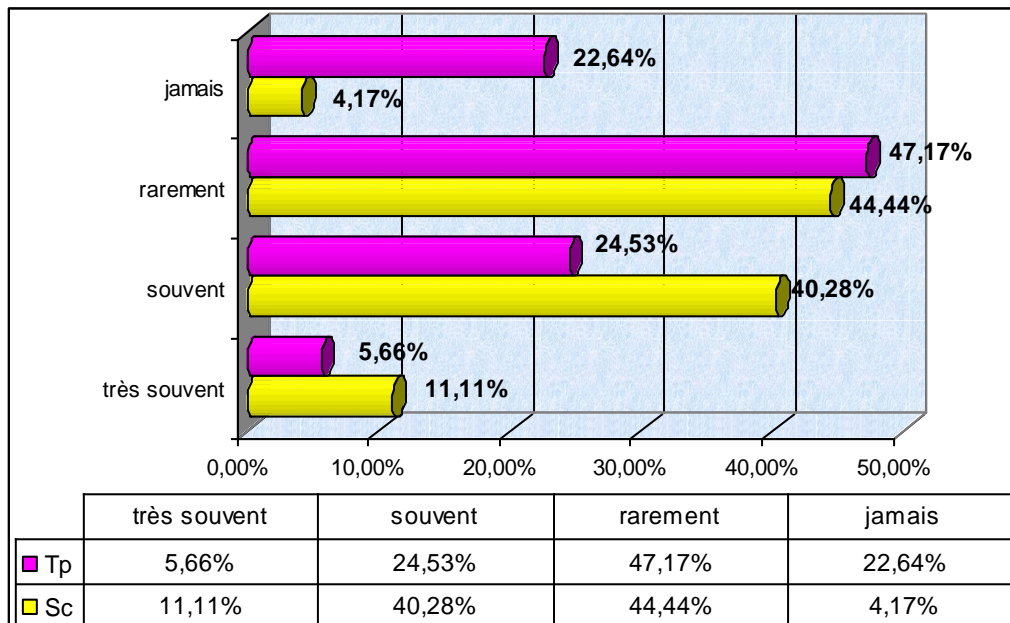


$K2_{Gc} = 46,488$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 8,48$ TS ($p < 0,05$)

Figure n°16: données statistiques relatives à l'effet de la variable grade sur la fréquence de consultation des textes en fonction de la variable grade

Le recours aux données statistiques illustrées dans la figure n°16 permet de conclure que les Eu consultent beaucoup plus les textes que leurs homologues du secondaire (40% souvent et 10% très souvent), d'ailleurs le $K2_{Gc} = 46,488$ est très significatif ($p < 0,001$).

2.2 Effet de la variable mode d'intervention



$K2_{Gc} = 46,488$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 10,02$ TS ($p < 0,02$)

Figure n°17: données statistiques relatives à la fréquence de consultation des textes en fonction de la de la nature des matières enseignées

Le recours aux données statistiques indiquées par la figure n°17 affiche que la variable mode d'intervention a un effet sur la consultation des textes en vigueur. En effet, les enseignants des différentes sciences contributives consultent fréquemment ces textes comparativement aux enseignants des différentes APS. Le khi2 (46,488) global est très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°3 : D'après votre expérience, à quelles occasions et avec quelles fréquences la consultation de ces textes se fait-elle :

a. De l'élaboration du contenu détaillé des programmes relatifs aux enseignements de chaque module

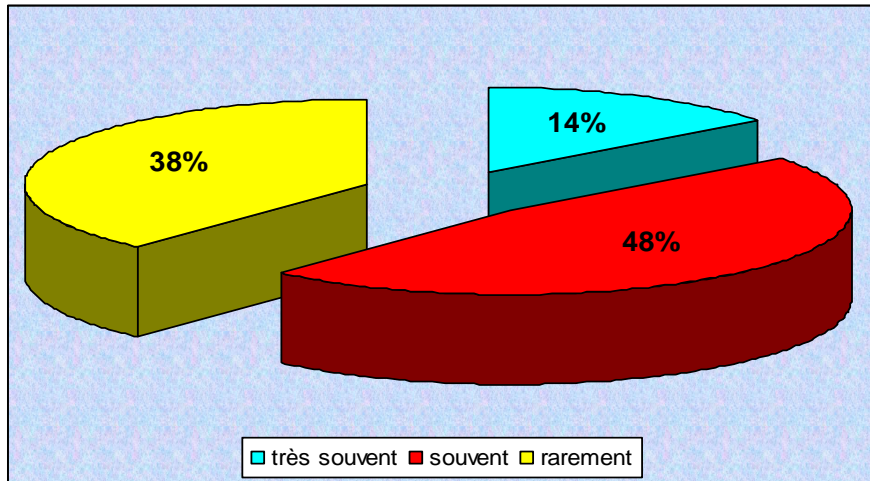
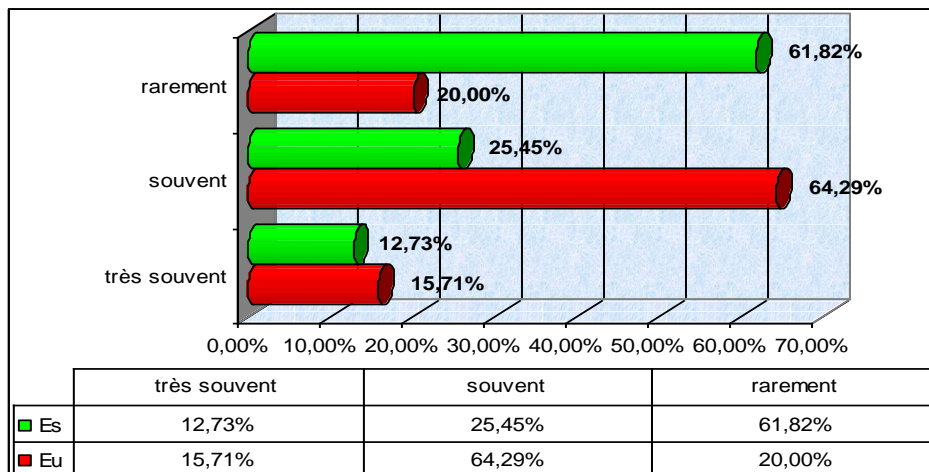


Figure n°18: données statistiques relatives à la consultation des textes à l'occasion de l'élaboration des programmes

L'examen des données statistiques démontre que la consultation des textes à l'occasion de l'élaboration du contenu détaillé des programmes relatifs aux enseignements de chaque module se fait par un pourcentage très important des enseignants (48% souvent et 14% très souvent).

3. a.1 Effet de la variable grade



$K2_{Gc} = 21,616$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 23$, TS ($p < 0,001$)

Figure n°19: données statistiques relatives à l'effet de la variable grade sur la fréquence de consultation des textes

Le Khi deux global corrigé étant très significatif ($p < 0,001$), on peut conclure que les (Eu) font toujours appel aux textes beaucoup plus que les Es à l'occasion de l'élaboration du contenu détaillé des programmes.

3. a.2 Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées

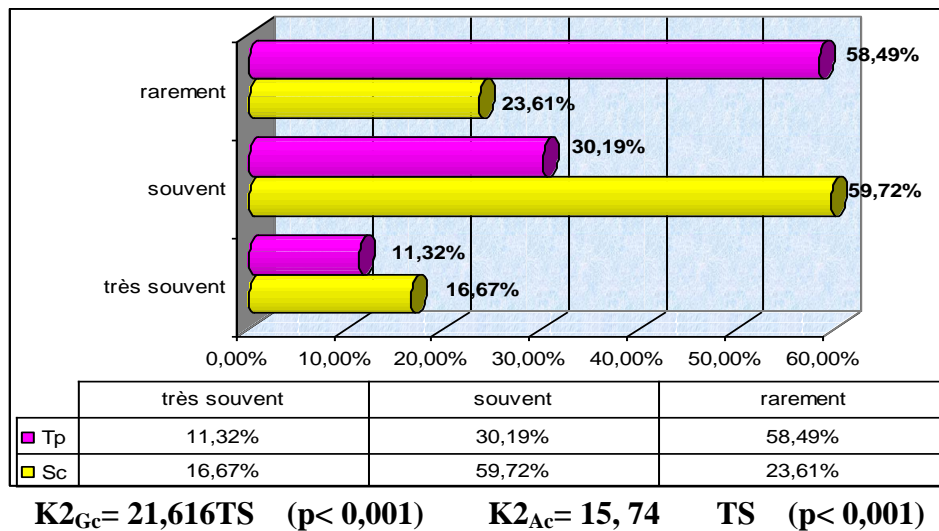


Figure n°20: données statistiques relatives à la fréquence de la consultation des textes en fonction

Les enseignants des différentes APS, semblent, d'après l'analyse des résultats statistiques, donner moins d'importance à la consultation des textes à l'occasion de l'élaboration des programmes relatifs aux différents enseignements.

b. Des évaluations (contrôle continu, examens semestriels, examens annuels, session principale, session de rattrapage...)

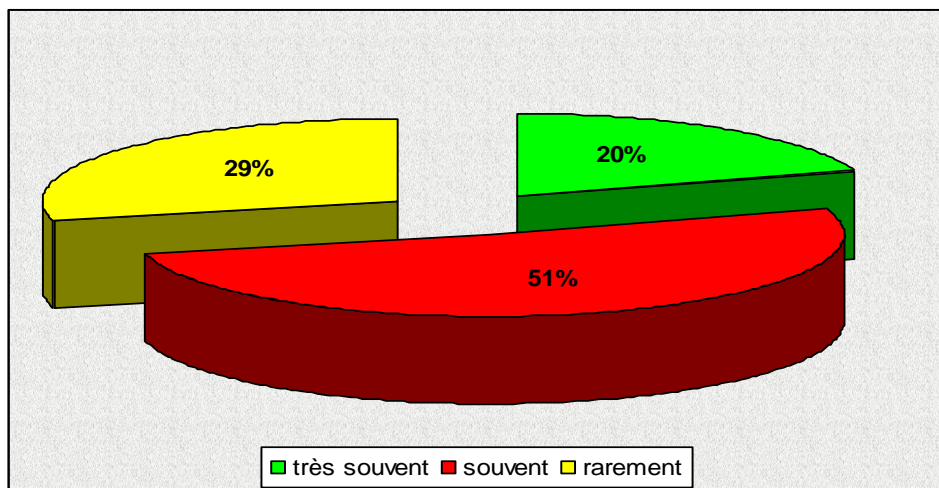
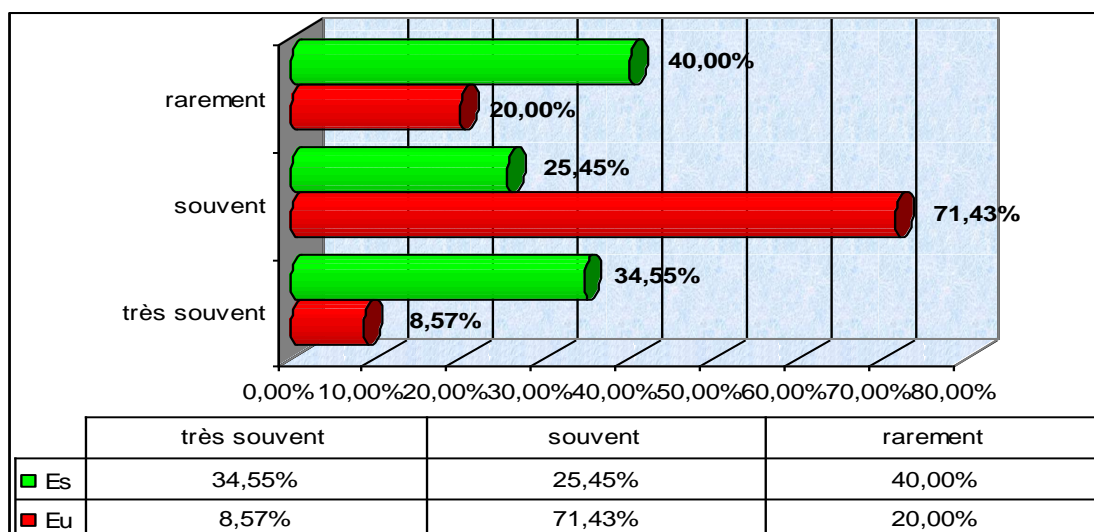


Figure n°21: données relatives à la fréquence de consultation des textes lors des évaluations

L'examen de la figure n°21, permet de conclure que les contrôles continus, les examens semestriels et les examens annuels constituent des moments très importants pour un pourcentage assez élevé des formateurs questionnés pour la consultation des textes (20% très souvent et 51% souvent).

3. b.1 Effet de la variable grade

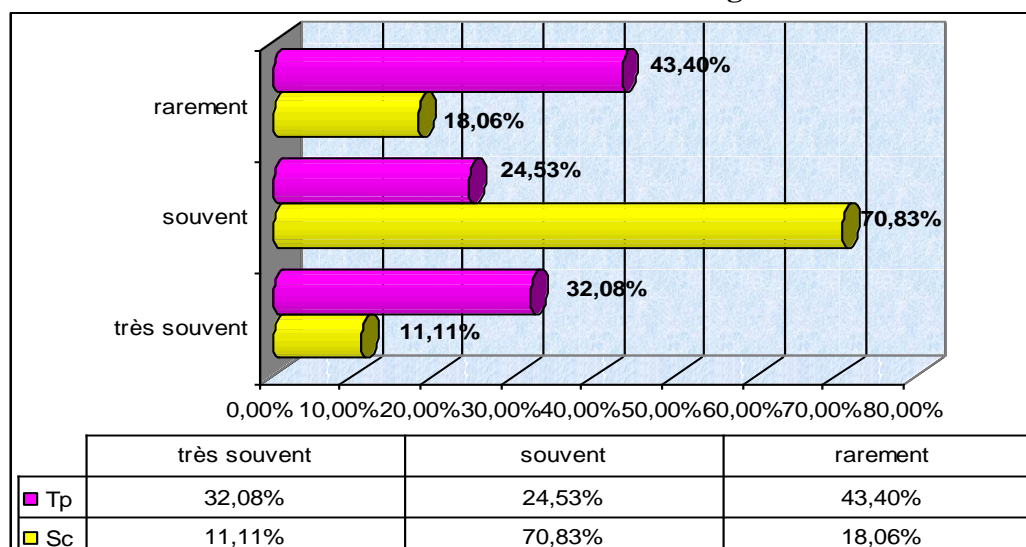


$K2_{Gc} = 19,408$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 27,38$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°22: données statistiques relatives à l'effet de la variable grade sur la fréquence de consultation des textes

Le recours aux valeurs statistiques illustrées ci-dessus montrent que la majorité des Eu consultent souvent ces textes à l'occasion des évaluations ($K2_{Ac} = 27,38$) est très significatif ($p < 0,001$). Étant donné que le khi deux global corrigé (19,408) est très significatif ($p < 0,001$) on peut déduire que les Eu font appel à ces textes à l'occasion des évaluations beaucoup plus que les enseignants du secondaire.

3. b.2 Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 19,408$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 26,30$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°23: données statistiques relatives à la fréquence de consultation des textes en fonction de la nature des matières enseignées.

D'après les données statistiques illustrées dans la figure n°23, un bon nombre d'enseignants qui assurent les enseignements des différents APS (43,40 %) consultent

rarement les textes au cours des évaluations. Toutefois il est à signaler que la majorité des enseignants des différentes sciences contributives font appel à ces textes le plus souvent à l'occasion des multiples contrôles de connaissances (11,11 très souvent et 70,83 % souvent). D'ailleurs la différence s'avère très significative ($p < 0,001$) en faveur du second type des enseignants par rapport aux premiers.

c. Les délibérations des résultats au sein des départements ou des conseils de classe

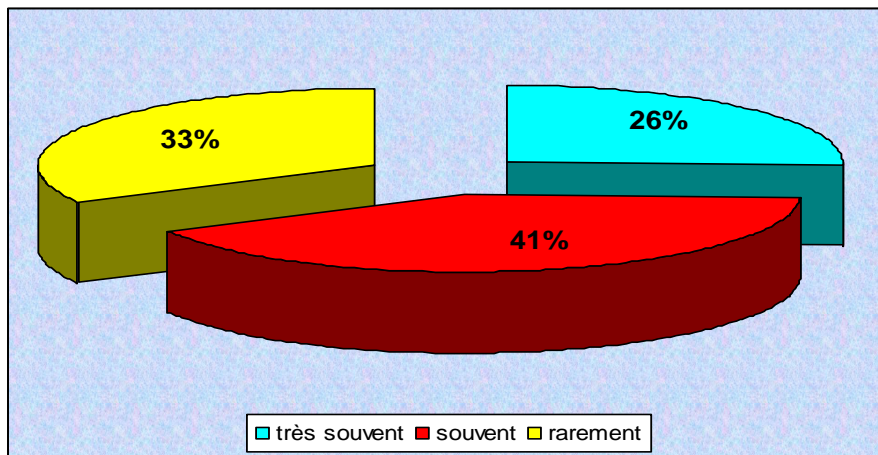
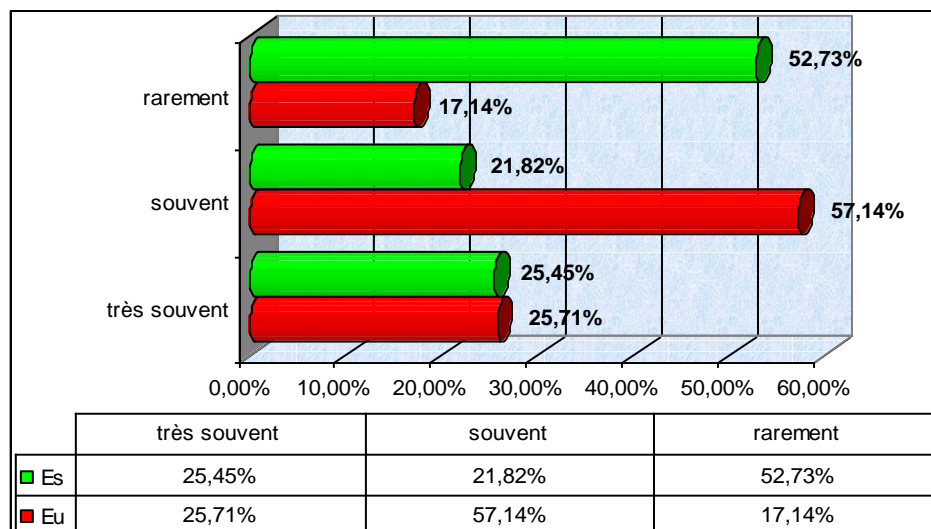


Figure n°24: données statistiques relatives à la fréquence de consultation des textes au sein des départements

Comme les occasions précédentes, la figure n°24 permet de conclure que les délibérations aux seins des départements constituent un moment très important pour faire recours aux textes de la part des deux tiers de la population des enseignants questionnés (26% très souvent et 41% souvent).

3. c.1 Effet de la variable grade

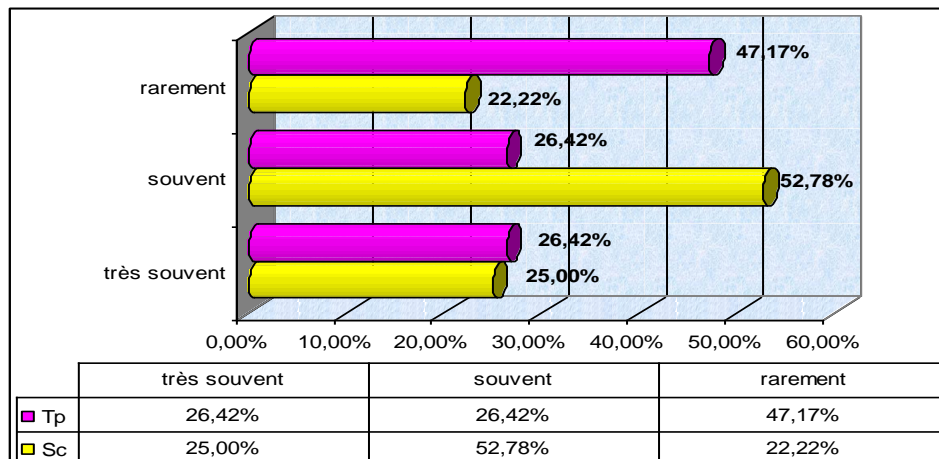


$K2_{Gc} = 4,816$ NS $K2_{Ac} = 21,130$ TS ($p < 0,001$)

Figure n°25: effet de la variable grade sur la fréquence de consultation des textes au sein des départements

D'après cette figure, la moitié des enseignants du secondaire consultent rarement les textes lors des délibérations des résultats au sein des départements ou des conseils de classe (52,73% rarement). Au contraire, les Eu font appel à ces textes souvent lors des occasions cités là-dessus (57,14%). Le khi deux global étant non significatif on peut conclure que les Eu et les Es consultent de la même manière ces textes à l'occasion des conseils de classe.

3. c.2 Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 4,816$ NS $K2_{Ac} = 10,917$ TS ($p < 0,01$)

Figure n°26: effet de la nature des matières enseignées sur la fréquence de consultation des textes au sein des départements

Le recours aux résultats sus-indiqués montre bien une différence non significative entre les deux types d'enseignants en ayant recours à la variable mode d'intervention. Toutefois un grand nombre d'enseignants assurant les cours des différentes sciences contributives consultent les textes dans les départements ou des conseils de classe (25% très souvent et 52,78% souvent).

QUESTION 4 : Croyez-vous, en votre qualité de formateur, qu'une information à l'adresse de l'étudiant sur le contenu de formation et les sanctions des études soit :

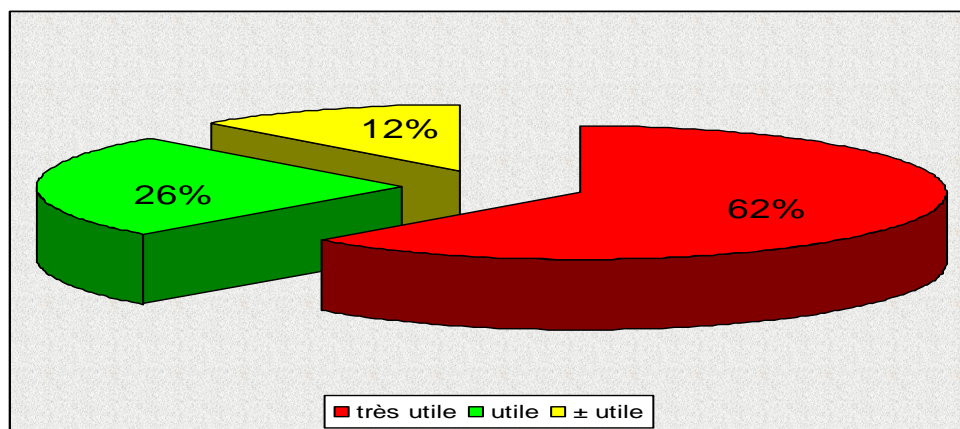
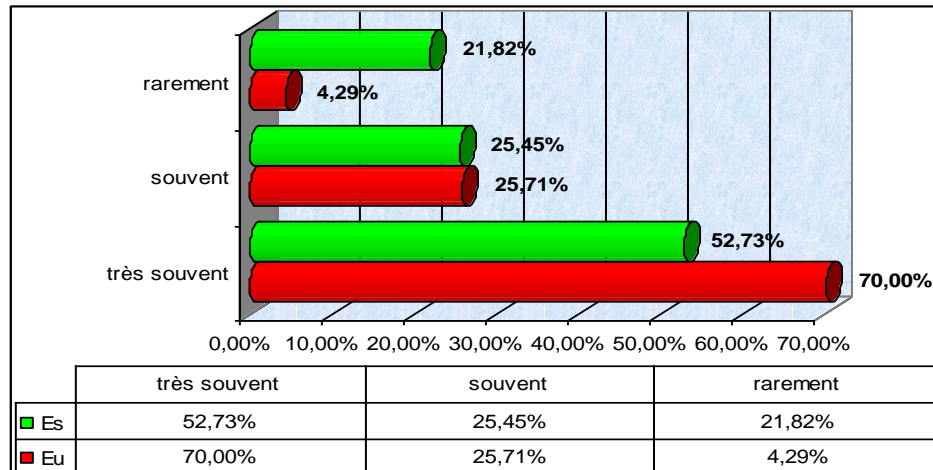


Figure n°27: données statistiques relatives à l'information de l'étudiant sur le contenu de formation

D'après les valeurs statistiques illustrées sur la figure n°27, on peut conclure que la majorité des formateurs sont conscients du fait qu'une information à l'adresse des étudiants sur le contenu de formation et les sanctions des études est strictement utile et nécessaire (62% très utile et 26% utile).

4.1. Effet de la variable grade

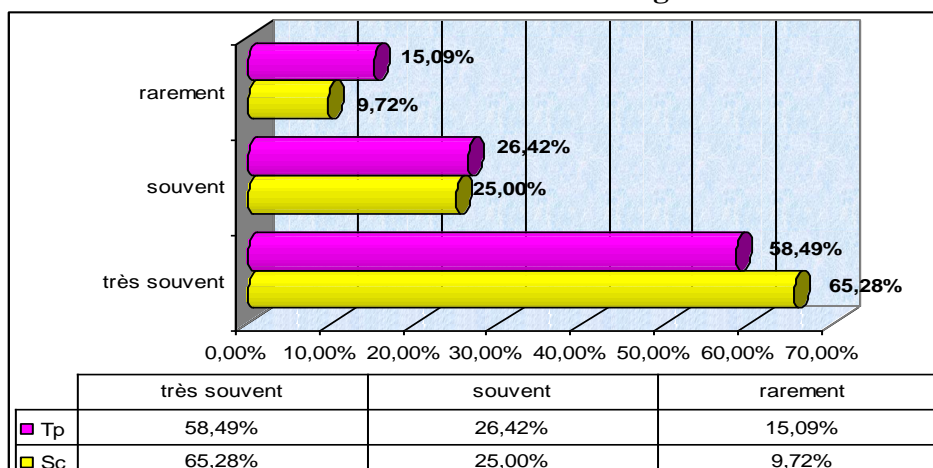


$K2_{Gc} = 50,992$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 7,970$ TS ($p < 0,02$)

Figure n°28: données statistiques relatives à l'effet de la variable grade sur l'information à l'adresse de l'étudiant sur le contenu de formation

Le khi deux global corrigé étant très significatif ($p < 0,001$), on peut dire que les universitaires donnent plus d'importance que les enseignants du secondaire quant à l'information des étudiants sur le contenu de formation qu'ils vont subir ainsi que les sanctions des études.

4.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 50,992$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 0,604$ NS

Figure n°29: données statistiques relatives à l'effet de la nature des matières enseignées sur l'information à l'adresse de l'étudiant sur le contenu de formation

La nature des matières enseignées (sciences contributives ou matières pratiques) semble avoir un effet sur l'attitude des enseignants formateurs face à leur rôle en tant

qu'informateurs. En effet, les enseignants des (Sc) donnent plus d'importance que leurs homologues des différentes APS (Tp) à la discussion des programmes de formation avec leurs étudiants $K2_{Gc} = 50,992$ est très significative ($p < 0,001$).

QUESTION 5 : Dans le cadre de l'exercice de votre métier de formateur, prenez-vous l'initiative d'informer et de débattre avec vos étudiants du régime et des sanctions des études:

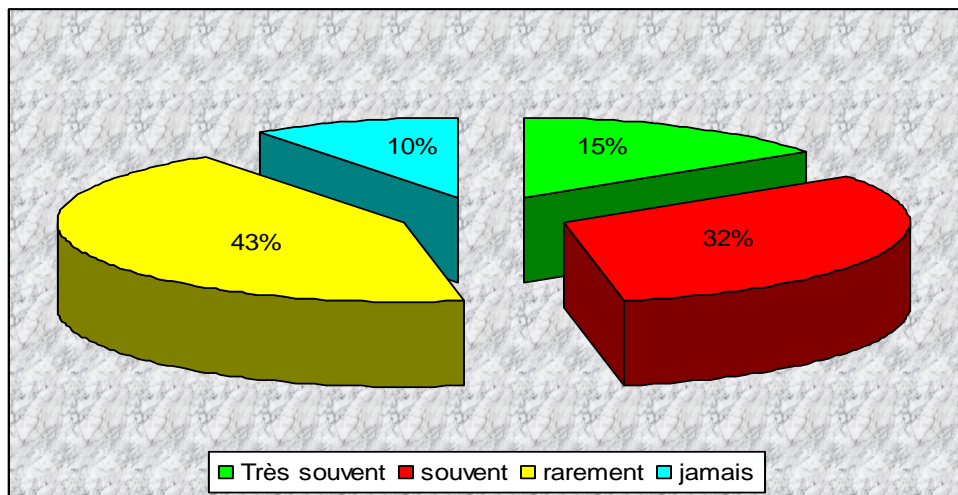
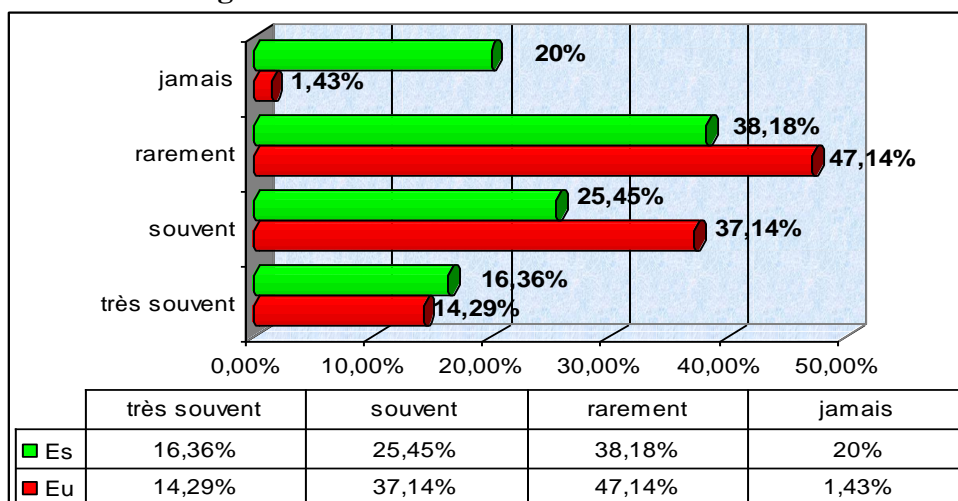


Figure n°30: données statistiques relatives à l'initiative d'informer et de débattre avec vos étudiants du régime et des sanctions des études

Les données statistiques enregistrées au niveau de la figure n°30 permettent de conclure qu'un pourcentage assez élevé parmi les enseignants questionnés ne pensent pas utile d'informer et de débattre avec leurs étudiants du régime et des sanctions des études (43% rarement et 10% jamais).

5.1. Effet de la variable grade

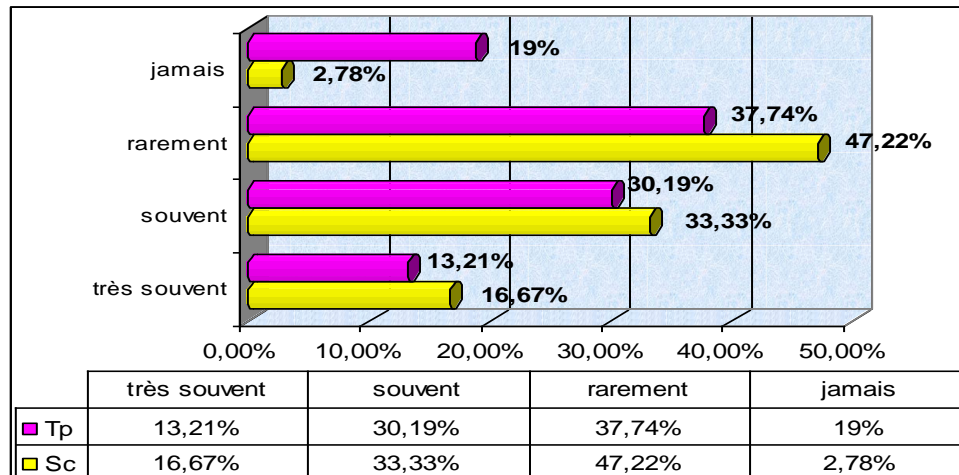


$K2_{Gc} = 35,672$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 11,14$ TS ($p < 0,01$)

Figure n°31: Effet de la variable grade sur l'initiative d'informer et de débattre avec leurs étudiants du régime et des sanctions des études

Le recours aux données statistiques permet de déduire qu'un très bon nombre d'enseignants d'EPS sont rarement intéressés, voire même désintéressés de débattre avec leurs étudiants le régime et des sanctions des études (38,18% rarement et 20% jamais). Toutefois le $K2_{Gc}$ corrigé est très significatif ($p < 0,001$) on peut confirmer alors que les universitaires donnent plus d'importance à la question relative au débat des textes avec leurs étudiants que leurs homologues du secondaire.

5.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 35,672$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 7,751$ TS ($p < 0,05$)

Figure n°32: Effet de la nature des matières enseignées sur l'initiative d'informer et de débattre avec leurs étudiants du régime et des sanctions des études

L'analyse statistique de la figure n°32 permet de déduire que les enseignants des différentes activités physiques et sportives ne donnent pas d'importance aux idées relatives aux débats des contenus des textes avec les étudiants (37,74% rarement et 18,87% jamais). En outre, le $K2_{Gc}$ corrigé étant très significatif à ($p < 0,001$), cela indique alors que les universitaires sont les prédisposés à discuter avec leurs étudiants le régime et les sanctions des études.

II.2. ITEM 2 : Cadre général des études

QUESTION n°1 : Les relations entretenues et institutionnalisées de votre établissement avec des partenaires extérieurs (différentes directions du ministère de tutelle, universités locales, établissements universitaires, structures universitaires étrangères...) sont-elles :

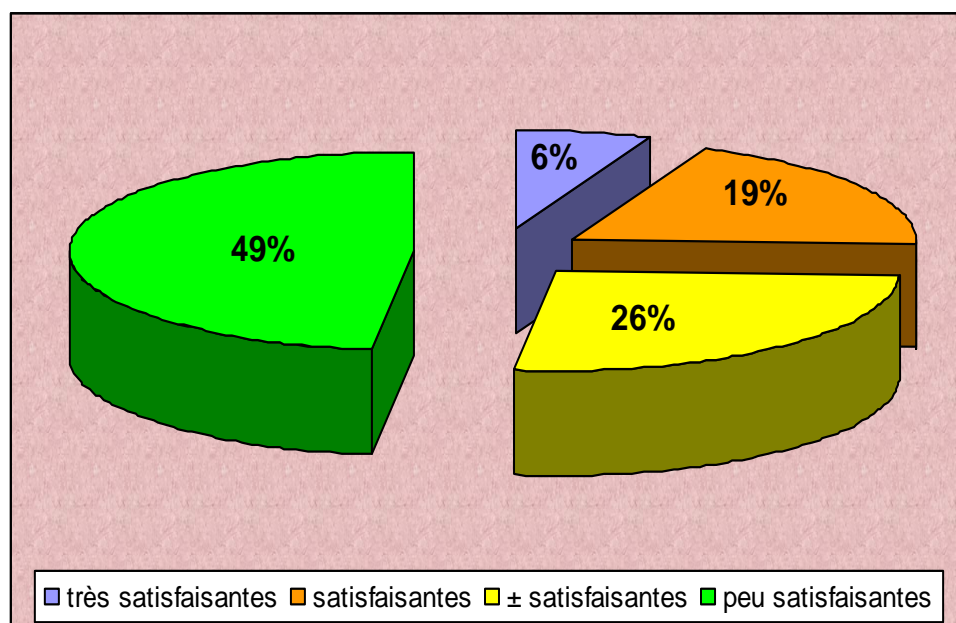
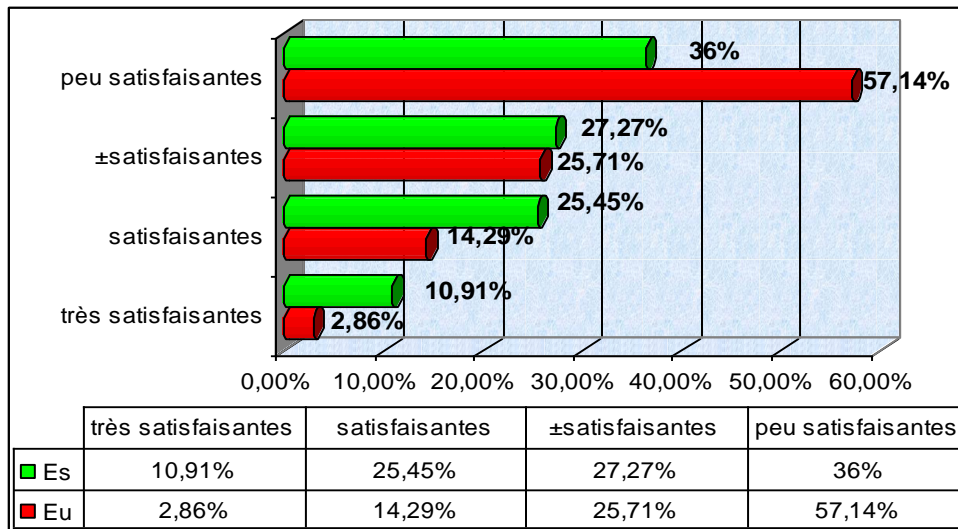


Figure n°33: Données statistiques relatives à la qualité des relations entretenues avec des partenaires extérieurs

L'analyse des résultats illustrés dans la figure n°33 montre bien qu'un nombre assez important de formateurs expriment leur insatisfaction à l'égard de la qualité des relations entretenues et institutionnalisées des établissements de formation avec des partenaires extérieurs (26% ± insuffisantes et 49% peu satisfaisantes). Elles nécessitent néanmoins d'être consolidées et enrichies pour permettre une mutualisation des ressources et une cohérence dans l'approfondissement des pratiques pédagogiques et des stratégies employées.

1.1. Effet de la variable grade

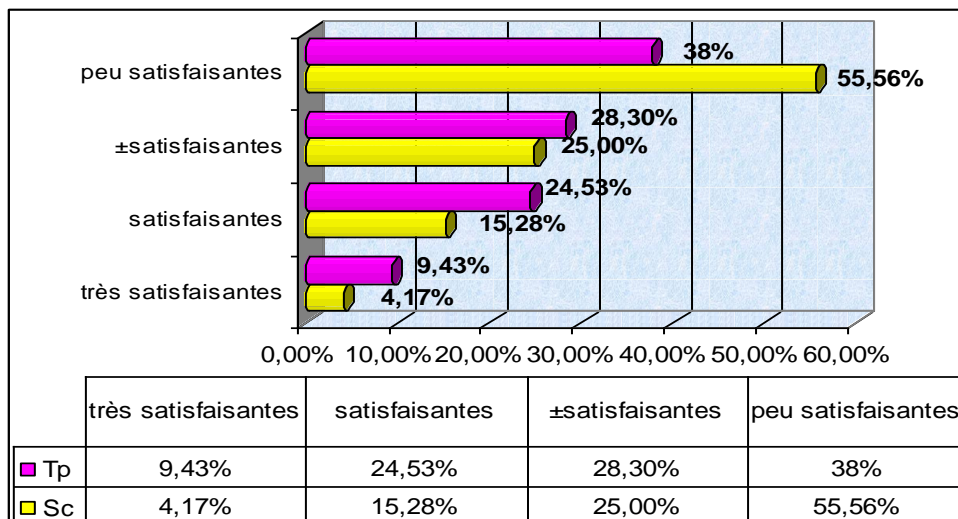


$K2_{Gc} = 45,528$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 6,799$ NS

Figure n°34: Effet de la variable grade sur la qualité des relations entretenues avec des partenaires extérieurs

L'analyse détaillée de la figure n°34 a permis de conclure que les enseignants universitaires considèrent beaucoup plus que les enseignants du secondaire que les relations entretenues avec des partenaires extérieurs dans leur état actuel méritent d'être mieux soutenues et consolidées. D'ailleurs le $K2_{Gc}$ corrigé (45,528) est très significatif ($p < 0,001$).

1.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 45,528$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 4,135$ NS

Figure n°35: Effet de la nature des matières enseignées sur la qualité des relations entretenues avec des partenaires extérieurs

D'après les données statistiques illustrées par la figure ci-dessus, nous concluons que les enseignants qui assurent la formation dans les différentes sciences contributives affichent une attitude négative envers la qualité des relations entretenues avec les partenaires extérieurs

comparativement à celle de leurs homologues des différentes APS. D'ailleurs, le khi2 global corrigé est très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°2 : Les relations entretenues et institutionnalisées de votre établissement avec les professionnels des divers secteurs concernés (santé, éducation et formation, tourisme, affaires sociales, mouvement sportif associatif...), semblent-elles :

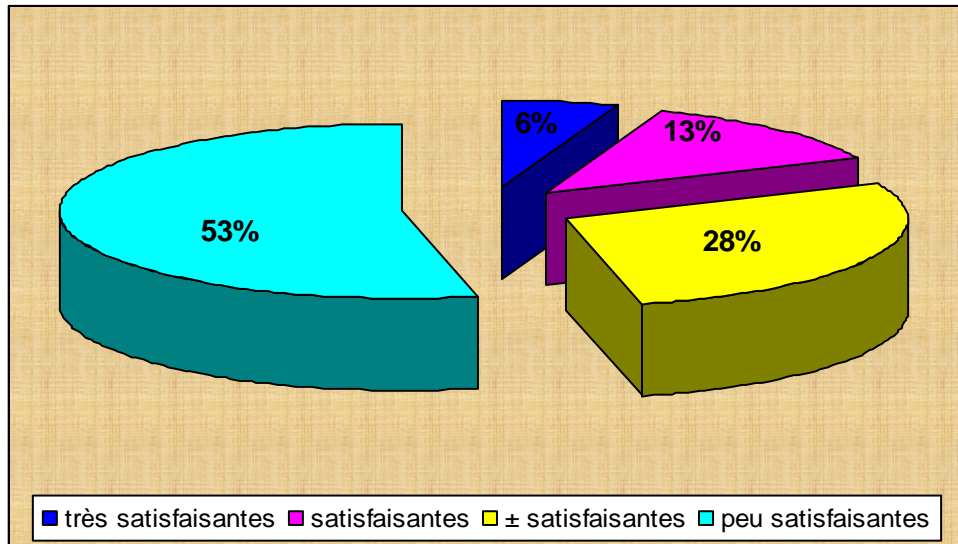
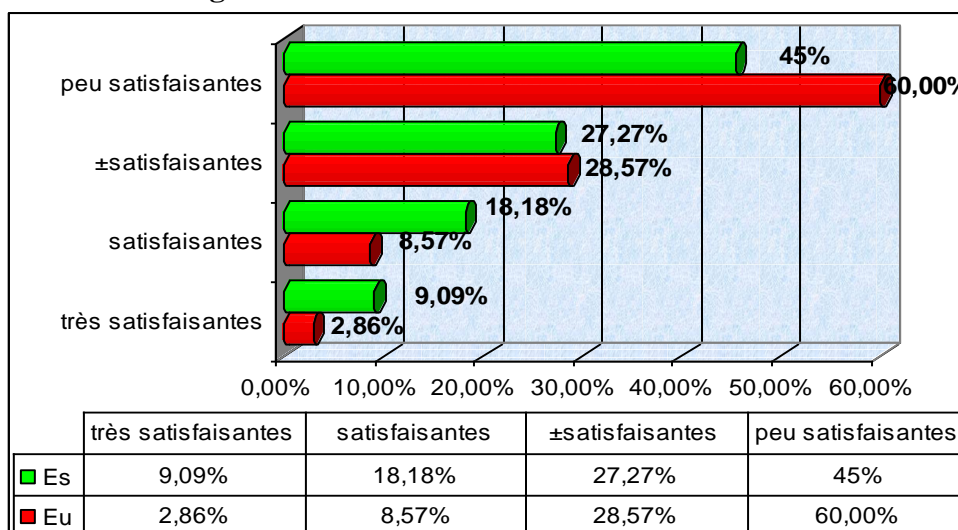


Figure n°36: Données statistiques relatives à la qualité des relations entretenues avec les professionnels des divers secteurs

L'opinion des enseignants formateurs questionnés indique bien que ces derniers n'apprécient la qualité des relations entretenues et institutionnalisées des instituts de formation avec les professionnels des divers secteurs concernés (28% ± insuffisantes et 53% peu suffisantes) et ils estiment qu'elle doit être consolidée et fortifiée dans d'autres secteurs.

2.1. Effet de la variable grade

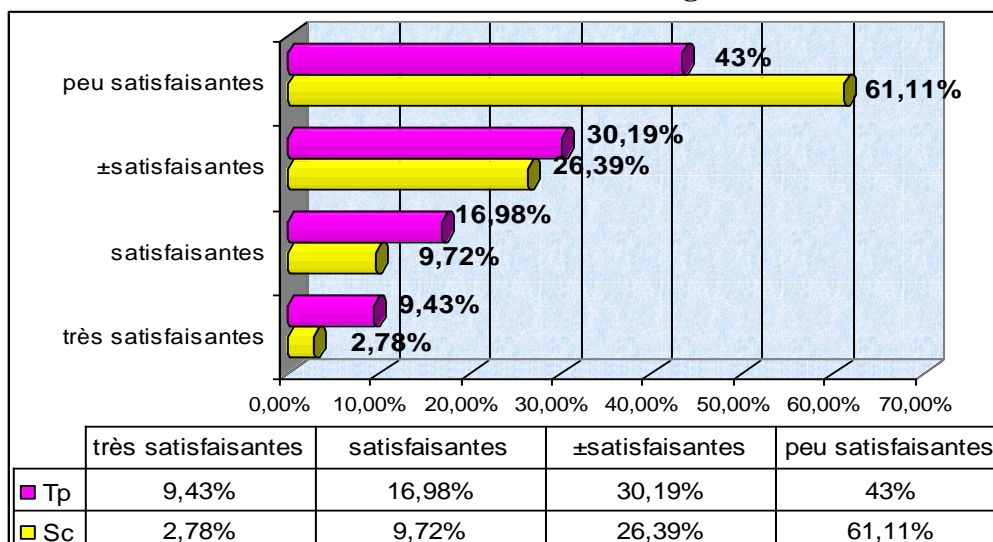


$K2_{Gc} = 67,608$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 3,938$ NS

Figure n°37: Effet de la variable grade sur la qualité des relations entretenues avec les professionnels des divers secteurs

L'examen des données statistiques, montre que les enseignants du supérieur considèrent beaucoup plus que les enseignants du secondaire que ces relations méritent d'être améliorées pour mieux répondre aux attentes des professionnels ($K2_{Gc}= 67,608$ est très significatif à $p < 0,001$).

2.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc}= 67,608$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac}= 4,071$ NS

Figure n°38: Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées sur la qualité des relations entretenues avec les professionnels des divers secteurs

Quant à la variable liée à la nature des matières enseignées, les résultats obtenus ont permis de conclure que les enseignants des sciences humaines et sociales pensent utile de consolider les relations entretenues avec les professionnels des divers secteurs afin de garantir l'efficacité nécessaire pour affronter le marché de l'emploi. Cette attitude est moins développée chez les enseignants des différentes APS. D'ailleurs le $K2_{Gc}= 67,608$ est très significatif ($p < 0,001$)

QUESTION n°3 : Le volume horaire global des enseignements (3120 h) fixé pour garantir l'acquisition des compétences prévues par les programmes de formation, vous semble-t-il :

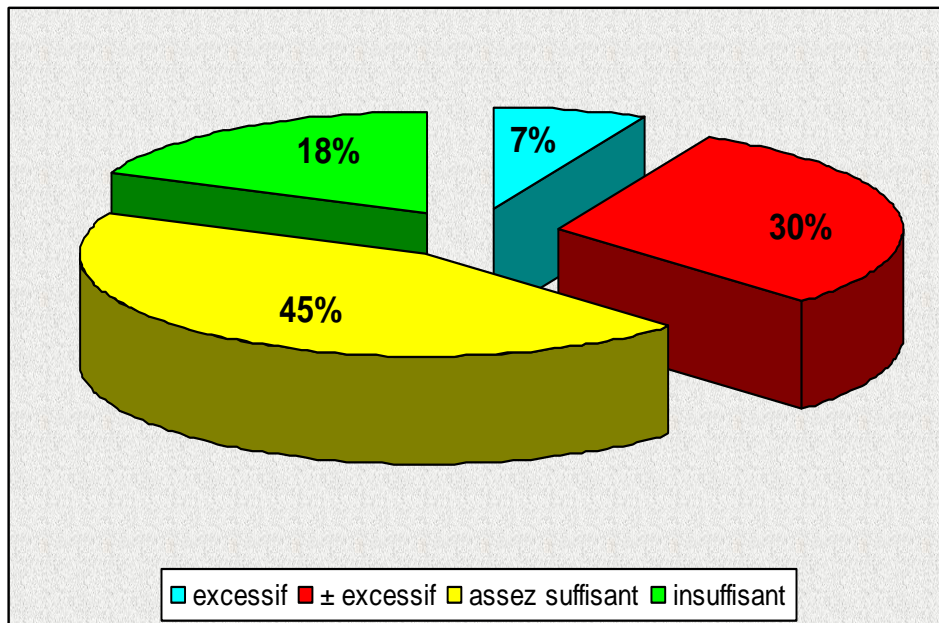
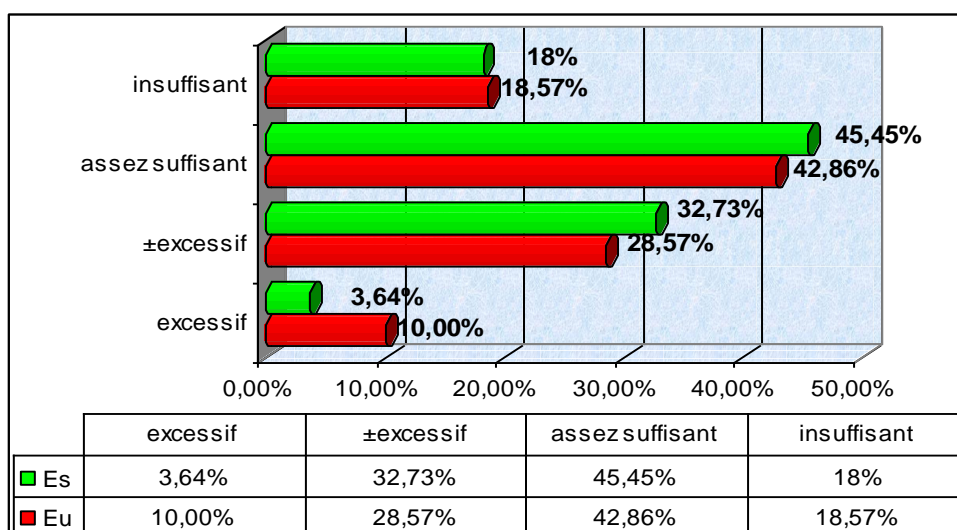


Figure n°39: Données statistiques relatives au volume horaire global des enseignements

D'après les données statistiques illustrées dans la figure n°39, les enseignants formateurs considèrent que le volume horaire global réservé aux différents enseignements garantit l'acquisition des compétences prévues par les programmes de formation et qui sont nécessaires pour affronter la vie professionnelle (30%± excessif et 45% assez suffisant).

3.1. Effet de la variable grade

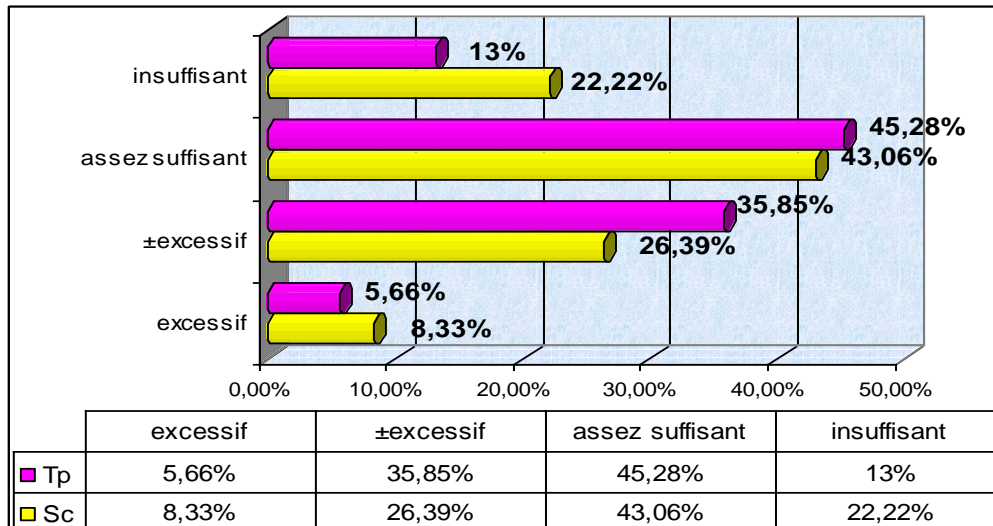


$K2_{Gc} = 37,528$ TS $K2_{Ac} = 1,186$ NS

Figure n°40: Effet de la variable grade sur l'opinion des formateurs relatif au volume horaire global des enseignements

Une analyse détaillée se référant au grade des formateurs a permis de déduire que les universitaires, concepteurs en majorité du programme de formation, considèrent plus que les enseignants du secondaire que le volume horaire est largement satisfaisant pour l'acquisition des compétences professionnelles. Le $K2_{Gc} = 37,528$ est très significative ($p < 0,001$).

3.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K2_{Gc} = 37,528$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 2,070$ NS

Figure n°41: Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées sur l'opinion des formateurs relatif au volume horaire global des enseignements

Le recours aux données statistiques a permis de déduire que les enseignants des différentes sciences contributives estiment plus que les enseignants des différentes APS que le volume horaire globale qui est estimé à 3120 heures durant les quatre années d'études est assez suffisant pour acquérir les compétences nécessaires au métier d'enseignant. D'ailleurs le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°4 : La répartition du volume horaire selon les cycles (1586 h au 1^{er} cycle et 1534 h au 2^{ème} cycle) est-elle :

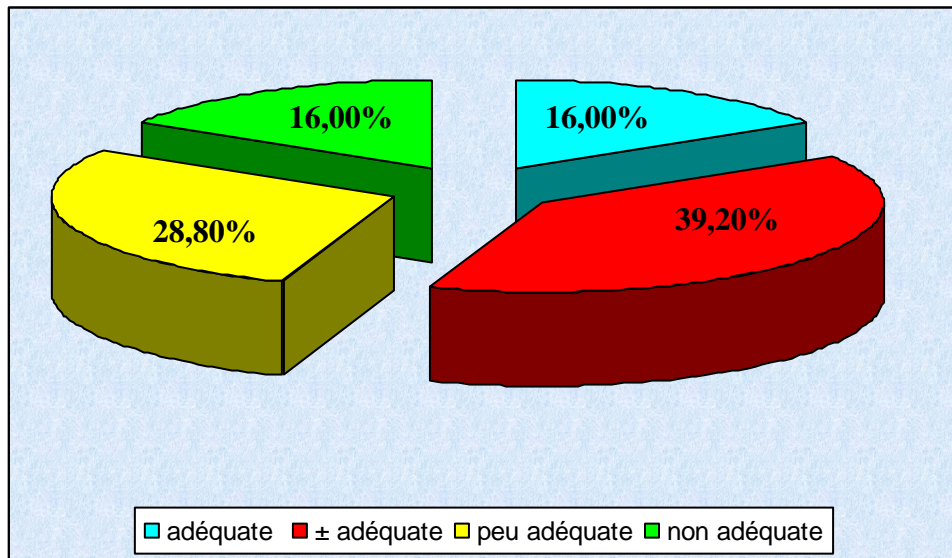
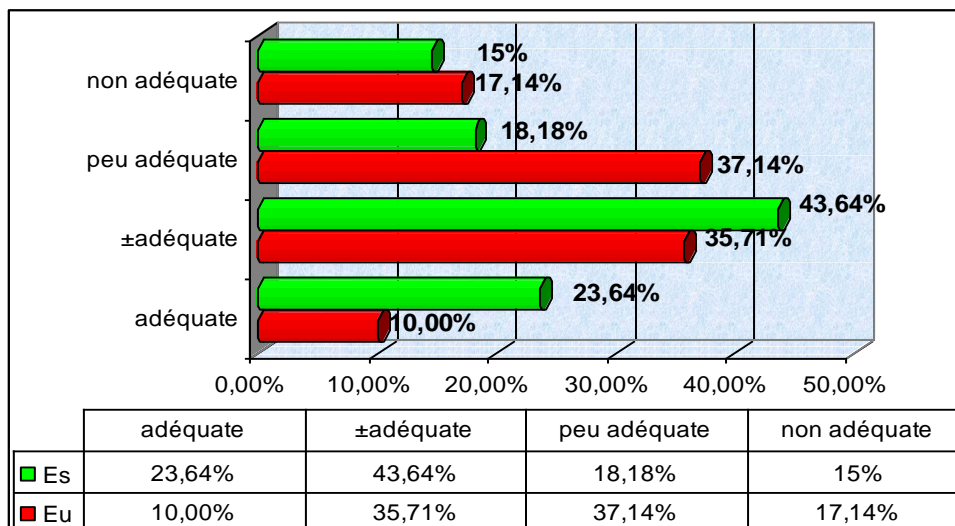


Figure n°42: Données statistiques relatives à la répartition du volume horaire selon les cycles

L'analyse des résultats obtenus à travers la figure n°42 permet de déduire que les enseignants questionnés pensent que la répartition du volume horaire réservé à la formation entre les deux cycles est plus ou moins adéquate (39 % ± adéquate et 29 % peu adéquate) et elle mérite en contre partie d'être rééquilibrée.

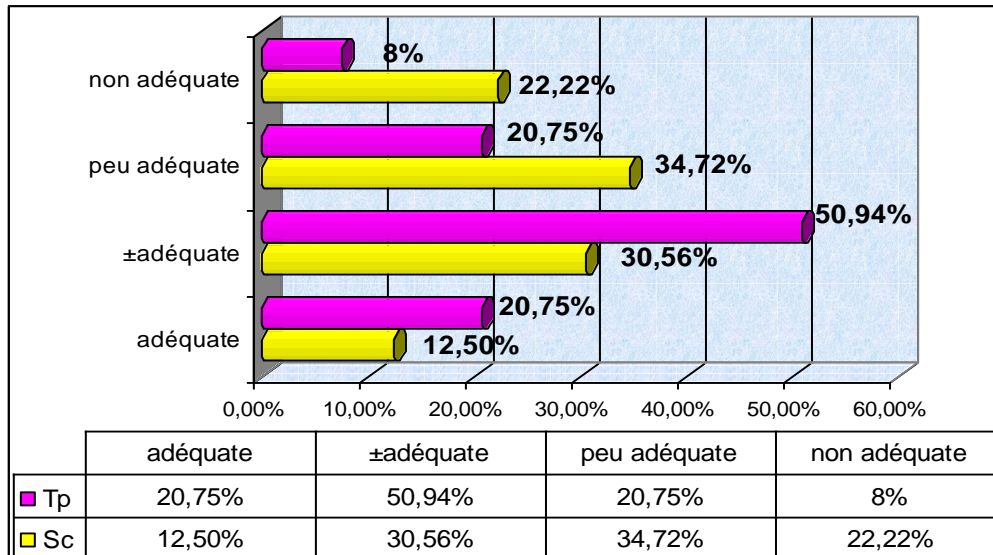
4.1. Effet de la variable grade



K_{2Gc} = 18,904 TS (p < 0,001) K_{2Ac} = 7,536 TS (p < 0,05)
Figure n°43: Effet de la variable grade sur l'opinion des formateurs relatif à la répartition

Les résultats obtenus démontrent que les professeurs d'enseignement secondaire questionnés considèrent plus que les universitaires que la répartition du volume horaire selon les cycles est plus au moins adéquate $K_{2Gc} = 18,904$ TS ($p < 0,001$).

4.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées



$K_{2Gc} = 18,904$ TS ($p < 0,001$) $K_{2Ac} = 9,948$ TS ($p < 0,02$)

Figure n°44: Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées sur l'opinion des formateurs relatif à la répartition du volume horaire selon les cycles

L'examen de la figure n°44 permet de déduire qu'un pourcentage important d'enseignants assurant l'enseignement des différentes APS affirment que la répartition du volume horaire entre les cycles est plus au moins adéquate (50,94%) comparativement aux enseignants des sciences contributives (30,56%). D'ailleurs le khi deux global corrigé étant très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°5 : Que pensez vous du regroupement des matières constituant chaque module (sciences de la vie et de la santé, sciences humaines et sociales, didactique des APS, outils de communications et de traitement des APS...)?

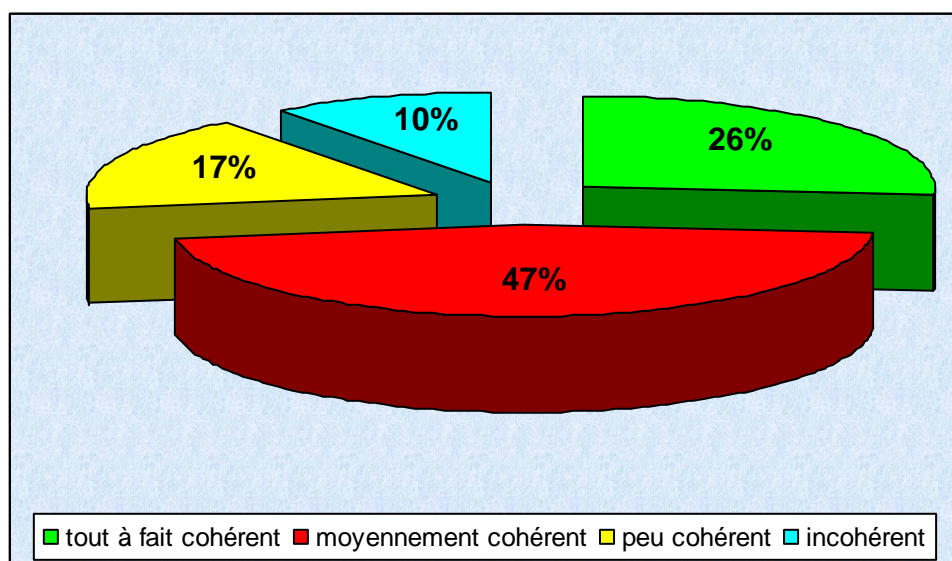
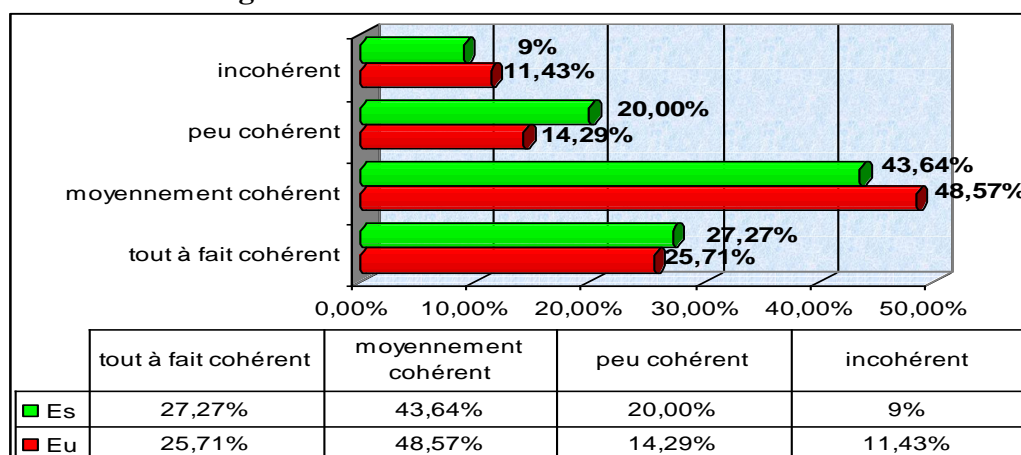


Figure n°45: Données statistiques relatives au regroupement des matières constituant chaque module

La conclusion qui se dégage à travers l’opinion de la population questionnée (figure n°45) c’est que le regroupement des matières constituant chaque module (sciences de la vie et de la santé, sciences humaines et sociales, didactique des APS, outils de communications et de traitement des APS) est plus au moins acceptable (26% tout à fait cohérent et 47% moyennement cohérent) et qu’il faut songer à enrichir certains modules par des matières portant sur des thématiques pointues et ciblées puis de penser à alléger d’autres.

5.1. Effet de la variable grade



$K2_{Gc} = 37,016$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 0,640$ NS

Figure n°46: Effet de la variable grade sur l’opinion des formateurs relatif au regroupement des matières constituant chaque module

L'appréciation relative au regroupement des matières constituant les modules de formation et qui s'affiche à travers la lecture des données statistiques est relativement positive (25,71 % tout à fait cohérent et 48,57% moyennement cohérent pour les enseignants universitaires et 27,27% tout à fait cohérent et 43,64% moyennement cohérent pour les enseignants du secondaire). Toutefois, on peut confirmer à travers la valeur de $K2_{Gc} = 37,016$ qui est très significative ($p < 0,001$) que les universitaires apprécient beaucoup plus ce regroupement que les enseignants du secondaire.

5.2. Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées

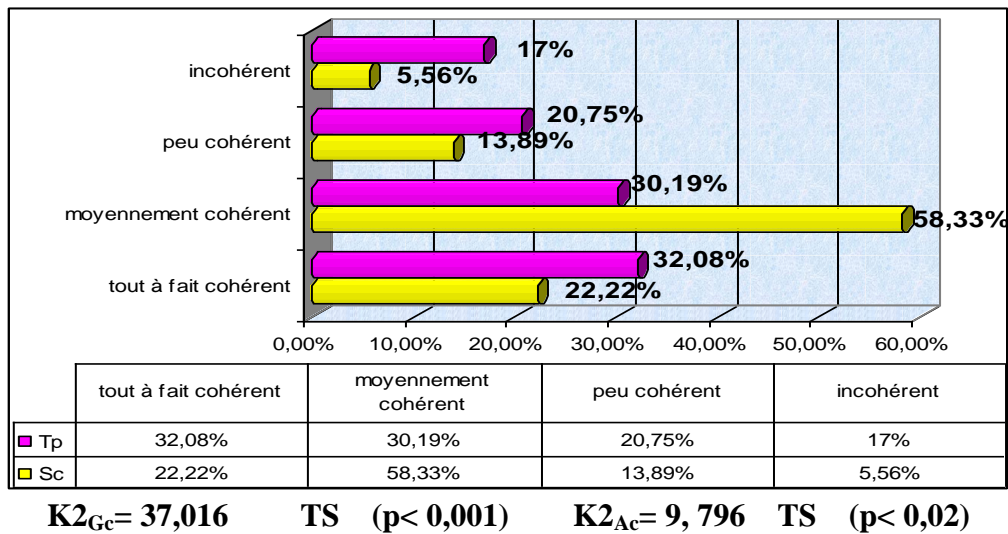


Figure n°47: Effet de la variable liée à la nature des matières enseignées sur l'opinion des formateurs relatif au regroupement des matières constituant chaque module

Les données statistiques indiquées par la figure n°47 permettent de déduire que les enseignants des sciences contributives apprécient mieux le regroupement des matières par module que leurs homologues des différentes APS. D'ailleurs, le $K2_{Gc} = 37,016$ est très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°6 : A votre avis, le volume horaire attribué aux différentes sciences contributives dans la filière EP, vous semble-t-il ?

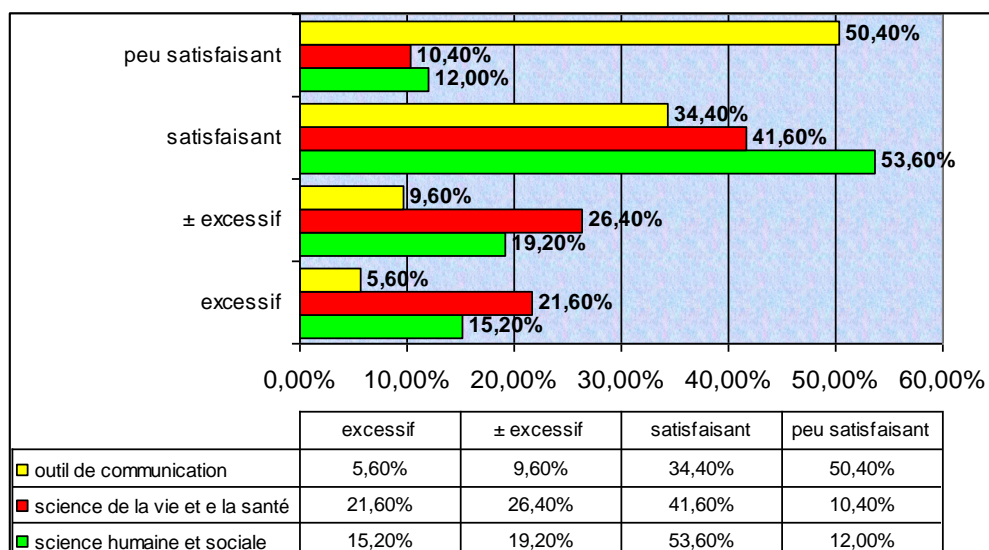


Figure n°48 : Avis des formateurs relatif au volume horaire attribué aux différentes sciences contributives.

L'examen de la figure n°48 permet de constater qu'un pourcentage assez important de formateurs considèrent que le volume horaire attribué aux différents outils de communication et de traitement des APS est peu satisfaisant (50,40%) et qu'il faut songer à consolider ces outils vu que le métier d'enseignant, étant en perpétuelle métamorphose et qu'il est de plus en plus demandé à l'enseignant de trier son savoir et de le hiérarchiser. Au sujet des sciences humaines et sociales les enseignants expriment une appréciation positive (53,60 % satisfaisant et 19,20 % \pm excessif). Pour le volume horaire attribué aux sciences de la vie et de la santé la majorité des formateurs questionnés ont manifesté une attitude positive (41,60 % satisfaisant et 26,40 % \pm excessif).

a. Les sciences humaines et sociales

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	10,00%	15,71%	62,86%	11,43%
Es	21,82%	23,64%	41,82%	12,73%
K_{2Gc}= 55,832		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 5,978	NS
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	12,50%	15,28%	61,11%	11,11%
Tp	18,87%	24,53%	43,40%	13,21%
K_{2Gc}= 55,832		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 3,757	NS

Tableau n°7: Données statistiques relatives au volume horaire attribué aux sciences humaines et sociales (SHS) en fonction du grade et la nature des matières enseignées.

Faisant recours aux valeurs statistiques inscrites dans le tableau n°7 on peut déduire que les Eu estiment satisfaisant le volume horaire réservé aux SHS comparativement à leurs homologues du secondaire. Le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$). Cette tendance d'opinion existe également chez les enseignants des sciences contributives par rapport à ceux assurant l'enseignement des différentes APS.

b. Les sciences de la vie et de la santé

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	21,43%	25,71%	41,43%	11,43%
Es	21,82%	27,27%	41,82%	9,09%
$K2_{Gc} = 25,112$ $TS (p < 0,001)$ $K2_{Ac} = 0,047$ NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	19,44%	25,00%	44,44%	11,11%
Tp	24,53%	28,30%	37,74%	9,43%
$K2_{Gc} = 25,112$ $TS (p < 0,001)$ $K2_{Ac} = 0,822$ NS				

Tableau n°8: Volume horaire attribué aux sciences de la vie et de la santé (SVS) en fonction du grade et de la nature des matières enseignées

L'examen des résultats inscrits dans le tableau n°8 permet de constater que la valeur de khi deux globale est très significative ($p < 0,001$), on peut conclure alors que les universitaires présentent une attitude positive à l'égard du volume horaire attribué aux différentes SVS mieux que les enseignants du secondaire. En outre, l'étude relative à l'effet de la variable mode d'intervention a révélé le même écart significatif concernant l'objet d'étude entre les enseignants des SHS et ceux de l'enseignement des différentes APS en faveur des premiers. D'ailleurs le $K2_{Gc} = 25,112$ est très significatif ($p < 0,001$).

c. Les outils de communications et de traitement des APS

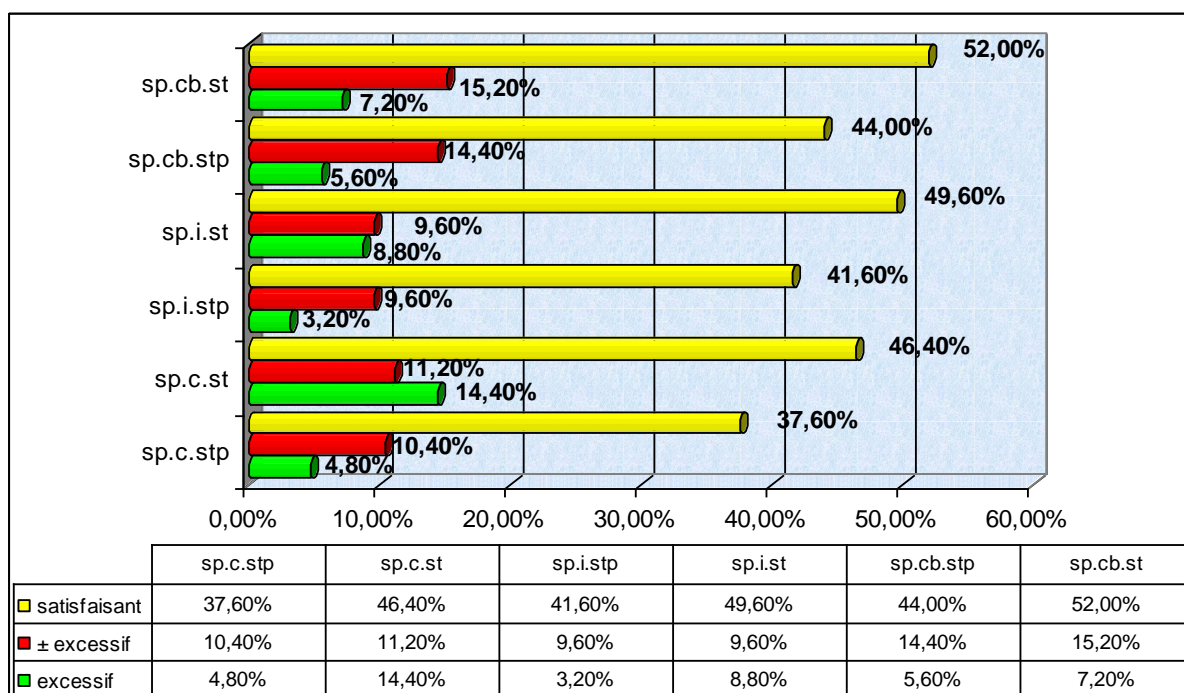
Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	5,71%	11,43%	35,71%	47,14%
Es	5,45%	7,27%	32,73%	54,55%
$K2_{Gc} = 67,352$ $TS (p < 0,001)$ $K2_{Ac} = 0,723$ NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	5,56%	11,11%	37,50%	45,83%
Tp	5,66%	7,55%	30,19%	56,60%
$K2_{Gc} = 67,352$ $TS (p < 0,001)$ $K2_{Ac} = 1,423$ NS				

Tableau n°9: Données statistiques portant sur le volume horaire attribués aux outils de communication en fonction du grade et de la nature des matières enseignées

Le volume horaire attribué aux différents outils de communication et de traitement des APS est considéré peu satisfaisant pour 54,55% des enseignants du secondaire comparativement au 47,14% de leurs homologues universitaires. D'ailleurs le $K2_{Gc} = 67,352$

est très significatif ($p < 0,001$). En effet, cette différence s'avère aussi très significative en ayant recours à la nature des matières enseignées en faveur des enseignants des (SC) par rapport aux enseignants des (APS).

QUESTION n°7 : Le volume horaire attribué à l'enseignement des différentes technologies et pratiques des APS, vous semble-t-il ?



Sp.c.stp	Sp.c.st	Sp.i.stp	Sp.i.st	Sp.cb.stp	Sp.cb.st
Sport collectifs : savoirs théoriques et pédagogiques	Sport collectifs : savoirs techniques	Sport individuels : savoirs théoriques et pédagogiques	Sport individuels : savoirs techniques	Sport de combats : savoirs théoriques et pédagogiques	Sport de combats : savoirs techniques

Figure n°49 : Avis des formateurs relatif au volume horaire attribué à l'enseignement des différentes technologies et pratiques des APS

Le recours aux résultats statistiques inscrits sur la figure n°49 montre bien que les formateurs considèrent satisfaisant le volume horaire réservé à l'enseignement des différentes technologies et pratique des APS (savoirs théoriques, pédagogiques et techniques). En effet, il fait acquérir aux étudiants un répertoire pédagogique assez large leur permettant d'aborder avec facilité l'enseignement des différentes APS à l'école. Nous enregistrons les valeurs respectives suivantes : (Sp.c.stp (10,40% ±excessif et 37,60% satisfaisant) ; Sp.c.st (11,20% ±excessif et 46,40% satisfaisant), Sp.i.stp (9,60% ±excessif et 41,60% satisfaisant) ; Sp.i.st (9,60% ±excessif et 49,60% satisfaisant) et Sp.cb.stp (14,40% ±excessif et 44,00% satisfaisant) ; Sp.cb.st (15,20% ±excessif et 52,00% satisfaisant).

7.1. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

a. Les sports collectifs : savoirs théoriques et pédagogiques

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	5,71%	11,43%	40,00%	42,86%
Es	3,64%	9,09%	34,55%	52,73%
K_{2Gc}= 63,640		TS (p< 0,001)		K_{2Ac}= 0, 908
NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	5,56%	11,11%	41,67%	41,67%
Tp	3,77%	9,43%	32,08%	54,72%
K_{2Gc}= 63,640		TS (p< 0,001)		K_{2Ac}= 1, 850
NS				

Tableau n°10: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribué aux savoirs théoriques et pédagogiques des sports collectifs

D'après les résultats du tableau n°10, 52,73% des enseignants du secondaire questionnés considèrent que le volume horaire des savoirs théoriques et pédagogiques des différents sports collectifs est peu satisfaisant. Contrairement à cet avis, les universitaires montrent une attitude assez positive quant à ce volume horaire (40% satisfaisant et 11,43% ±excessif). D'ailleurs, la différence s'avère très significative en faveur des enseignants du secondaire ($K_{2Gc} = 63,640$ TS ($p < 0,001$)). Toutefois, et comme prévu l'examen de l'impact de la variable mode d'intervention a montré une différence très significative ($p < 0,001$) en faveur des enseignants des différentes APS, qui considèrent le volume horaire en question mérite d'être révisé à la hausse et ce contrairement à leurs collègues des sciences contributoires.

b. Les sport collectifs : savoirs techniques

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	14,29%	12,86%	42,86%	30,00%
Es	14,55%	9,09%	50,91%	25,45%
K_{2Gc}= 38,480		TS (p< 0,001)		K_{2Ac}= 0, 807
NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	15,28%	12,50%	43,06%	29,17%
Tp	13,21%	9,43%	50,94%	26,42%
K_{2Gc}= 38,480		TS (p< 0,001)		K_{2Ac}= 0, 588
NS				

Tableau n°11: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribué aux savoirs techniques des sports collectifs

Le khi deux global étant très significatif ($p < 0,001$) pour la variable grade. On peut alors confirmer que les enseignants du secondaire estiment satisfaisant le volume horaire attribué aux savoirs techniques des APS collectives mieux que les universitaires. Toutefois, cette attitude s'avère moins développée chez les enseignants assurant les cours en sciences contributoires puisque 43,86% seulement considèrent que ce volume est satisfaisant, contrairement à ceux qui assurent les enseignements des APS (50,94% satisfaisant).

7.2. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

c. Les sports individuels : savoirs théoriques et pédagogiques

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	4,29%	10,00%	42,86%	42,86%
Es	1,82%	9,09%	40,00%	49,09%
K2Gc= 70,616 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 408 NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	4,17%	11,11%	43,06%	41,67%
Tp	1,89%	7,55%	39,62%	50,94%
K2Gc= 70,616 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 820 NS				

Tableau n°12: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribué aux savoirs théoriques et pédagogiques des sports individuels

L'analyse du tableau n°12 permet de déduire qu'un pourcentage assez important des universitaires questionnés estiment que les savoirs théoriques et pédagogiques relatifs aux sports individuels bénéficient d'un volume horaire acceptable (42,86% satisfaisant et 10,00%± excessif). De même, la moitié des enseignants du secondaire (49,09%) considèrent que ce volume est peu satisfaisant

En outre, le mode d'intervention semble avoir un effet sur l'avis des formateurs concernant la notion du temps réservé aux APS individuelles. En effet, les enseignants questionnés des différentes APS considèrent que ce volume horaire nécessité d'être consolidé (50,94% peu satisfaisant) comparativement à ce qui a été exprimé par les enseignants des différentes sciences contributives. D'ailleurs le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$) en faveur des premiers.

d. Les sports individuels : savoirs techniques

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	10,00%	11,43%	51,43%	27,14%
Es	7,27%	7,27%	47,27%	38,18%
K2Gc= 57,688 TS (p< 0,001) K2Ac= 1, 529 NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	11,11%	11,11%	51,39%	26,39%
Tp	5,66%	7,55%	47,17%	39,62%
K2Gc= 57,688 TS (p< 0,001) K2Ac= 2, 403 NS				

Tableau n°13: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribués aux savoirs techniques des sports individuels

Le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$), on peut déduire alors que les (Eu) considèrent plus que les (Es) que le volume horaire attribué aux savoirs techniques des APS est satisfaisant. En outre, cette différence persiste significative en faveur des enseignants des différentes sciences contributoires (51,39% satisfaisant et 11,11%± excessif) par rapport à leur homologues des différentes APS (47,17% satisfaisant et 7,55%± excessif) en ce qui concerne leur avis au volume horaire attribué aux savoirs techniques.

7.3. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

e. Les sports de combats: savoirs théoriques et pédagogiques

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	5,71%	14,29%	35,71%	44,29%
Es	5,45%	14,55%	54,55%	25,45%
K_{2Gc}= 48,536		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 5, 641	NS
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	5,56%	15,28%	36,11%	43,06%
Tp	5,66%	13,21%	54,72%	26,42%
K_{2Gc}= 48,536		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 4, 919	NS

Tableau n°14: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribué aux savoirs théoriques et pédagogiques des sports de combats

Les savoirs théoriques et pédagogiques des sports de combats semblent bénéficier d'un volume horaire satisfaisant selon 54,55% des enseignants du secondaire questionnés, contre seulement 35,71% des universitaires qui le considèrent ainsi. D'ailleurs la différence s'avère très significative à ($p < 0,001$) en faveur des premiers. De même les valeurs obtenues en ayant recours au mode d'intervention, indiquent bien qu'un bon nombre des enseignants des différentes APS estiment comme positif le volume horaire réservé à ce type de savoirs (54,72% satisfaisant), par contre 36,11% seulement des enseignants des différentes sciences contributoires qui le considèrent ainsi.

f. Les sports de combats: savoirs techniques

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	8,57%	11,43%	52,86%	27,14%
Es	5,45%	20,00%	50,91%	23,64%
K_{2Gc}= 57,112		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 1, 469	NS
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	8,33%	11,11%	54,17%	26,39%
Tp	5,66%	20,75%	49,06%	24,53%
K_{2Gc}= 57,112		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 1, 773	NS

Tableau n°15: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribué aux savoirs techniques des sports de combats

En ayant recours aux données statistiques illustrées dans le tableau n°15 nous pouvons conclure qu'un pourcentage assez important des enseignants questionnés considèrent que le volume horaire attribué aux différents savoirs techniques est satisfaisant (52,86% satisfaisant Eu et 50,91% Es) , voire même parfois excessif (.20,00% Es et 11,43% Eu). De même, l'analyse des résultats obtenus au niveau de la seconde variable relative au mode d'intervention a révélé une différence très significative ($p < 0,001$) en faveur des enseignants des sciences contributoires qui estiment satisfaisant le volume horaire attribué aux savoirs techniques des sports de combats et cela comparativement aux enseignants des différentes APS.

QUESTION n°8 : Le volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle (*pédagogie pratique dans une institution éducative*), vous paraît-il ?

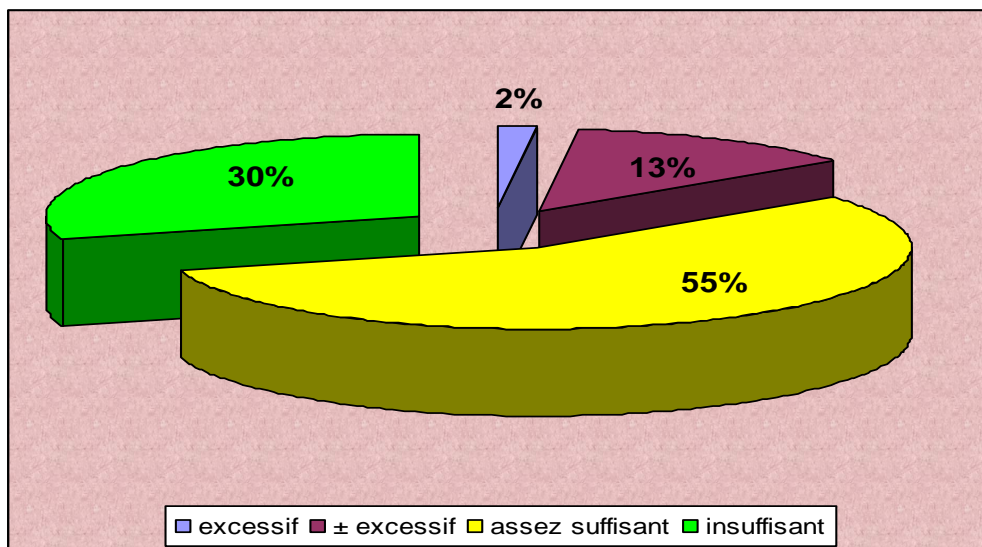


Figure n°50 : Avis des formateurs relatif au volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle

Pour finaliser la formation initiale reçue et s'intégrer progressivement dans la communauté scolaire, un stage de préparation à la vie professionnelle de 104 heures dans un établissement scolaire a été prévu par le législateur et à cet égard, le volume horaire qui lui a été réservé est "assez suffisant" selon l'avis de 55% des formateurs questionnés. En effet, ce volume horaire permet une exploration initiale et directe du milieu professionnel, sachant que les étudiants des 3^{ème} années auront fait déjà des stages d'initiation à la pratique pédagogique.

a. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	2,86%	10,00%	48,57%	38,57%
Es	0,00%	16,36%	65,45%	18,18%
K_{2Gc}= 83,928		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 6,727	NS
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	2,78%	11,11%	50,00%	36,11%
Tp	0,00%	15,09%	64,15%	20,75%
K_{2Gc}= 83,928		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 3,903	NS

Tableau n°16: Résultat illustrant les données statistiques sur le volume horaire attribués au stage de préparation à la vie professionnelle

L'analyse du tableau ci-dessus permet de constater que les enseignants du secondaire considèrent plus que les universitaires que le volume horaire attribué au stage de pratique pédagogique est largement satisfaisant pour conclure la formation initiale (64,45% satisfaisant pour les ES et 48,57 % satisfaisant pour les EU). D'ailleurs le khi deux global est très significatif (p< 0,001). Toutefois, il est à signaler que cette différence reste très significative même en faisant recours à la nature des matières enseignées. En effet, les enseignants des sciences contributoires considèrent plus que leurs homologues des différentes APS que ce stage est concluant de point de vue du volume horaire qui lui été destiné.

QUESTION n°9 : Le volume horaire réservé à « l'initiation à la recherche scientifique » et à la préparation du « mémoire de fin d'études », vous semble-t-il ?

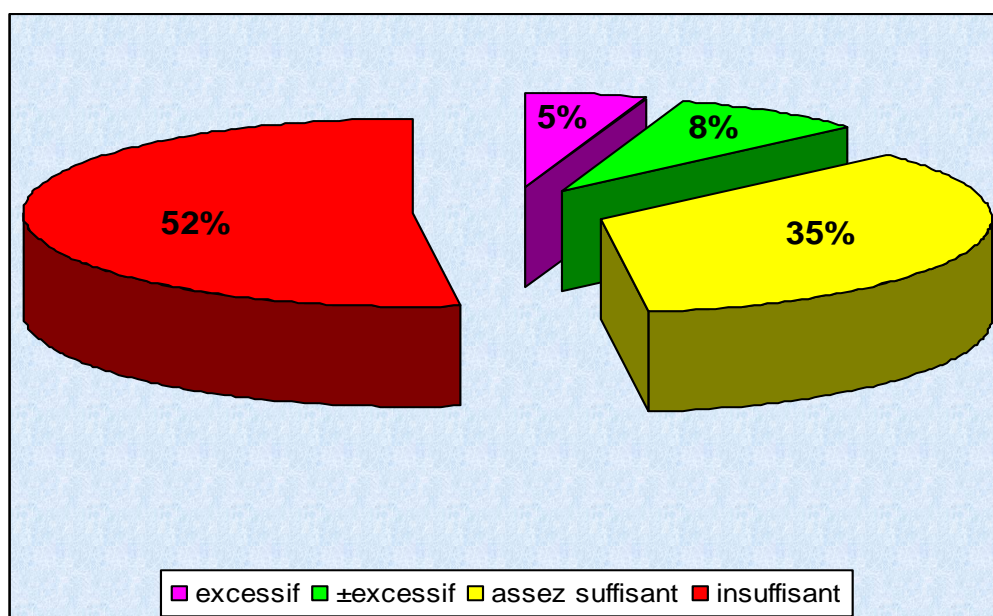


Figure n°51 : Avis des formateurs relatif au volume horaire réservé « l'initiation à la recherche scientifique » et à la préparation du « mémoire de fin d'études »

Le recours aux valeurs statistiques indiquées dans la figure ci-dessus témoigne que les enseignants questionnés révèlent une attitude inquiétante puisque 52% d'entre eux considèrent que le volume horaire réservé à l'initiation à la recherche scientifique est insuffisant pour permettre aux étudiants d'achever à temps et convenablement la recherche de fin d'études.

a. Effet de la variable grade et mode d'intervention

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Eu	4,29%	8,57%	42,86%	44,29%
Es	5,45%	7,27%	25,45%	61,82%
$K2_{Gc}= 76,504$ TS (p< 0,001) $K2_{Ac}= 4, 488$ NS				
Nature des matières enseignées	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
Sc	5,56%	6,94%	40,28%	47,22%
Tp	3,77%	9,43%	28,30%	58,49%
$K2_{Gc}= 76,504$ TS (p< 0,001) $K2_{Ac}= 2, 018$ NS				

Tableau n°17: Données statistiques portant sur le volume horaire réservé à « l'initiation à la recherche scientifique » et à la préparation du « mémoire de fin d'études »

L'examen des données statistiques illustrées dans le tableau n°17 permet de conclure que les enseignants du secondaire évoluant dans les ISSEP considèrent que l'initiation à la recherche scientifique et la préparation du mémoire de fin d'études ne bénéficient pas d'un volume horaire adéquat (61,82% peu satisfaisant), contrairement aux formateurs universitaires qui le trouvent idéal et parfois même parfois excessif (42,86% satisfaisant et 8,57% ± excessif). En outre, la variable mode d'intervention a révélé que 58,49% des formateurs dans les différents enseignements d'APS estiment que le volume horaire en question est peu satisfaisant.

II.3. ITEM 3 : Déclinaison des modules de formation en programmes

QUESTION n°1 : Dans quel cadre l'élaboration des programmes relatifs à la matière que vous enseignez a-t-elle été réalisée ?

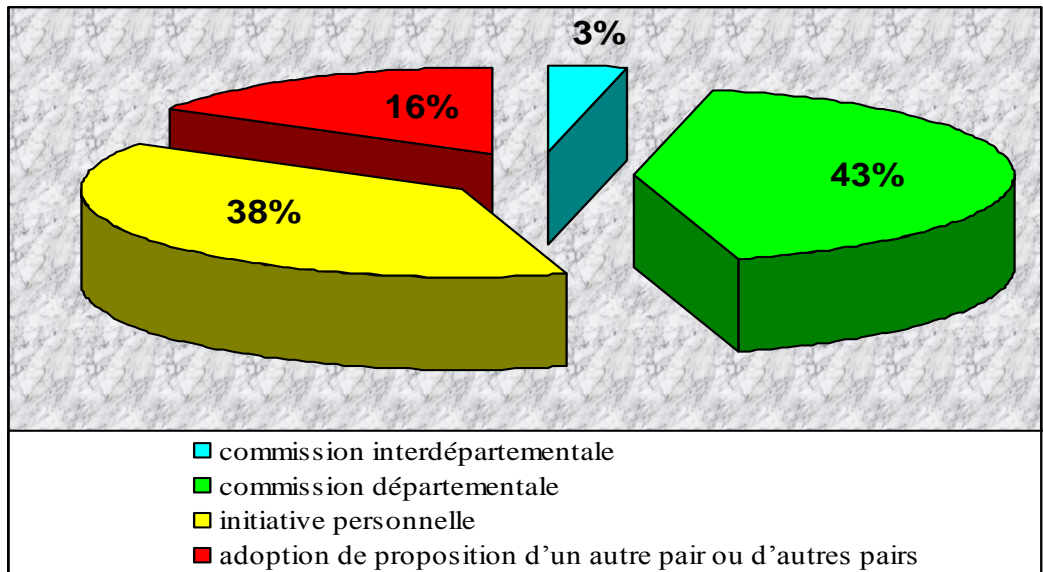


Figure n°52 : Avis des formateurs relatifs au cadre l'élaboration des programmes

Les valeurs statistiques affichées dans la figure ci-dessus indiquent que les équipes pédagogiques au sein des institutions d'éducation physique (travail départemental et interdépartemental) ne fonctionnent pas parfaitement dans la mesure où l'élaboration des programmes relatifs aux différentes matières enseignées par les enseignants questionnés se fait, soit au niveau de la commission départementale, soit par le biais d'une initiative personnelle (43% commission départementale et 38% initiative personnelle). Cela permet dans un premier temps, de se poser la question relative à la tâche de coordination et finalisation des principes et objectifs recherchés par la formation initiale ainsi que la tâche relative à la définition des besoins réels en matière de formation qui doivent être fixés et finalisés par un travail interdépartemental.

a. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

Variable Grade	commission interdépartementale	commission départementale	initiative personnelle	adoption de proposition d'un autre pair ou d'autres pairs
Eu	5,71%	57,14%	28,57%	8,57%
Es	0,00%	23,64%	50,91%	25,45%
K2_{Gc}= 51,928		TS (p< 0,001)		K2_{Ac}= 18, 693
TS (p< 0,001)		TS (p< 0,001)		
Nature des matières enseignées	commission interdépartementale	commission départementale	initiative personnelle	adoption de proposition d'un autre pair ou d'autres pairs
Sc	4,17%	54,17%	29,17%	12,50%
Tp	1,89%	26,42%	50,94%	20,75%
K2_{Gc}= 51,928		TS (p< 0,001)		K2_{Ac}= 10, 387
TS (p< 0,001)		TS (p< 0,02)		

Tableau n°18: Résultat illustrant les données statistiques relatifs au cadre de l'élaboration des programmes relatifs à la matière enseignée

L'examen des données statistiques inscrites dans le tableau n°18 permet de constater qu'un bon nombre d'enseignants du secondaire élaborent les programmes relatifs à la matière qu'ils enseignent soit par une initiative personnelle (50%) soit par l'adoption de proposition d'un autre pair (25,45%), contrairement aux enseignants universitaires qui conçoivent leur programme dans une commission départementale (57,14%). De même, en faisant recours à la nature des matières enseignées nous constatons que la majorité des enseignants qui assurent les enseignements des différentes APS conçoivent et préparent leurs cours suite à une initiative personnelle ou en se basant sur une proposition d'un autre pair et ceux contrairement à leurs homologues des sciences contributoires qui utilisent des programmes préparés par la commission départementale. D'ailleurs, le $K2_{Gc} = 51,928$ est très significatif ($p < 0,001$).

QUESTION n°2 : Les programmes de formation font-ils l'objet de réunions de régulation et d'actualisation au sein du département auquel vous appartenez ?

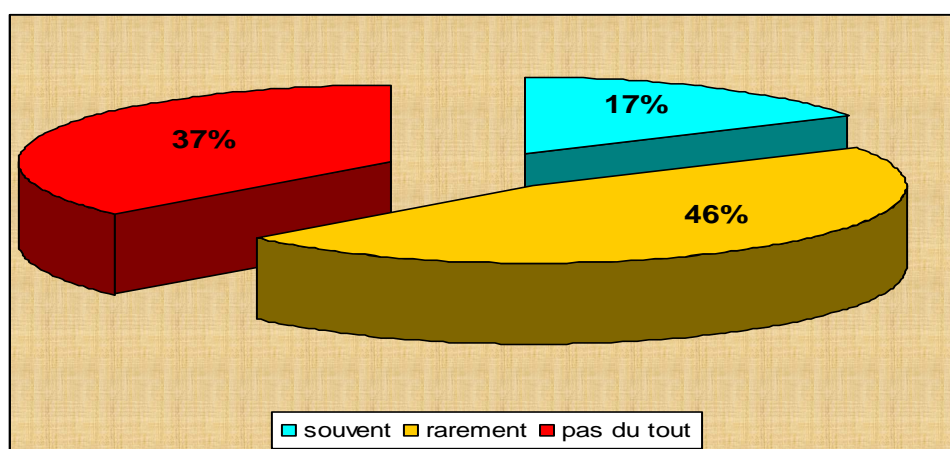


Figure n°53 : Avis des formateurs relatif aux réunions de régulation et d'actualisation des programmes

Répondant à la question n°2, un pourcentage assez élevé des formateurs questionnés ont exprimé leurs inquiétudes envers tout ce qui a trait aux innovations pédagogiques en l'absence de réunions de régulations et d'actualisations au sein de leurs départements respectifs, lieu habituel d'échanges, de consolidations et d'actualisations (Nous enregistrons respectivement les pourcentages de 46 % rarement et 37% pas du tout).

a. effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

Variable Grade	souvent	rarement	pas du tout
Eu	20,00%	57,14%	22,86%
Es	12,73%	32,73%	54,55%
$K2_{Gc} = 17,104$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 13,116$ TS ($p < 0,001$)			
Nature des matières enseignées	souvent	rarement	pas du tout
Sc	15,28%	50,00%	34,72%
Tp	18,87%	41,51%	39,62%
$K2_{Gc} = 17,104$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 0,813$ NS			

Tableau n°19: Données statistiques relatif aux réunions de régulation et d'actualisation des programmes selon le grade et celle liée à la nature des matières enseignées

Le recours aux données statistiques du tableau n°19 permet de déduire que 54,55% des enseignants du secondaire n'organisent jamais des réunions d'actualisation des programmes. Toutefois, la régulation et l'ajustement des programmes lorsque il est nécessaire, sont des actions pédagogiques rarement observés chez 57,14% des universitaires questionnés. De même, les enseignants des différentes sciences contributives révèlent une attitude négative envers ce type de réunions (50,00% rarement et 34,72% pas du tout).

QUESTION n°3 : A votre avis, les cours consacrés aux différentes APS reposent-ils sur une articulation entre les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques ?

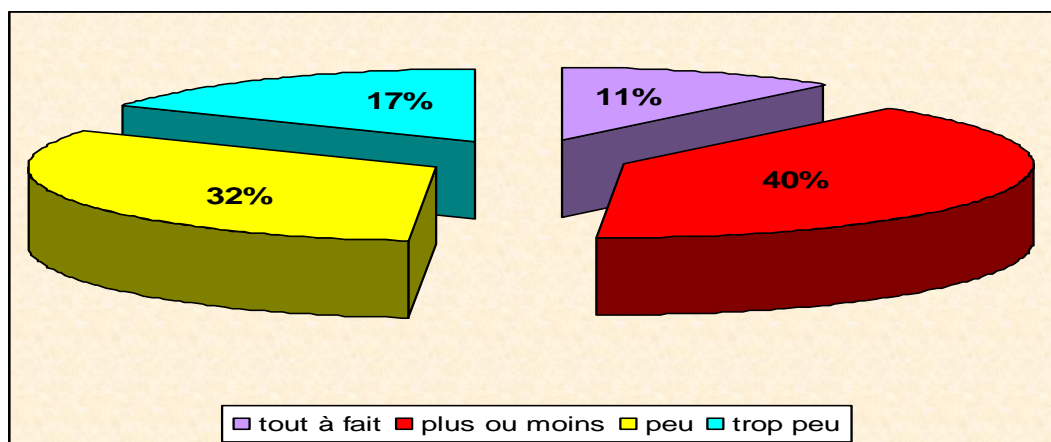


Figure n°54 : Avis des formateurs relatif à la nature des cours consacrés aux différentes disciplines sportives

L'étude de la figure n°54 permet de conclure que l'intention des formateurs évoluant dans les ISSEP relatives aux cours consacrés aux différentes disciplines sportives s'avère orientée vers une articulation moyennement basée sur les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques (11% tout à fait et 40% plus ou moins).

a. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Eu	11,43%	42,86%	31,43%	14,29%
Es	10,91%	36,36%	32,73%	20,00%
$K2_{Gc} = 26,584$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 0,810$ NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Sc	9,72%	40,28%	27,78%	22,22%
Tp	13,21%	39,62%	37,74%	9,43%
$K2_{Gc} = 26,584$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 3,604$ NS				

Tableau n°20: Données statistiques relatif à la nature des cours consacrés aux différentes disciplines sportives selon le grade et selon la nature des matières enseignées

Une analyse détaillée peut approfondir la lecture des valeurs statistiques inscrites au niveau de la figure ci-dessus en se référant au grade des formateurs et à leur mode d'intervention dans les cursus universitaires (matières enseignées). En effet, il s'avère que les enseignants universitaires s'intéressent moins que leurs homologues du secondaire à concevoir des cours ayant pour but une articulation entre les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques (42,86% plus ou moins et 31,43% peu). D'ailleurs le khi deux global corrigé étant très significatif ($p < 0,001$). Toutefois, cette forme des cours est prise en considération par les enseignants des différentes APS beaucoup plus que par leurs homologues des sciences contributives (le $K2_{Gc} = 26,584$ très significative ($p < 0,001$)).

QUESTION n°4 : Le stage de préparation à la vie professionnelle respecte-t-il les critères suivants :

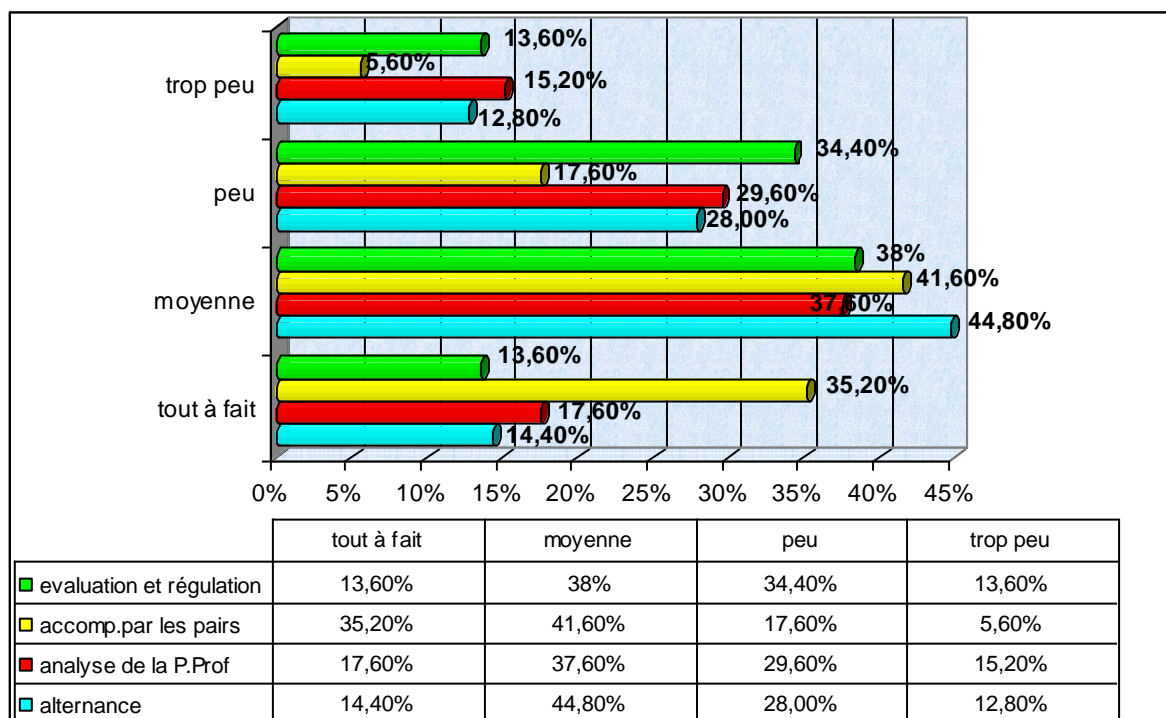


Figure n°55 : Avis des formateurs relatifs au stage de préparation à la vie professionnelle

L'analyse des résultats illustrés sur la figure n°55 permet de constater que les enseignants évoluant dans les différents ISSEP pensent que l'étudiant stagiaire bénéficie de l'intervention pratique dans le milieu scolaire et de l'articulation avec une formation réflexive, critique et théorique (14,40% tout à fait et 44,80% moyennement), de plus il jouisse de l'accompagnement et des conseils des formateurs, inspecteur et conseiller pédagogique (35,20% tout à fait et 41,60% moyennement). De même, l'organisation périodique des séances de travail ayant recours systématique à la pratique professionnelle qui permet aux étudiants stagiaires de développer des compétences professionnelles de réflexion par une attitude de questionnement s'avère moyennement fréquente (17,60 % tout à fait et 37,60% moyennement). En outre, il est à signaler que l'organisation périodique des séances de travail portant sur l'examen des conditions qui favorisent la prévention des déséquilibres de la formation par un recours systématique à la pratique de réajustement en vue de permettre à l'étudiant de construire sa propre autonomie est une attitude adoptée par la moitié des enseignants formateurs questionnés (13,60 % tout à fait et 38,40% moyennement)

4.1. Critère d'alternance

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Eu	20,00%	51,43%	22,86%	5,71%
Es	7,27%	36,36%	34,55%	21,82%
K_{2Gc}= 33,112		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 11, 110	TS (p< 0,01)
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Sc	22,22%	50,00%	22,22%	5,56%
Tp	3,77%	37,74%	35,85%	22,64%
K_{2Gc}= 33,112		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 15, 251	TS (p< 0,01)

Tableau n°21: Résultat illustrant les données statistiques relatif au critère d'alternance dans le stage pédagogique selon le grade et la nature des matières enseignées

L'analyse du tableau ci-dessus permet de constater que les enseignants universitaires considèrent plus que les enseignants du secondaire que le stage de préparation à la vie professionnelle respecte le critère d'alternance (l'intervention pratique dans le milieu scolaire et son articulation avec une formation réflexive, critique et théorique). En effet, cette différence entre les deux corps d'enseignants est très significative ($p < 0,001$). De même, ce raisonnement réflexif est très fréquent chez les enseignants des différentes sciences contributives (22,22% tout à fait et 50,00% moyennement) comparativement aux enseignants des différentes APS (35,85% peu et 22,64% trop peu)

4.2. Critère relatif à l'analyse de la pratique professionnelle

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Eu	21,43%	38,57%	28,57%	11,43%
Es	12,73%	36,36%	30,91%	20,00%
K_{2Gc}= 16,536		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 2, 374	NS
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Sc	22,22%	37,50%	29,17%	11,11%
Tp	11,32%	37,74%	30,19%	20,75%
K_{2Gc}= 16,536		(p<0,001)	K_{2Ac}= 3, 276	NS

Tableau n°22: Données relatives aux critères d'analyse de la pratique professionnelle dans le stage pédagogique selon le grade et la nature des matières enseignées

L'opinion qui se dégage à travers l'analyse du tableau n°22 est qu'un nombre important des universitaires considèrent que ce stage de pratique pédagogique permet aux

étudiants stagiaires de développer des compétences professionnelles de réflexion par une attitude de questionnement (22,22% tout à fait et 37,50% moyennement). Cette attitude est moins développée chez les enseignants du secondaire (11,32% tout à fait et 37,74% moyennement). D'ailleurs le khi deux global corrigé égal à 16,536 est très significatif ($p < 0,001$). En effet le recours à l'analyse de l'opinion des formateurs en ayant recours à la variable liée à la nature des matières enseignées indique la même différence significative en faveur des enseignants des sciences contributives.

4.3 . Critère relatif à l'accompagnement par les pairs expérimentés

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Eu	41,43%	42,86%	12,86%	2,86%
Es	27,27%	40,00%	23,64%	9,09%
$K2_{Gc} = 40,536$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 4,699$ NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Sc	40,28%	43,06%	12,50%	4,17%
Tp	28,30%	39,62%	24,53%	7,55%
$K2_{Gc} = 40,536$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 3,639$ NS				

Tableau n°23: Données relatives à l'accompagnement par les pairs expérimentés dans le stage pédagogique selon le grade et la nature des matières enseignées

Le khi deux global corrigé étant très significatif à ($p < 0,001$), on peut confirmer que les enseignants universitaires estiment plus que leurs collègues du secondaire que l'étudiant bénéficie tout le long de son stage de l'accompagnement et des conseils du formateur, de l'inspecteur et du conseiller pédagogique. En outre, un pourcentage assez important d'enseignants des différentes sciences contributives considèrent que ce stage répond favorablement au critère d'accompagnement par les pairs expérimentés (40,28% tout à fait et 43,06% moyennement).

4.4. Critère relatif à l'évaluation et à la régulation du processus de la préparation à la vie professionnelle

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Eu	14,29%	42,86%	28,57%	14,29%
Es	12,73%	32,73%	41,82%	12,73%
K_{2Gc}= 26,392 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 2, 394 NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
Sc	15,28%	41,67%	29,17%	13,89%
Tp	11,32%	33,96%	41,51%	13,21%
K_{2Gc}= 26,392 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 1, 965 NS				

Tableau n°24: Données relatives à l'accompagnement par les pairs expérimentés dans le stage pédagogique selon le grade et la nature des matières enseignées

Selon l'avis d'un pourcentage assez élevé des universitaires (14,29% tout à fait et 42,86% moyennement), le stage de préparation à la vie professionnelle répond au critère portant sur l'organisation périodique de séances de travail portant sur l'examen des conditions qui favorisent la prévention des déséquilibres de la formation par un recours systématique à la pratique de réajustement en vue de permettre à l'étudiant de construire sa propre autonomie. Contrairement à cet opinion un grand nombre d'enseignants du secondaire n'ont pas le même avis (41,82% peu et 12,73% trop peu). De même, le recours à la variable liée à la nature des matières enseignées montre bien une différence très significative en faveur des formateurs en sciences humaines et sociales par rapport aux enseignants des différentes APS ($K_{2Gc} = 26,392$. TS à $(p < 0,001)$). En effet, les professeurs de l'enseignement secondaire ont les mêmes réflexions que celles des enseignants du supérieur (41,51% peu et 13,21% trop peu).

QUESTION n°5 : Les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée et les conditions dans lesquelles le « mémoire de fin d'études » est élaboré répondent-ils aux principes suivants :

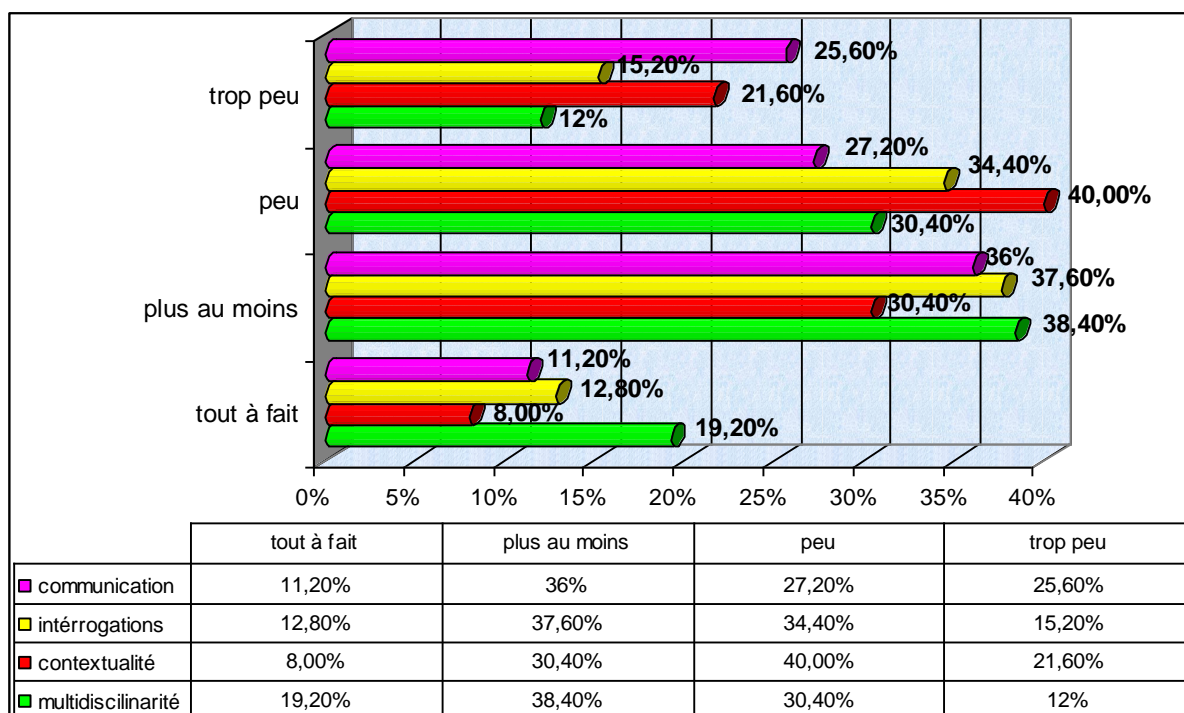


Figure n°56 : Interrogations des formateurs sur les conditions relatives à l'initiation à la recherche

L'information recueillie à travers la question n°5 indique bien que les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée ne sont pas adéquates si on se réfère à l'inquiétude affichée par les enseignants formateurs; d'abord, les sujets de « mémoire de fin d'études » choisis ne constituent pas l'objet de débat et d'échanges d'idées avec des pairs (27,20% peu et 25,60% trop peu), d'un autre côté, ils ne tiennent pas suffisamment compte de l'actualité des problématiques en éducation physique (40% peu et 21,60% trop peu). Faut-il ajouter à cela que ces conditions ne permettent pas convenablement à l'étudiant dans sa phase de formation finale de vivre une expérience qui lui permet de consolider son identité professionnelle (34,40% peu et 15,20% trop peu).

5.1. Multidisciplinarité de la recherche en éducation physique

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Eu	20,00%	45,71%	28,57%	5,71%
Es	18,18%	29,09%	32,73%	20,00%
K_{2Gc}= 20,568 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 6, 560 NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Sc	19,44%	45,83%	29,17%	5,56%
Tp	18,87%	28,30%	32,08%	20,75%
K_{2Gc}= 20,568 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 7, 212 TS (p< 0,05)				

Tableau n°25: Données statistiques relatives à la multidisciplinarité de la recherche en éducation physique selon le grade et nature des matières enseignées

L'analyse approfondie des données statistiques inscrites dans le tableau ci-dessous montre bien qu'il existe une différence significative ($p < 0,001$) relative aux critères caractérisant les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée et les conditions dans lesquelles le « mémoire de fin d'études » est élaboré. En effet, les enseignants universitaires considèrent, beaucoup plus, que les enseignants du secondaire que les champs de recherche sont la plus part du temps relatifs à l'intervention en éducation physique (20,00% tout à fait et 45,71% plus ou moins). D'ailleurs, cette opinion est identique à celle des formateurs assurant les cours en sciences contributoires (19,44% tout à fait et 45,83% plus ou moins)

5.2. Contextualité du sujet choisi

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Eu	10,00%	30,00%	40,00%	20,00%
Es	5,45%	30,91%	40,00%	23,64%
K_{2Gc}= 27,736 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 0, 526 NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Sc	9,72%	30,56%	41,67%	18,06%
Tp	5,66%	30,19%	37,74%	26,42%
K_{2Gc}= 27,736 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 1, 331 NS				

Tableau n°26: Données statistiques relatives à la contextualité du sujet choisi selon le grade et la nature des matières enseignées

L'analyse des résultats obtenus indique que les professeurs d'enseignement secondaire pensent plus que leurs collègues universitaires que les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée ne tiennent pas compte de l'actualité des problématiques en

éducation physique (40,00% peu et 23,64% trop peu). En outre, le recours à l'opinion des formateurs en tenant compte de leur mode d'intervention montre bien une différence très significative ($p < 0,001$) en faveur des enseignants des différentes APS par rapport à leur homologues des sciences contributoires (37,74% peu et 26,42% trop peu).

5.3. Interrogations, expérience et théorisation des résultats

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Eu	12,86%	42,86%	34,29%	10,00%
Es	12,73%	30,91%	34,55%	21,82%
$K2_{Gc} = 24,600$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 3,648$ NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Sc	13,89%	41,67%	34,72%	9,72%
Tp	11,32%	32,08%	33,96%	22,64%
$K2_{Gc} = 24,600$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 3,666$ NS				

Tableau n°27: Résultat illustrant les données statistiques relatif à la théorisation des résultats selon le grade et nature des matières enseignées

L'examen des résultats inscrits dans le tableau n°27 permet de déduire que les formateurs universitaires considèrent plus que les enseignants du secondaire que les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée et les conditions dans lesquelles le « mémoire de fin d'études » est élaboré permettent de vivre une expérience facilitant à l'étudiant la consolidation de son identité professionnelle (le $K2_{Gc} = 24,600$ est très significative ($p < 0,001$). Egalement, un nombre important d'enseignants assurant des cours dans les différentes APS estiment que les conditions citées ci-dessus ne permettent pas la théorisation des résultats (33,96% peu et 22,64% trop peu).

5.4. Communication et échange avec les pairs

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Eu	10,00%	42,86%	22,86%	24,29%
Es	12,73%	27,27%	32,73%	27,27%
$K2_{Gc} = 15,832$ TS ($p < 0,01$) $K2_{Ac} = 3,322$ NS				
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Sc	11,11%	41,67%	23,61%	23,61%
Tp	11,32%	28,30%	32,08%	28,30%
$K2_{Gc} = 15,832$ TS ($p < 0,01$) $K2_{Ac} = 2,637$ NS				

Tableau n°28: Données statistiques relatif à la communication et l'échange avec les pairs selon le grade et le mode d'intervention

Le recours aux valeurs statistiques inscrites dans le tableau ci-dessus permettent de conclure qu'un pourcentage important de professeurs d'enseignement secondaire considèrent que le sujet d'initiation à la recherche ne constitue pas le projet de débats des échanges d'idées entre les étudiants, les enseignants et les formateurs (32,73% peu et 27,27% trop peu). On remarque ainsi que cette réflexion est développée de la même manière chez les professeurs assurant l'enseignement des différentes APS (32,08% peu et 28,30% trop peu).

II.4. ITEM 4: Traduction du programme des études en actions de formation

QUESTION n° 1 : En tant que formateur, vos interventions pédagogiques visent-elles à favoriser chez l'étudiant le développement des aptitudes suivantes :

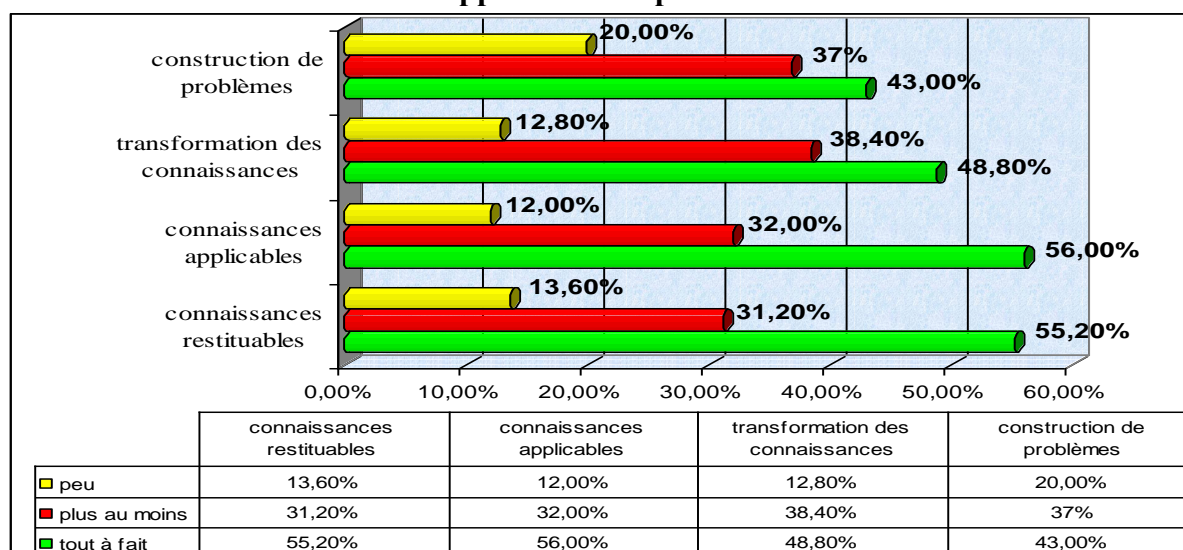


Figure n°57 : Résultats relatifs à la nature des interventions pédagogiques des formateurs

A travers les informations illustrées dans la figure n°57, nous avons essayé de dégager les intentions et la pertinence des choix pédagogiques et didactiques des formateurs et d'en déduire indirectement l'impact de leurs actions de formation sur le développement des compétences cognitives et motrices au profit des futurs enseignants.

En effet, le recours aux valeurs statistiques, montre que les interventions pédagogiques des formateurs visent en majorité à favoriser chez l'étudiant le développement de l'acquisition des connaissances restituables à chaque fois que cela est nécessaire (55,20% tout à fait et 31,20% plus ou moins). Ces connaissances sont aussi applicables en situations concrètes d'enseignement (56% tout à fait et 32% plus ou moins). De plus, les résultats affichent une tendance positive en ce qui concerne la structuration et la construction des problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves (43,20% tout à fait et 36,80% plus ou moins).

1.1 . Acquisition des connaissances restituables à chaque fois que c'est nécessaire

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu
Eu	55,71%	28,57%	15,71%
Es	54,55%	34,55%	10,91%
K_{2Gc}= 32,704 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 0, 589 NS			
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu
Sc	55,56%	27,78%	16,67%
Tp	54,72%	35,85%	9,43%
K_{2Gc}= 32,704 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 1, 344 NS			

Tableau n°29: Données statistiques relatives à l'acquisition de connaissances restituables selon le grade et nature des matières enseignées

L'analyse des résultats inscrits dans le tableau n°29 permet de déduire que les formateurs ayant le grade d'enseignant d'EPS estiment beaucoup plus que leurs homologues universitaires que leurs interventions pédagogiques visent à favoriser chez l'étudiant l'acquisition de connaissances restituables à chaque fois que cela est nécessaire. D'ailleurs le khi deux global est très significatif ($p < 0,001$). De même, cette conception s'avère être adoptée par les enseignants assurant les enseignements des APS plus que ceux qui enseignent les différentes sciences contributoires.

1.2. Acquisition de connaissances applicables en situations concrètes

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu
Eu	60,00%	37,14%	2,86%
Es	50,91%	25,45%	23,64%
K_{2Gc}= 36,400 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 11, 188 TS (p< 0,01)			
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu
Sc	61,11%	36,11%	2,78%
Tp	49,06%	26,42%	24,53%
K_{2Gc}= 36,400 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 11, 980 TS (p< 0,01)			

Tableau n°30: Données statistiques relatives à l'acquisition de connaissances applicables en situations concrètes selon le grade et nature des matières enseignées

Le khi deux global corrigé étant très significatif ($p < 0,001$), on peut conclure que les enseignants universitaires visent par leurs cours l'acquisition de connaissances applicables en situations concrètes mieux que les enseignants du secondaires questionnés. Toutefois l'analyse relative à l'effet de la variable mode d'intervention permet de déduire que les enseignants des différentes sciences contributoires assurent des cours de formation visant l'application des connaissances acquises dans des situations concrètes. Conception qui est

moins développée chez les enseignants des matières pratiques ($K2_{Gc} = 36,400$ très significative à $p < 0,001$).

1.3. Adaptation et transformation des connaissances acquises à des situations concrètes d'enseignement

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu
Eu	54,29%	40,00%	5,71%
Es	41,82%	36,36%	21,82%
$K2_{Gc} = 25,744$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 6,133$ TS ($p < 0,05$)			
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu
Sc	52,78%	40,28%	6,94%
Tp	43,40%	35,85%	20,75%
$K2_{Gc} = 25,744$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 4,240$ NS			

Tableau n°31: Données statistiques relatives à l'adaptation des connaissances acquises en situations concrètes selon le grade et nature des matières enseignées

D'après les résultats du tableau n°31 l'adaptation et la transformation des connaissances acquises à des situations concrètes d'enseignement est une qualité visée beaucoup plus par les formateurs universitaires dans la conception de leurs cours comparativement à celle des enseignants du secondaire (le $K2_G$ est très significatif ($p < 0,001$)). Quant à la variable relative à la nature de la matière enseignée (mode d'intervention) le tableau affiche une attitude positive envers cette qualité de la part des enseignants des différentes sciences contributives (52,78% tout à fait et 40,28% plus ou moins).

1.4. Structuration et construction des problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu
Eu	42,86%	25,71%	31,43%
Es	43,64%	50,91%	5,45%
$K2_{Gc} = 10,768$ TS ($p < 0,01$) $K2_{Ac} = 15,707$ TS ($p < 0,001$)			
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu
Sc	43,06%	25,00%	31,94%
Tp	43,40%	52,83%	3,77%
$K2_{Gc} = 10,768$ TS ($p < 0,01$) $K2_{Ac} = 18,539$ TS ($p < 0,001$)			

Tableau n°32: Données statistiques relatives à l'adaptation des connaissances acquises en situations concrètes selon le grade et nature des matières enseignées

D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus, un pourcentage assez élevé des enseignants du secondaire questionnés prévoient dans leurs cours la structuration et la

construction de problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves (43,64% tout à fait et 50,91% plus ou moins). De même, la structuration des problèmes a été prévue aussi par un nombre très élevé d'enseignants formateurs assurant les cours dans les différentes technologies et pratiques des APS (43,40% tout à fait et 52,83 % plus ou moins) comparativement à leurs collègues des sciences contributoires.

1.5. Construction du sens de l'observation et de l'évaluation

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu
Eu	55,71%	35,71%	8,57%
Es	41,82%	40,00%	18,18%
K_{2Gc}= 26,416 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 2, 885 NS			
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu
Sc	55,56%	34,72%	9,72%
Tp	41,51%	41,51%	16,98%
K_{2Gc}= 26,416 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 2, 342 NS			

Tableau n°33: Données statistiques relatives à la construction du sens de l'observation et de l'évaluation selon le grade et nature des matières enseignées

L'examen du tableau n°33 permet de conclure que la majorité des enseignants universitaires conçoivent des cours permettant la construction du sens de l'observation et de l'évaluation plus que leurs collègues du secondaire. D'ailleurs le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$). En outre, il est à signaler que ce choix pédagogique a été adopté par plus que 90,28% des enseignants des différentes sciences contributoires comparativement aux adoptions des formateurs qui enseignent les différentes APS.

QUESTION n°2 : Lors de la préparation de vos cours (CM, TD ou TP), prenez-vous en considération les pré-requis de vos étudiants en la matière ?

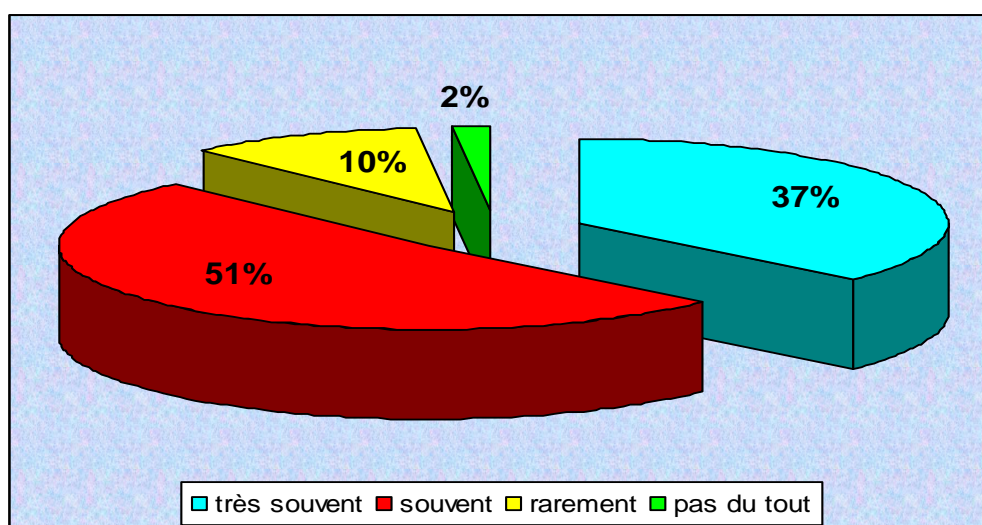


Figure n°58 : Avis des formateurs relatifs à la prise en considération des pré-requis des étudiants lors de la conception du cours de formation

D'après l'opinion recueillie, les préparations pédagogiques des cours de formation semblent être attachées fortement aux principes d'articulation et de cumulation de connaissances dans la mesure où les pré-requis sont fortement pris en considération par les formateurs dans la conception des cours de formation (37% très souvent et 51% souvent).

2.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	très souvent	souvent	rarement	pas du tout
Eu	47,14%	42,86%	10,00%	0,00%
Es	23,64%	61,82%	10,91%	3,64%
K_{2Gc} = 79,320		TS (p < 0,001)		K_{2Ac} = 7,583
				TS (p < 0,05)
Nature des matières enseignées	très souvent	souvent	rarement	pas du tout
Sc	41,67%	40,28%	15,28%	2,78%
Tp	30,19%	66,04%	3,77%	0,00%
K_{2Gc} = 79,320		TS (p < 0,001)		K_{2Ac} = 8,155
				TS (p < 0,05)

Tableau n°34: Données statistiques relatives à la prise en considération des pré-requis des étudiants selon le grade et nature des matières enseignées

L'étude poussée des résultats indiqués dans le tableau ci-dessus montre bien une différence très significative ($p < 0,001$) en faveur des enseignants universitaires par rapport aux enseignants du secondaire en ce qui concerne la prise en considération des pré-requis des étudiants dans l'élaboration des contenus des cours de formation en la matière. Il est à signaler aussi que ces pré-requis sont souvent pris en considération dans l'élaboration des contenus des cours relatifs aux matières dispensées par les enseignants des sciences contributoires ou les enseignants des APS.

QUESTION n°3 : Recommandez-vous à vos étudiants la consultation d'une bibliographie spécialisée en la matière ?

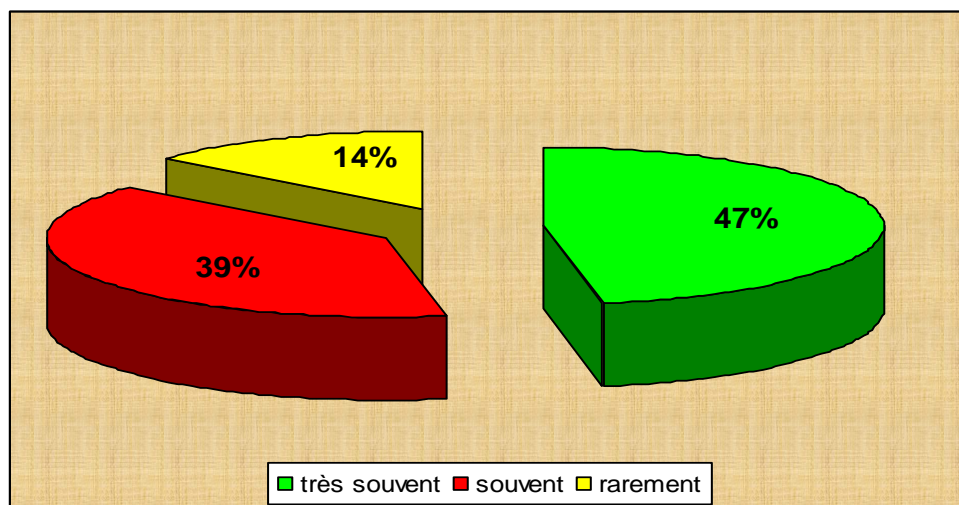


Figure n°59 : Avis des formateurs relatif à la consultation d'une bibliographie spécialisée

L'examen de la figure n°59 permet de conclure que l'autonomie de l'étudiant et sa participation en tant qu'acteur actif dans sa propre formation s'avère l'une des priorités des formateurs, puisque la majorité de ces derniers recommandent à leurs étudiants la consultation d'une bibliographie spécialisée en la matière (47% très souvent et 39% souvent)

3.1 Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	très souvent	souvent	rarement
Eu	61,43%	35,71%	2,86%
Es	29,09%	43,64%	27,27%
$K2_{Gc} = 23,104$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 19,082$ TS ($p < 0,001$)			
Nature des matières enseignées	très souvent	souvent	rarement
Sc	56,94%	31,94%	11,11%
Tp	33,96%	49,06%	16,98%
$K2_{Gc} = 23,104$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 6,099$ TS ($p < 0,05$)			

Tableau n°35: Données relatives à la consultation d'une bibliographie spécialisée selon le grade et le mode d'intervention

La déduction qui peut surgir de l'analyse détaillée du tableau n°35 c'est que les enseignants universitaires recommandent plus que leurs homologues du secondaire la consultation d'une bibliographie spécialisée en la matière ($K2_{Gc} = 23,104$ est très significatif ($p < 0,001$)). De même, ce choix pédagogique a été adopté par un pourcentage assez élevé des enseignants des différentes sciences contributives (56,94% très souvent et 31,94% souvent) plus que leurs homologues des différentes APS (33,96% très souvent et 49,06% souvent).

QUESTION n°4 : Procédez-vous à la vérification de sa consultation effective par vos étudiants ?

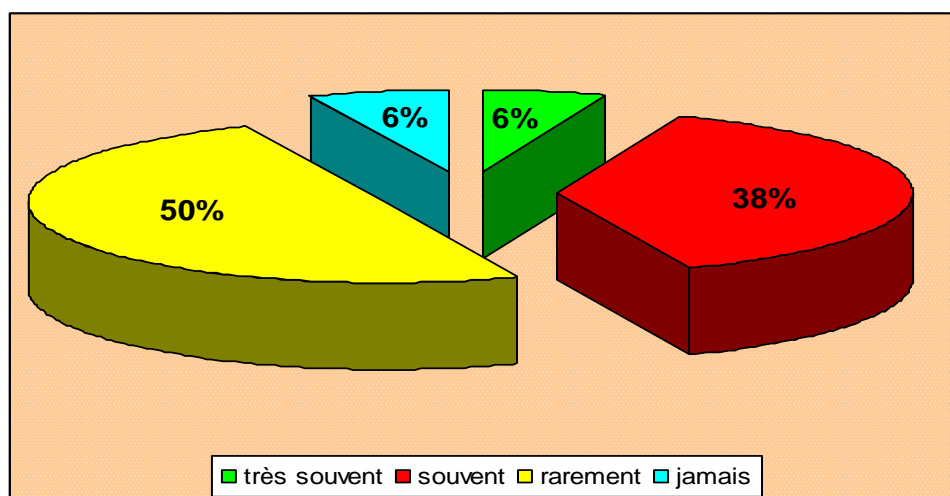


Figure n°60 : Avis des formateurs relatifs à la vérification de la consultation effective par les étudiants

L'analyse des réponses relatives à la question n°2 montre bien que l'autonomie de l'étudiant et sa participation en tant qu'acteur actif dans sa propre formation s'avère l'une des priorités des formateurs et pour assurer une efficacité relative à cette orientation il faut procéder à une vérification permanente, si non régulière à la consultation effective par les étudiants, chose qui n'est pas souvent assurée par les enseignants formateurs (50% rarement et 6% jamais).

4.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	très souvent	souvent	rarement	jamais
Eu	10,00%	41,43%	47,14%	1,43%
Es	0,00%	34,55%	52,73%	12,73%
K_{2Gc}= 75,352		TS (p< 0,001)		K_{2Ac}= 8, 938
				TS (p< 0,05)
Nature des matières enseignées	très souvent	souvent	rarement	jamais
Sc	8,33%	37,50%	43,06%	11,11%
Tp	1,89%	39,62%	58,49%	0,00%
K_{2Gc}= 75,352		TS (p< 0,001)		K_{2Ac}= 7, 043
				TS (p< 0,05)

Tableau n°36: Données relatives à la vérification de la consultation effective par les étudiants selon le grade et nature des matières enseignées

Le recours aux données statistiques inscrites dans le tableau n°36 permet de déduire que la vérification de la consultation effective de la bibliographie spécialisée de la part des étudiants est un acte pédagogique assuré beaucoup plus par les enseignants universitaires que par les enseignants du secondaire questionnés ($K_{2Gc} = 75,352$ hautement significative ($p <$

0,001). De même, ce comportement semble, d'après l'effet de la variable liée à la nature des matières enseignées, le dernier des soucis de 58,49 % des enseignants assurant la formation dans les différents enseignements des activités physiques et sportives.

QUESTION n°5 : Pratiquez-vous une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins particuliers de vos étudiants (aptitudes physiques et intellectuelles, expérience de pratique sportive extra-universitaire...) ?

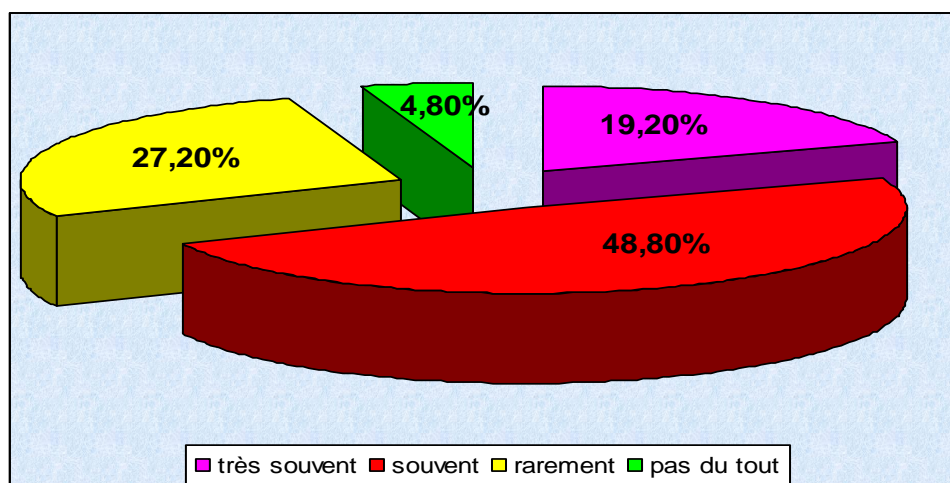


Figure n°61 : Avis des formateurs relatifs à la pratique d'une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins particuliers des étudiants

L'analyse des réponses des formateurs a permis de distinguer une orientation développementale du cursus de formation des futurs enseignants d'EPS qui est dispensée dans nos ISSEP. Cette orientation se traduit, concrètement, par la pratique d'une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins particuliers des étudiants (aptitudes physiques et intellectuelles, expérience de pratique sportive extra universitaire...) par la plupart des formateurs questionnés (19% très souvent et 49% souvent).

5.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	très souvent	souvent	rarement	pas du tout
Eu	17,14%	55,71%	25,71%	1,43%
Es	21,82%	40,00%	29,09%	9,09%
K_{2Gc}= 50,648		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 4,378	NS
Nature des matières enseignées	très souvent	souvent	rarement	pas du tout
Sc	19,44%	48,61%	25,00%	6,94%
Tp	18,87%	49,06%	30,19%	1,89%
K_{2Gc}= 50,648		TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 1,052	NS

Tableau n°37: Données relatives à la pratique d'une pédagogie adaptée aux besoins particuliers des étudiants selon le grade et la nature des matières enseignées

D'après les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus la valeur de khi deux est très significative ($p < 0,001$). On peut conclure alors que les enseignants universitaires veillent plus que leurs homologues du secondaire à la pratique d'une pédagogie différenciée et adaptée aux nécessités particulières de leurs étudiants. En outre, cette attitude pédagogique a été adoptée par un pourcentage assez élevé des enseignants des différentes sciences contributives (19,44% très souvent et 48,61% souvent).

QUESTION n°6 : Vos pratiques pédagogiques favorisent-elles l'appropriation active des connaissances et la découverte par les étudiants de nouvelles expériences ?

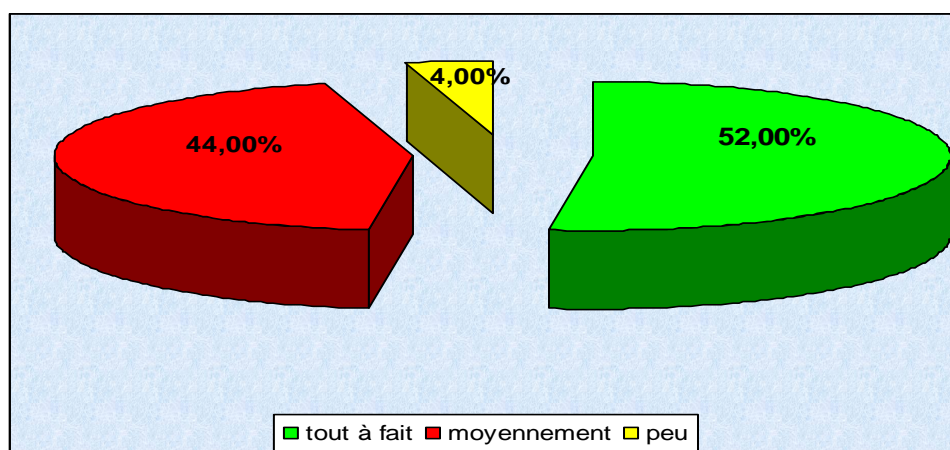


Figure n°62 : Avis des formateurs relatifs à l'appropriation active des connaissances et la découverte par les étudiants de nouvelles expériences

Le recours aux données statistiques recueillies et illustrées dans la figure n°62 indique bien que les formateurs adoptent dans leurs majorités des pratiques pédagogiques favorisant l'appropriation active des connaissances et la découverte de nouvelles expériences (52% tout à fait et 44% moyennement). Une orientation qui s'aligne bien avec les tendances mondiales au niveau de la formation des cadres enseignants.

6.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu
Eu	57,14%	42,86%	0,00%
Es	45,45%	45,45%	9,09%
$K2_{Gc} = 49,600$	TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac} = 5,150$	NS
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu
Sc	52,78%	40,28%	6,94%
Tp	50,94%	49,06%	0,00%
$K2_{Gc} = 49,600$	TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac} = 2,704$	NS

Tableau n°38: Données statistiques relatives à l'appropriation active des connaissances selon le grade et la nature des matières enseignées

L'analyse des valeurs statistiques transcrites dans le tableau ci-dessous montre bien une différence très significative en faveur des enseignants du supérieur comparativement à ceux du secondaire en ce qui concerne les pratiques pédagogiques adoptées ($K2_{Gc} = 49,600$ est très significatif ($p < 0,001$). De même, les enseignants des différentes activités physiques et sportives assurent mieux que leurs collègues des sciences contributives des pratiques pédagogique permettant aux étudiants la découverte de nouvelles expériences (50,94% tout à fait et 49,06% moyennement).

QUESTION n°7 : Les enseignements dirigés et pratiques permettent-ils l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité (échange entre étudiants et enseignants) ?

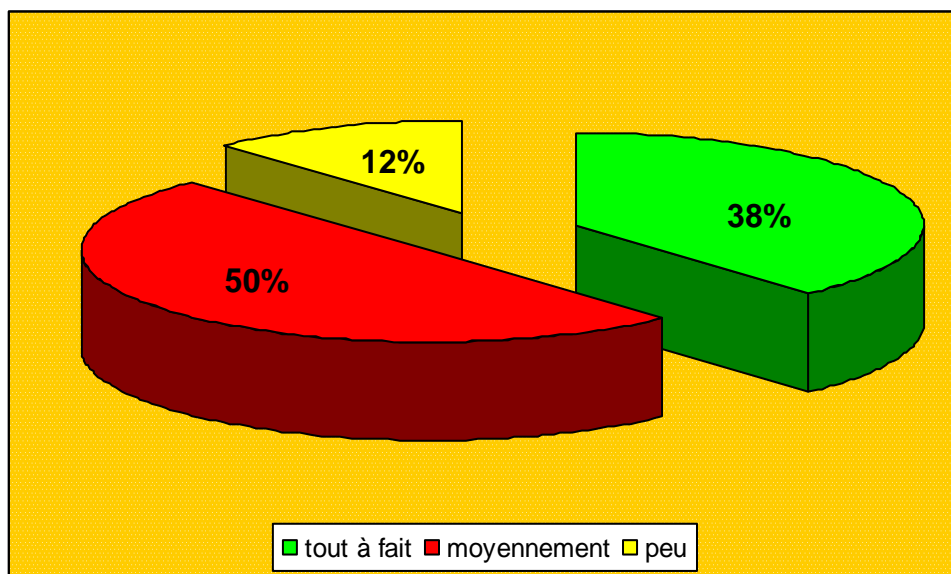


Figure n°63 : Avis des formateurs relatif à l'appropriation active des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité

L'analyse des données statistiques illustrées dans la figure n°63 permet de conclure que la majorité des formateurs questionnés estiment que leurs enseignements dirigés et pratiques permettent l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité (38% tout à fait et 50% moyennement).

7.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu
Eu	37,14%	54,29%	8,57%
Es	40,00%	43,64%	16,36%
$K2_{Gc} = 27,952$ TS (p < 0,001) $K2_{Ac} = 1,746$ NS			
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu
Sc	33,33%	50,00%	16,67%
Tp	45,28%	49,06%	5,66%
$K2_{Gc} = 27,952$ TS (p < 0,001) $K2_{Ac} = 3,374$ NS			

Tableau n°39: L'appropriation des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité selon le grade et la nature des matières enseignées

L'analyse approfondie relative à l'effet de la variable grade et la nature des matières enseignées (tableau ci-dessus) montre une différence très significative ($p < 0,001$) en faveur des formateurs universitaires comparativement aux enseignants du secondaire. Cette différence concerne l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité. De même, cette orientation des enseignements dirigés et pratiques est très développée chez les enseignants des différentes activités physiques et sportives (45,28% tout à fait et 49,06% moyennement).

QUESTION n°8 : Les travaux dirigés, pratiques et le stage de préparation à la vie professionnelle permettent-ils aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur exercice futur ?

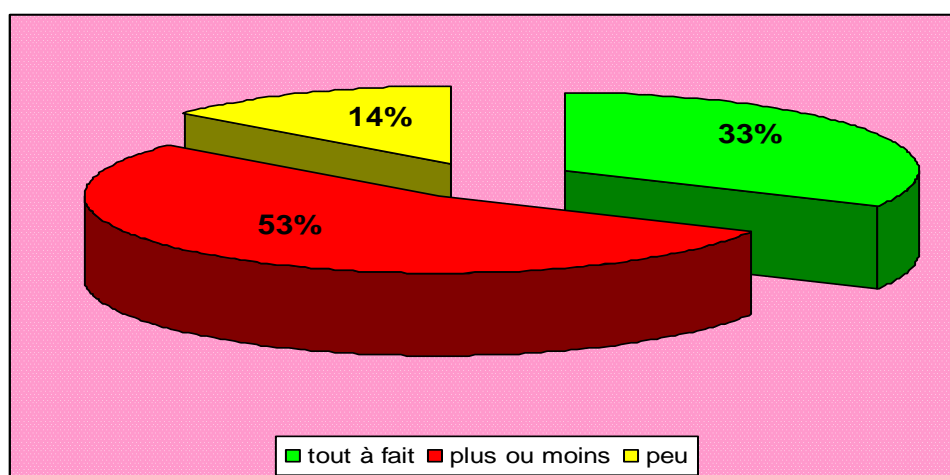


Figure n°64 : Avis des formateurs relatifs à la perception des finalités et la pertinence par rapport à leur exercice futur du stage pédagogique

Les réponses liées à la question n°8, nous renseignent qu'un pourcentage assez élevé des enseignants questionnés considèrent que les travaux dirigés, pratiques et le stage de

préparation à la vie professionnelle permettent aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur exercice futur (33% tout à fait et 53% plus ou moins).

8.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu
Eu	32,86%	55,71%	11,43%
Es	32,73%	50,91%	16,36%
$K2_{Gc}= 30,016$ TS (p< 0,001) $K2_{Ac}= 0,381$ NS			
Nature des matières enseignées	tout à fait	moyennement	peu
Sc	29,17%	48,61%	22,22%
Tp	37,74%	60,38%	1,89%
$K2_{Gc}= 30,016$ TS (p< 0,001) $K2_{Ac}= 9,319$ TS (p< 0,01)			

Tableau n°40: Données relatives à la perception des finalités et la pertinence du stage pédagogique selon le grade et nature des matières enseignées

Le recours aux valeurs statistiques inscrites dans le tableau n°40 permet de déduire que la variable relative au grade a révélé une différence très significative en faveur des universitaires concernant l'utilité des travaux dirigés et la pratique pédagogique à faire percevoir les finalités et la pertinence par rapport à l'exercice futur du métier d'enseignant ($K2_{Gc}=30,016$ TS à $p< 0,001$). Toutefois, le recours à l'effet de la nature des matières enseignées montre bien que les enseignants des différentes APS estiment mieux que leurs homologues des sciences contributives que leur cours permet aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur métier d'enseignants d'EPS (37,74% tout à fait et 60,38% moyennement).

QUESTION n°9 : A votre avis, toute formation universitaire doit-elle laisser aux étudiants le temps nécessaire à leurs efforts personnels, offrant des modalités répondant à leurs besoins et non aux désirs des formateurs?

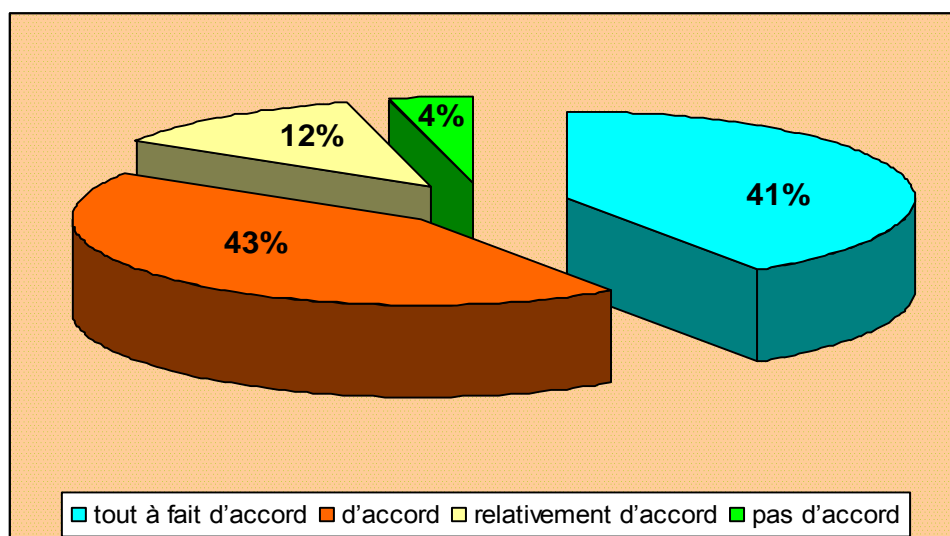


Figure n°65 : Avis des formateurs relatifs à la conception des formateurs sur les efforts personnels des étudiants, offrant des modalités répondant à leurs besoins

Les résultats obtenus à travers la question n°9 ont permis de conclure que la majorité des enseignants formateurs estiment que le principe que toute formation universitaire doit laisser aux étudiants le temps nécessaire à leur efforts personnels, offrant ainsi des modalités répondant aux besoins des étudiants et non aux désirs des formateurs (41% tout à fait d'accord et 43% d'accord).

9.1. Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	tout à fait d'accord	d'accord	relativement d'accord	pas d'accord
Eu	41,43%	44,29%	10,00%	4,29%
Es	40,00%	41,82%	14,55%	3,64%
$K2_{Gc} = 59,544$		TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac} = 0,351$	NS
Nature des matières enseignées	tout à fait d'accord	d'accord	relativement d'accord	pas d'accord
Sc	37,50%	43,06%	16,67%	2,78%
Tp	45,28%	43,40%	5,66%	5,66%
$K2_{Gc} = 59,544$		TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac} = 2,805$	NS

Tableau n°41: Données statistiques relatives à conception des formateurs sur l'efforts personnels des étudiants, offrant des modalités répondant à leurs besoins.

Le khi deux global (59,544) étant très significatif ($p < 0,001$), on peut alors conclure que les formateurs universitaires questionnés affichent une attitude positive meilleure que celle montrée par les enseignants du secondaire en ce qui concerne le temps laissé aux efforts

personnels des étudiants pour participer à leur propre formation et par conséquent développer leur autonomie. De même, l'analyse de ce tableau montre bien que ce principe est très adopté et développé par les enseignants des différents enseignements des APS (45,28% tout à fait d'accord et 43,40% d'accord).

II.5. ITEM 5 : Sanctions des études

QUESTION n°1 : A votre avis, le régime des examens actuellement appliqué couvre-t-il toutes les modalités de contrôle de connaissances ?

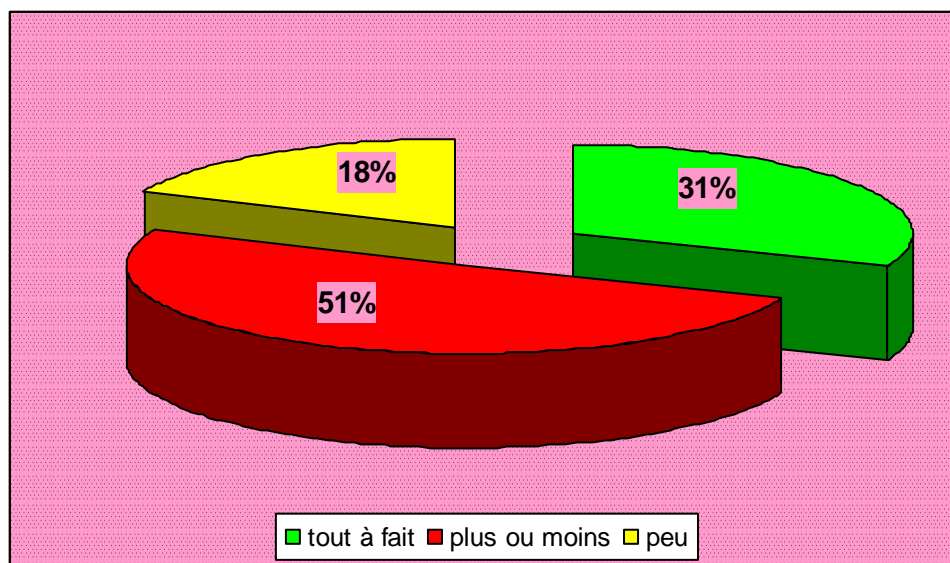


Figure n°66 : Avis des formateurs relatifs aux modalités de contrôle de connaissances

L'analyse de la figure ci-dessus montre bien qu'un pourcentage assez élevé des enseignants formateurs questionnés affiche une attitude positive envers le régime des examens appliqué. Ce régime couvre presque toutes les modalités de contrôle de connaissances (31% tout à fait et 51% plus ou moins).

1.1 . Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu
Eu	28,57%	57,14%	14,29%
Es	34,55%	41,82%	23,64%
$K2_{Gc} = 19,456$ $TS (p < 0,001)$ $K2_{Ac} = 3,251$ NS			
Nature des matières enseignées	tout à fait	plus ou moins	peu
Sc	27,78%	50,00%	22,22%
Tp	35,85%	50,94%	13,21%
$K2_{Gc} = 19,456$ $TS (p < 0,001)$ $K2_{Ac} = 1,735$ NS			

Tableau n°42: Données statistiques relatives à l'avis des formateurs sur les modalités de contrôle de connaissances selon le grade et la nature des matières enseignées

Le recours aux données statistiques du tableau ci-dessus nous indique que les enseignants universitaires estiment plus que leurs homologues du secondaire que le régime des examens actuellement appliqué couvre toutes les modalités de contrôle de connaissances ($K2_{Gc} = 19,456$ très significatif à $p < 0,001$). En outre, l'analyse du même tableau indique bien qu'un bon nombre des enseignants des différentes APS considèrent que le régime des examens a prévu toutes les formes et modalités relatives aux contrôles des connaissances (35,85% tout à fait et 50,94% plus ou moins).

QUESTION n°2 : A votre avis, la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens sont-elles :

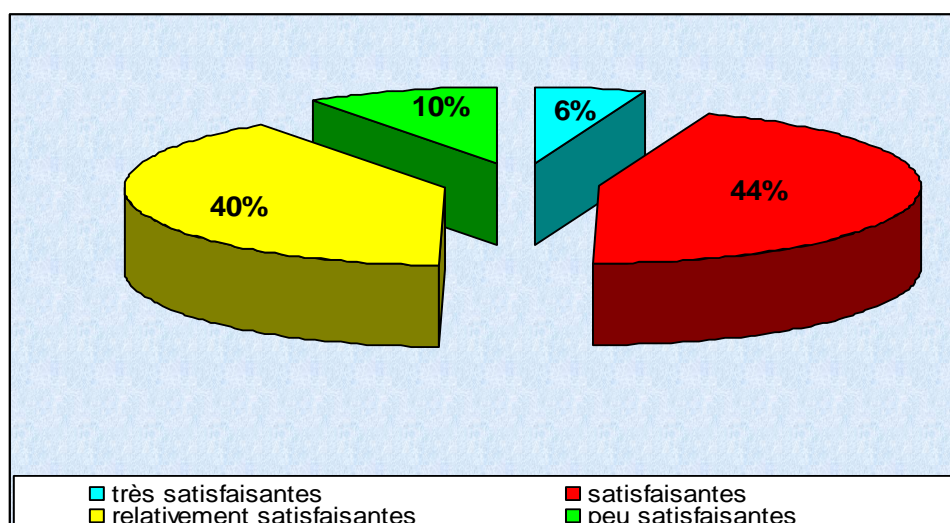


Figure n°67: Avis des formateurs relatifs à la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation

L'analyse des données statistiques illustrées par la figure n°67 permet de déduire que les acteurs pédagogiques de la formation considèrent que la régularité des épreuves d'évaluation prévues par ce régime est relativement acceptable par rapport à ce qui doit exister (6% très satisfaisant, 44% satisfaisant et 40% relativement satisfaisant).

Toutefois, d'autres modalités qui ne figurent pas dans les textes régissant la formation à l'exemple de la notion d'assiduité (étudiant assidu et celui dispensé de l'assiduité) où la notion d'aptitude et l'acquisition des connaissances sont appréciées par des dossiers de travail.

1.2 . Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	très satisfaisantes	satisfaisantes	relativement satisfaisantes	peu satisfaisantes
Eu	5,71%	57,14%	28,57%	8,57%
Es	5,45%	29,09%	54,55%	10,91%
$K2_{Gc}= 61,528$		TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac}= 10,723$	TS ($p < 0,02$)
Nature des matières enseignées	très satisfaisantes	satisfaisantes	relativement satisfaisantes	peu satisfaisantes
Sc	2,78%	52,78%	33,33%	11,11%
Tp	9,43%	33,96%	49,06%	7,55%
$K2_{Gc}= 61,528$		TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac}= 5,790$	NS

Tableau n°43: Données statistiques relatives à la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation selon le grade et la nature des matières enseignées

L'analyse des résultats relatifs à la variable grade indiqués dans le tableau n°43 permet de constater que le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$). Cela permet de conclure que les universitaires estiment plus que leurs collègues du secondaire que la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens sont satisfaisantes. De même, un pourcentage assez important des enseignants des différentes APS considère que la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens nécessitent d'être consolidées (33,96% satisfaisant et 49,06% relativement satisfaisant).

QUESTION n°3 : En tant que formateur, faites-vous appel aux connaissances acquises lors des années précédentes de la formation lors de l'évaluation de vos étudiants ?

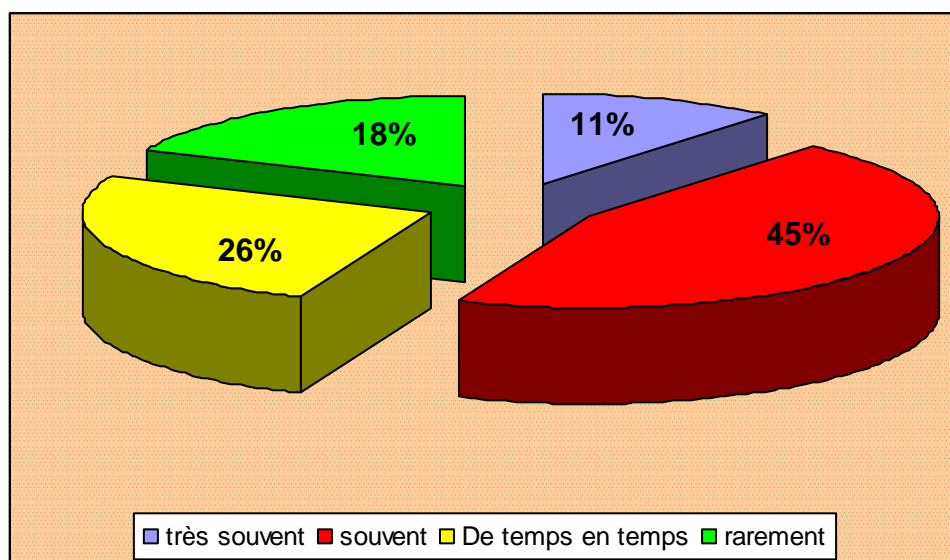


Figure n°68 : Avis des formateurs relatifs à l'appel aux connaissances acquises lors des années précédentes de la formation lors de l'évaluation

L'analyse des résultats illustrés à travers la figure n°68 permet de déduire que la majorité des enseignants formateurs abordent de manière exhaustive les relations et les interdépendances entre les aspirations des étudiants, les cursus, le fonctionnement, les ressources et favorisent l'évolution réflexive en s'intéressant dans leurs interrogations écrites ou orales aux connaissances acquises lors des années précédentes par les étudiants (11% très souvent, 45% souvent et 26% de temps en temps).

1.3 . Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	très souvent	souvent	De temps en temps	rarement
Eu	11,43%	50,00%	28,57%	10,00%
Es	10,91%	38,18%	21,82%	29,09%
K_{2Gc}= 31,320 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 7, 643 TS (p< 0,05)				
Nature des matières enseignées	très souvent	souvent	De temps en temps	rarement
Sc	9,72%	45,83%	29,17%	15,28%
Tp	13,21%	43,40%	20,75%	22,64%
K_{2Gc}= 31,320 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 1, 672 NS				

Tableau n°44: Données relatives aux acquisitions des années précédentes de la formation lors de l'évaluation selon le grade et nature des matières enseignées

Il s'avère, d'après les résultats illustrés dans le tableau n°44 que les enseignants du supérieur font souvent appel dans l'évaluation des connaissances de leurs étudiants aux acquis des années précédentes de la formation plus que leurs homologues du secondaire. D'ailleurs le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$). Toutefois, les enseignants des différentes activités physiques et sportives prennent d'une façon non permanente les acquisitions antérieures de leurs étudiants lors de leurs évaluations (20,75% de temps en temps et 22,64% rarement).

QUESTION n°4 : Dans le cadre d'évaluation des connaissances acquises par les étudiants, cherchez- vous à mesurer :

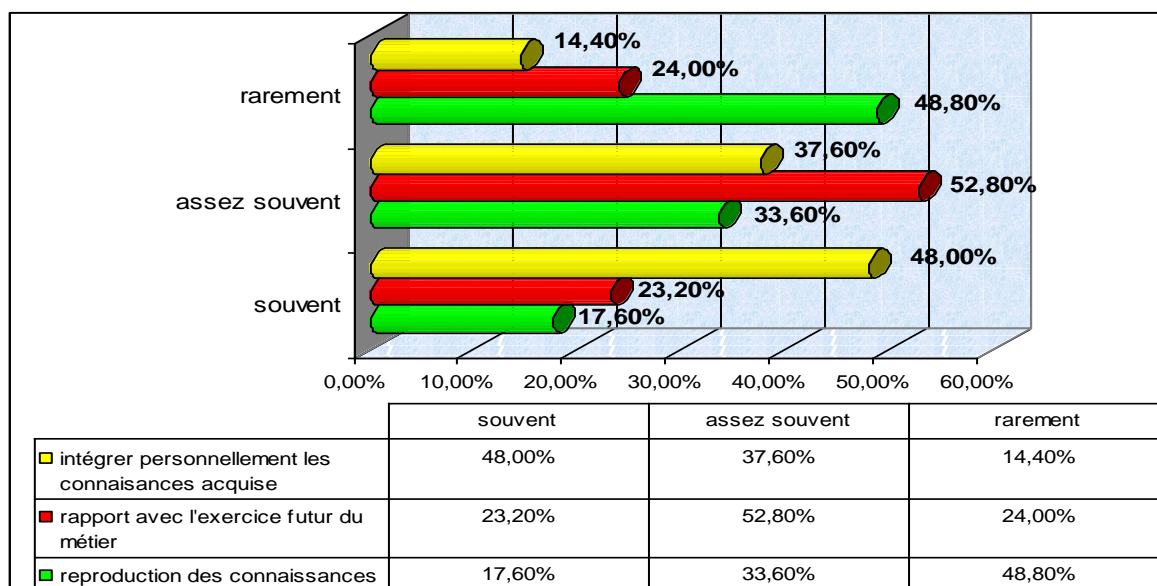


Figure n°69 : Avis des formateurs relatif à la nature des connaissances que les formateurs cherchent à mesurer chez les étudiants.

L'analyse statistique des résultats relatifs à la question n°4 nous a révélé que dans le cadre d'évaluation des connaissances acquises par les étudiants les enseignants formateurs cherchent en majorité à mesurer la capacité de l'étudiant à décrire et intégrer de manière personnelle les connaissances acquises (48% souvent et 37,60% assez souvent). De même, cela n'exclut pas l'orientation des formateurs à rechercher la reproduction des connaissances en privilégiant le rapport avec l'exercice futur du métier (23,20% souvent et 52,80% assez souvent).

a- la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances telles qu'elles ont été présentées au cours

Variable Grade	souvent	assez souvent	rarement
Eu	15,71%	40,00%	44,29%
Es	20,00%	25,45%	54,55%
K_{2Gc}= 18,256	TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 2, 815	NS
Nature des matières enseignées	souvent	assez souvent	rarement
Sc	13,89%	44,44%	41,67%
Tp	22,64%	18,87%	58,49%
K_{2Gc}= 18,256	TS (p< 0,001)	K_{2Ac}= 8, 783	TS (p< 0,02)

Tableau n°45: Données relatives à la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances lors de l'évaluation selon le grade et la nature des matières enseignées

D'après les résultats enregistrés dans le tableau n°45, un pourcentage important des enseignants du supérieur évitent de solliciter durant les évaluations la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances telles qu'elles ont été présentées au cours (40,00% assez souvent et 44,29% rarement). Quant à l'étude de l'impact de la nature des matières enseignées sur le choix de la nature de l'évaluation adoptée, nous distinguons que 58,49% des formateurs assurant les enseignements des différentes APS ne cherchent pas la reproduction intégrale des connaissances.

b- la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances en privilégiant le rapport avec l'exercice futur du métier

Variable Grade	souvent	assez souvent	rarement
Eu	27,14%	57,14%	15,71%
Es	18,18%	47,27%	34,55%
$K2_{Gc} = 21,328$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 6,185$ TS ($p < 0,05$)			
Nature des matières enseignées	souvent	assez souvent	rarement
Sc	23,61%	54,17%	22,22%
Tp	22,64%	50,94%	26,42%
$K2_{Gc} = 21,328$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 0,296$ NS			

Tableau n°46: Données relatives à la capacité de l'étudiant à privilégier le rapport avec l'exercice futur du métier selon le grade et la nature des matières enseignées

D'après les données inscrites dans le tableau ci-dessus, la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances en privilégiant le rapport avec l'exercice futur du métier est une orientation au niveau de l'évaluation qui est adoptée par les enseignants du supérieur plus que leurs collègues du secondaire ($K2_{Gc} = 21,328$ très significatif à $p < 0,001$). Il est aussi important de constater que l'ensemble des enseignants formateurs, indépendamment de la nature des matières enseignées, privilégient ce type d'évaluation qui fait lien avec l'exercice futur du métier.

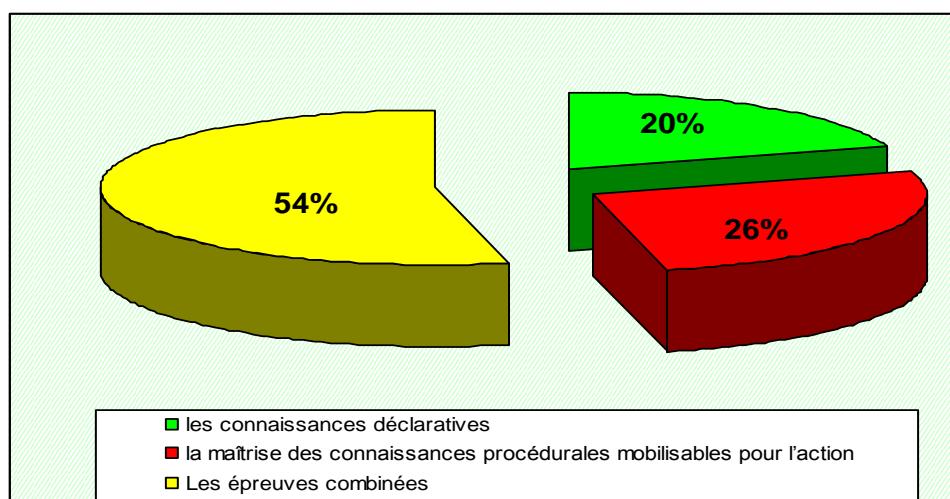
c- la capacité de l'étudiant à décrire et intégrer de manière personnelle les connaissances acquises

Variable Grade	souvent	assez souvent	rarement
Eu	64,29%	28,57%	7,14%
Es	27,27%	49,09%	23,64%
$K2_{Gc} = 22,192$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 17,448$ TS ($p < 0,001$)			
Nature des matières enseignées	souvent	assez souvent	rarement
Sc	59,72%	30,56%	9,72%
Tp	32,08%	47,17%	20,75%
$K2_{Gc} = 22,192$ TS ($p < 0,001$) $K2_{Ac} = 9,274$ TS ($p < 0,01$)			

Tableau n°47: Capacité de l'étudiant à intégrer de manière personnelle les connaissances acquises de l'évaluation selon le grade et la nature des matières enseignées

L'examen des données statistiques dans le tableau n°47 permet de conclure que les universitaires cherchent plus que les professeurs d'enseignement secondaire dans leurs évaluations la capacité de l'étudiant à décrire et intégrer de manière personnelle les connaissances acquises. D'ailleurs le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$). En outre, les enseignants des différentes sciences contributives attribuent à cette forme d'évaluation une importance majeure (59,72% souvent et 30,56% assez souvent).

QUESTION n°5 : Dans l'évaluation des connaissances chez vos étudiants, vous privilégiez :



Épreuves combinées : épreuves portant sur les connaissances déclaratives et procédurales au même temps
Figure n°70 : Avis des formateurs relatif à la nature des connaissances que les formateurs privilégient lors du contrôle des connaissances.

L'analyse des réponses des formateurs illustrées dans la figure n°70, permet de conclure qu'ils privilégient dans l'évaluation des connaissances des étudiants les épreuves qui

portent en même temps sur les connaissances déclaratives et sur la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action (54% les épreuves combinées et 26% la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action).

5.1 Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable Grade	les connaissances déclaratives	la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action	Les épreuves combinées
Eu	15,71%	27,14%	57,14%
Es	25,45%	25,45%	49,09%
K_{2Gc}= 23,872 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 1, 867 NS			
Nature des matières enseignées	les connaissances déclaratives	la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action	Les épreuves combinées
Sc	20,00%	24,29%	55,71%
Tp	20,00%	29,09%	50,91%
K_{2Gc}= 23,872 TS (p< 0,001) K_{2Ac}= 0, 402 NS			

Tableau n°48: Données relatives à la nature des connaissances privilégiées lors des contrôles des connaissances selon le grade et la nature des matières enseignées

Le khi deux global corrigé étant très significatif ($p < 0,001$), on peut conclure que les universitaires privilégient plus que les enseignants du secondaire les épreuves combinées. De même, en ayant recours toujours au même tableau nous distinguons que ce genre d'évaluation est choisi par un pourcentage appréciable d'enseignants des différentes sciences contributives égale à 55,71%.

III. ANALYSE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION

Cette observation a eu pour but d'analyser la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de mesurer l'écart entre les compétences professionnelles réellement développées par les enseignants stagiaires et celles précisées par le législateur à travers le cadre formel.

La recherche se déroule dans le cadre d'un stage de préparation à la vie professionnelle qui a lieu dans les établissements secondaires (lycées). Ce stage s'effectue sous un double tutorat, un formateur des ISSEP et un conseiller pédagogique. Il dure toute l'année (*104 heures en moyenne*). Cette étude porte sur un échantillon de 100 étudiants, soit 37 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans les classes terminales de la filière maîtrise en EPS. Il est à signaler que 58 % de cette population sont des spécialistes en sport collectif et 42 % de ces étudiants en sport individuel.

L'observation empirique a porté sur 100 séances d'EPS dont 60 % ont été consacrées à l'enseignement des APS individuelles et 40 % ont été consacrées à l'enseignement des APS collectives. Ces séances ont fait l'objet d'une évaluation dans le cadre des sanctions des études. L'évaluation a été effectuée par l'expérimentateur. Les données recueillies portent sur l'enregistrement (Vidéo et audio) de toutes les actions et interventions des étudiants stagiaires en présence de leurs élèves.

Le dispositif utilise le couplage son/image afin de pouvoir mettre en relation les comportements des différents acteurs et les dires de chacun (*consignes, feedbacks individuels et collectifs*).

Toutes les classes et les enseignants stagiaires ont été filmés au moins pendant une séance avant l'enregistrement des données, dans le but d'habituer les protagonistes de l'étude au matériel utilisé. Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne (e.g., Adair et al., 1989) chez les enseignants (i.e., modification des comportements due à la présence d'un observateur).

Pour le choix des compétences à observer, nous sommes partis du postulat que le métier d'enseignant possède une identité structurée autour d'un noyau stable de compétences que doit mobiliser chaque enseignant, quel que soit le contexte d'exercice. Ces compétences constituent un référentiel de fin de formation initiale : il indique en effet les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimum exigible pour un enseignant débutant. Ces compétences se compléteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue. Elles couvrent déjà tous les aspects de la profession, et nous distinguons

- **Compétence 1:** Communiquer clairement et correctement dans la langue d’enseignement, à l’oral et dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
- **Compétence 2:** Concevoir des situations d’enseignement et d’apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées.
- **Compétence 3 :** Piloter des situations d’enseignement et d’apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées.
- **Compétence 4 :** Evaluer la progression des apprentissages et le degré d’acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre.
- **Compétence 5 :** Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l’apprentissage et la socialisation des élèves.
- **Compétence 6 :** S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- **Compétence 7 :** Agir de façon éthique et responsable dans l’exercice de ses fonctions.

Chacune de ces compétences, telles qu’elles sont indiquées dans les tableaux ci-dessous, a été déterminée par cinq indicateurs qui lui sont spécifiques. Ces indicateurs ont été évalués par une échelle d’appréciation de Likert allant de 1 à 5. En effet, avoir une moyenne de 5 points signifie que la compétence dépasse les exigences espérées et souhaitées (TM), comptabiliser 4 points signifie que la compétence de l’étudiant stagiaire satisfait clairement aux exigences (AS), avoir 3 points c’est dire que la compétence de l’étudiant stagiaire satisfait minimalement aux exigences (AC), avoir 2 points c’est dire que la compétence de l’étudiant stagiaire est déjà des exigences (PD) et enfin avoir une moyenne égale à 1 signifie que la qualité de compétence est nettement en déjà aux exigences (TPD).

Compétence 1		
ind 1	L.O.S.I	Utilise un langage oral varié et soigné dans son enseignement et dans ses interventions auprès des élèves.
ind 2	L.O.S.C	Utilise un langage oral varié et soigné dans différents contextes (relations avec ses collègues, la direction, les partenaires).
ind 3	C.E.C.P	Corrige les erreurs commises par les élèves dans les reproductions motrices.
ind 4	E.I.C.A	Exprime ses idées de façon claire et articulée dans divers contextes.
ind 5	U.C.V.T	Utilise correctement le vocabulaire technique propre à sa discipline.

Compétence 2		
ind 1	S.A.P.A	Prévoit des situations d'apprentissage favorisant la participation active des élèves.
ind 2	R.E.A.E	Prévoit des retours avec les élèves sur les apprentissages effectués.
ind 3	O.V.D.I	Prévoit des organisations variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves.
ind 4	P.C.E	Précise les critères d'évaluation.
ind 5	P.S.C.S	Planifie des situations motrices de consolidation supplémentaires.

Compétence 3		
ind 1	E.T.D.E	Explique la tâche à exécuter en utilisant la démonstration gestuelle ou reprendre l'explication par un élève.
ind 2	P.R.E.A	Précise aux élèves quelles sont les ressources auxquelles ils ont accès pour effectuer les apprentissages.
ind 3	S.O.A.G	S'assure que les élèves sont organisés de manière adéquate en circulant entre les groupes.
ind 4	E.E.G.P	Encourage les élèves par des gestes discrets ou par des paroles.
ind 5	R.I.A.B	Respecte les intentions prévues dans sa planification.

Compétence 4		
ind 1	U.O.E.P	Utilise des outils officiels (grilles d'observation, liste de variation, grille d'évaluation descriptive) permettant de soutenir les élèves et d'évaluer la progression de leurs apprentissages.
ind 2	D.R.P.C	Donne des rétroactions aux élèves qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs attitudes.
ind 3	F.B.A.E	"Fait un bilan des apprentissages effectués par les élèves afin de porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences.
ind 4	S.I.D.A	Soutient l'initiative personnelle des élèves sur les démarches, les stratégies d'apprentissage et les compétences, en utilisant une grille d'autoévaluation, le journal de bord.
ind 5	E.E.R.D	Amène les 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).

Compétence 5		
ind 1	G.C.G.M	Gère les comportements des élèves ou des équipes par des gestes discrets ou par des mesures prévues avec les élèves.
ind 2	G.O.E.T	« Garde un œil » sur tous les élèves pendant qu'ils travaillent aux diverses tâches (vision périphérique) afin de s'assurer qu'ils demeurent centrés sur le travail à exécuter.
ind 3	F.P.E.N	Fait participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
ind 4	M.C.F.C	Maintient un climat propice à l'apprentissage en favorisant la coopération entre les élèves plutôt que la compétition.
ind 5	F.E.R.F	Fait partager aux élèves et partage avec eux les responsabilités propres au bon fonctionnement de la classe.

Compétence 6		
ind 1	C.P.C.D	Construit un portfolio dans lequel on retrouve divers exemples des compétences qu'il développe.
ind 2	E.C.P.C	Echange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
ind 3	R.P.E.R	Repère les points forts de ses interventions et explique ses réussites en ciblant ses compétences professionnelles, ses qualités personnelles.
ind 4	R.P.A.I	Reconnaît les points à améliorer dans ses interventions et analyse ses difficultés en proposant des explications pertinentes.
ind 5	S.P.A.I	Trouve des solutions aux problèmes éprouvés et propose des ajustements à mettre en place lors de sa prochaine intervention.

Compétence 7		
ind 1	A.D.C.A	Agit d'une manière démocratique dans sa classe ou dans les ateliers.
ind 2	E.F.D.E	Evite toute forme de discrimination envers les élèves, les parents et ses pairs.
ind 3	M.A.P.E	Maintient une attitude positive envers tous ses élèves.
ind 4	M.A.P.C	Maintient une attitude positive envers ses collègues.
ind 5	M.A.P.D	Maintient une attitude positive envers la direction d'établissement.

III.1. ANALYSE DE LA QUALITE D'APPROPRIATION DES DIFFERENTES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

	\bar{x}	σ
Compétence 1	13.34	1.95
Compétence 2	12.05	1.98
Compétence 3	13.11	2.36
Compétence 4	12.55	1.76
Compétence 5	12.35	1.91
Compétence 6	12.88	2.09
Compétence 7	15.63	2.28

Tableau N°49 : Données relatives à la qualité d'appropriation des différentes compétences professionnelles

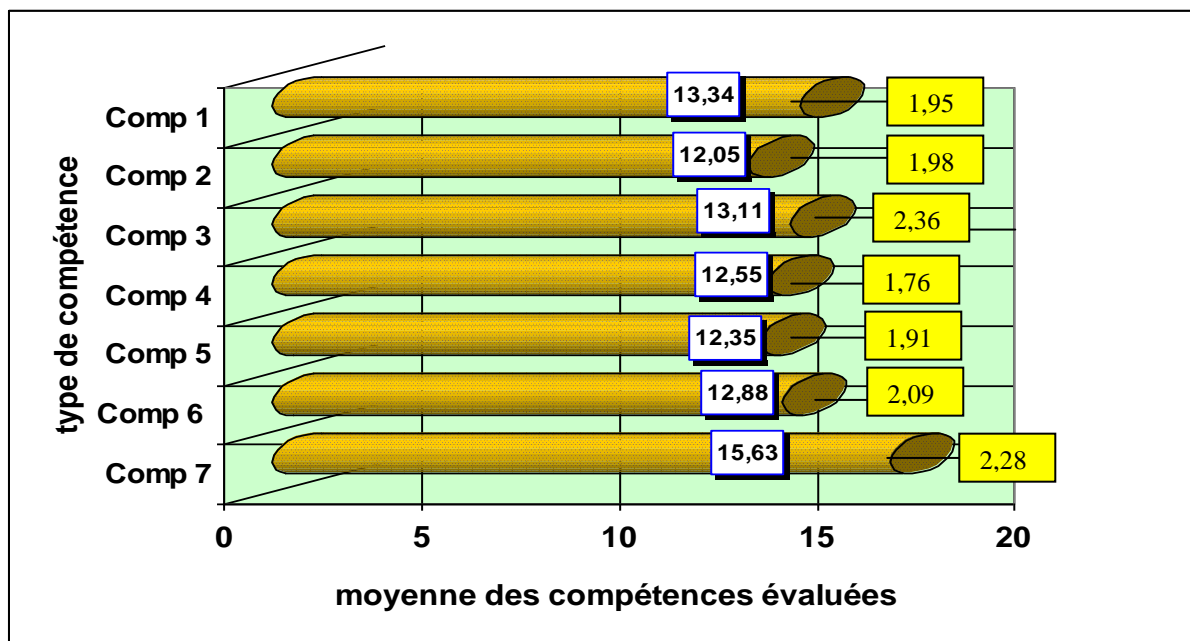


Figure n°71 : Représentation graphique de la qualité d'appropriation des différentes compétences professionnelles

L'analyse des résultats sus-indiqués dans la figure n°71 révèle que les possibilités des étudiants stagiaires à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leur fonction enseignante (*comp7*) semblent être satisfaisantes, relativement aux exigences souhaitées ($\bar{x} = 15,63 \pm 2,28$). Toutefois, les moyennes obtenues au niveau de la compétence 1 ($\bar{x} = 13,34 \pm 1,95$), relative à la clarté de la communication, celle de la compétence 3 ($\bar{x} = 13,11 \pm 2,36$)

s'intéressant au pilotage des situations d'enseignement- apprentissage et la compétence relative à l'engagement dans une démarche individuelle de développement professionnel (*comp 6*) ($\bar{x} = 12,88 \pm 2,09$) semblent être à peine appropriée par rapport aux exigences souhaitées. Néanmoins, la compétence relative à la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage, semble être la moins bien notée pour la majorité des stagiaires observés ($\bar{x} = 12,05 \pm 1,98$).

III.2. ANALYSE STATISTIQUE DES COMPETENCES EVALUEES

III.2.1 Analyse de la compétence 1 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et dans les divers contextes liés à la profession enseignante ».

Si la compétence linguistique s'avère un élément essentiel à bien des occupations, elle concerne tout particulièrement l'enseignement. En effet, le professeur, quelle que soit sa discipline, emploie la langue dans l'ensemble des activités en vue de faciliter l'apprentissage des élèves. Il doit 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. Il est donc nécessaire que les enseignantes et les enseignants, dès leur entrée dans la profession, manifestent une bonne qualité de langue écrite et orale.

Exemple de problème rencontré : Illustration extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Mauvaise portée de la voix, l'enseignant n'est pas visible de tous, il ne s'adresse pas à l'ensemble de la classe et semble privilégier certains élèves. Le vocabulaire utilisé n'est pas toujours en adéquation avec ce que peuvent comprendre les élèves et les métaphores ne sont pas toujours adaptées.

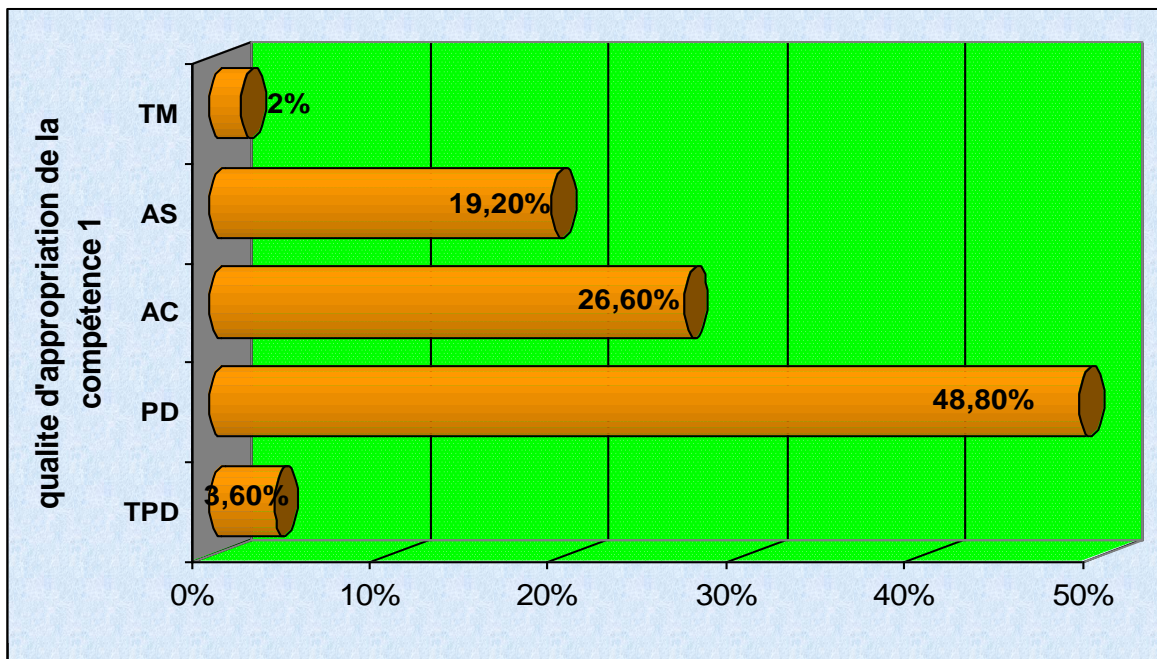


Figure n°72 : Pourcentages relatifs à la qualité d’appropriation de la compétence 1

D’après les résultats indiqués à travers la figure n°72, 48.8 % des stagiaires observés ont développé des compétences communicationnelles au niveau de la langue d’enseignement aux dessous des exigences souhaitées. Toutefois, 3.6 % des étudiants obtiennent une note inférieure pour cette compétence.

Il est à signaler également que 26.6 % se sont appropriés un niveau de communication claire et qui répond minimalement aux exigences. Néanmoins, 19.2 % de ces stagiaires semblent répondre clairement aux exigences communicationnelles.

III.2.1.1. Qualité d’appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 1

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{X})	2,51	2,78	2,81	2,54	2,7
(σ)	0,7279	0,8669	0,8567	0,8052	1,0909

Tableau N°50 : Qualité d’appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 1

Les résultats indiqués dans le tableau n°50 permettent de déduire que les prestations des étudiants stagiaires répondent minimalement aux exigences de la compétence au niveau de tout ce qui est utilisation de langage dans différents contextes (*L.O.S.C* ; $\bar{X} = 2,78 \pm 0,86$) (avec les collègues, la direction et les partenaires), corrections des erreurs commises par les élèves (*C.E.C.P* ; $\bar{X} = 2,81 \pm 0,85$) et au niveau de l’expression des idées dans divers

contextes liés à la profession enseignante (*E.I.C.A* ; $\bar{x} = 2,54 \pm 0,80$). Néanmoins, certains des étudiants stagiaires éprouvent des difficultés au niveau de leurs interventions pédagogiques auprès de leurs élèves (*L.O.S.I* ; $\bar{x} = 2,51 \pm 0,72$).

III.2.2. Analyse de la compétence 2 : « Concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées ».

La richesse et la complexité des divers rapports aux savoirs requis par l'enseignement orienté vers la maîtrise de compétences impliquent tout d'abord qu'en formation initiale à l'enseignement le futur maître vit une véritable rupture épistémologique, en particulier par rapport aux savoirs savants inclus dans cette formation. Il ne s'agit pas d'exclure ces savoirs, mais d'apprendre à en orienter la contribution selon la visée de la maîtrise des compétences (intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales) en les ancrant dans des dimensions de la vie contemporaine. Accorder une place centrale aux rapports, aux savoirs des élèves et développer une compréhension complexe et critique des procédés de construction et de la cohérence des programmes de formation constituent les fondements incontournables du niveau de maîtrise attendu.

Exemple de problème rencontré : Illustration extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Mauvaise présentation, voire aucune, des objectifs du cycle et des buts de la séance. L'essentiel de ce qui doit être retenu par l'élève n'est pas suffisamment souligné, voire pas identifié du tout. L'enjeu éducatif n'est ou n'a jamais été précisé, la logique d'apprentissage n'est pas évoquée. Les termes ne sont pas adéquats ou très peu convaincants (ils n'illustrent pas). Aucune démonstration de l'enseignant ou d'un élève n'est proposée en complément ; lorsque celle-ci a lieu, elle se révèle maladroite (ce qui doit être observé par l'apprenant n'est pas signalé). Elle est visible sous un seul angle et pas par tous. Les jeunes enseignants n'interrogent jamais les élèves pour vérifier si la détermination des objectifs, buts et moyens est claire.

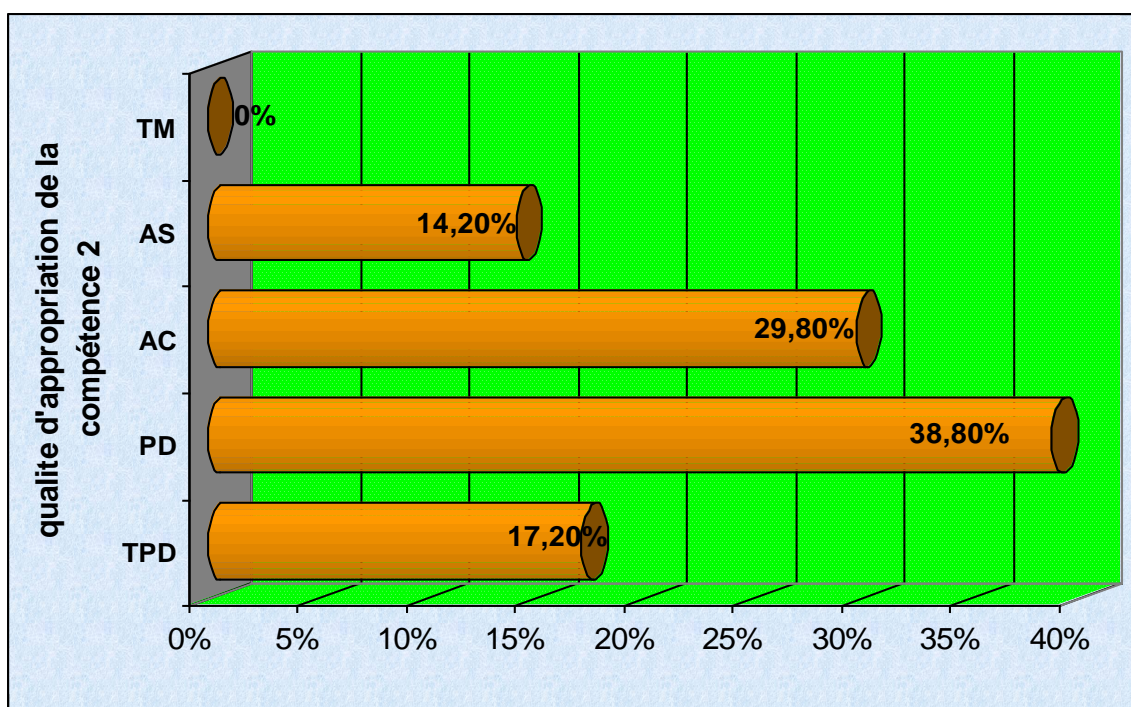


Figure n°73 : Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 2

L'analyse des prestations des stagiaires (figure n°73) révèle des difficultés au niveau de la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre. En effet, 56% des stagiaires obtiennent une faible note pour cette habileté cognitive. 17.20 % l'ont manquée complètement. Toutefois, il est à signaler que 29.80 % de la population évaluée a pu assurer le minimum exigé pour l'appropriation de cette compétence. Egalement, 14.20 % des étudiants stagiaires satisfait clairement aux exigences.

III.2.2.1. Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 2

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{x})	2,57	2,56	2,47	2,53	1,92
(σ)	0,9239	0,9462	0,8343	0,8343	0,9711

Tableau N°51: Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 2

Le recours aux informations illustrées dans le tableau n°51, indique bien que les étudiants stagiaires ne planifient pas des situations motrices de consolidation supplémentaires par rapport à ce qui a été prévu ($P.S.C.S ; \bar{x} = 1.92 \pm 0.97$). De même, ces futurs enseignants

pratiquent à peine une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins particuliers de leurs élèves et ce en prévoyant des organisations variées qui tiennent compte des difficultés individuelles des apprenants (*O.V.D.I.*; $\bar{x} = 2.47 \pm 0.83$).

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 adoptés par ces enseignants stagiaires novices (*S.A.P.A.*; $\bar{x} = 2.57 \pm 0.92$).

La capacité de ces stagiaires à préciser les critères d'évaluation des objectifs pédagogiques traités satisfait de justesse aux exigences souhaitées (*P.C.E.*; $\bar{x} = 2.53 \pm 0.83$).

III.2.3. Analyse de la compétence 3: « Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées ».

Piloter désigne la capacité d'établir et de maintenir la capacité de prendre des risques mesurés au milieu des incertitudes et des contraintes et de baliser les parcours d'apprentissage des élèves. Il implique ainsi que le maître imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente et parfois modélise les démarches et les détours à faire prendre aux élèves. Loin de se restreindre à la fonction de commandement ou de gestion du temps et des ressources de la classe, cette compétence inclut le discernement qui oriente l'attention du maître vers les indices d'un déséquilibre dans les conceptions des élèves, indices qui l'avisent d'enclencher et d'aménager des démarches d'apprentissage pour créer de nouveaux équilibres.

Exemple de problème rencontré : Illustration 1 extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Buts, critères de réalisation et de réussite non formulés, peu explicites ou n'évoluant pas avec une nouvelle situation, peu adaptés aux niveaux des élèves (classe hétérogène). L'enseignant ne s'assure pas que l'ensemble des élèves respecte les consignes données. Il présente systématiquement la solution (pédagogie trop prescriptive) mais ne leur propose pas de résoudre eux-mêmes la situation-problème. Il s'appuie sur ce qu'il faut faire d'un point de vue anatomique (agencement des différentes parties entre elles, pédagogie du modèle et de l'imitation) mais pas d'un point de vue fonctionnel. Il privilégie plus le comment que le pourquoi (limite son commentaire en déclarant : « c'est faux »). Il évite ou ne souhaite pas

répondre par exemple à la question : « combien faut-il faire de répétitions ? » Les exercices, à l'intérieur même d'une séance, manquent de lien.

Illustration 2 extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Mise en place trop longue (matériel important) entraînant une perte de temps et un risque de démobilisation. Mauvaise adéquation entre les prévisions nécessaires et le matériel disponible. Mauvais choix tant en ce qui concerne l'emplacement que le matériel utilisé (non adapté). Dans les groupes des élèves sont livrés à eux-mêmes sans tâche à réaliser, d'autres n'ont jamais de responsabilité. La séparation, en fonction du sexe, est systématique et peu simpliste.

L'identification des formes judicieuses de groupement (affinité, besoins, motivation, niveau d'efficacité, etc.) est difficile.

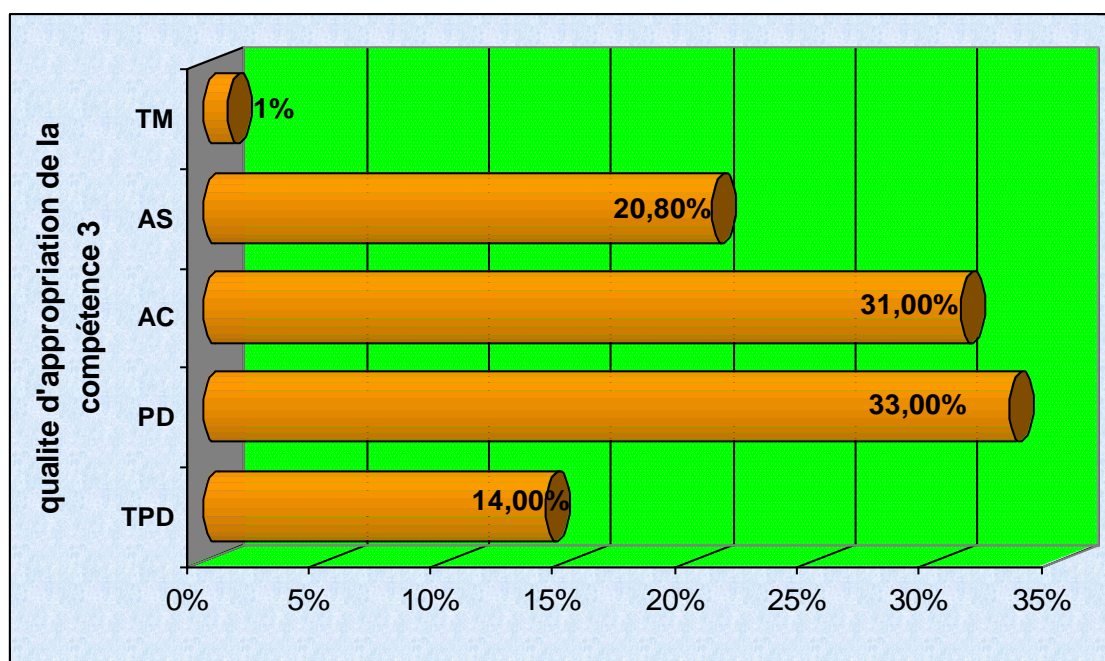


Figure n°74: Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 3

L'analyse statistique des résultats obtenus indique bien que les étudiants observés se sont appropriés l'habileté pédagogique relative au pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre. En effet, nous distinguons que 31 % des stagiaires ont satisfait minimalement aux exigences, également 20.80 % d'eux ont satisfait clairement aux exigences. Toutefois, il est à signaler qu'un nombre assez important des stagiaires (47 %) ont éprouvé des difficultés à s'approprier cette compétence, dont 14 % qui ont la compétence nettement en déca des exigences.

III.2.3.1. Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 3

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{X})	2,73	2,24	2,85	2,86	2,43
(σ)	0,8973	0,9962	0,8919	0,9537	1,1215

Tableau N°52: Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 3

Les données statistiques sus-indiquées dans le tableau n°52 montrent bien des aspects positifs pour un certain nombre d'indicateurs relatifs à la compétence portant sur la qualité de pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre.

En effet, l'observation didactique a révélé que les étudiants stagiaires s'assurent convenablement de l'organisation des élèves en circulant entre les groupes (*S.O.A.G* ; $\bar{X} = 2,85 \pm 0,89$). Egalement, il est à signaler qu'au cours de leur exercice du métier, les enseignants stagiaires encouragent leurs élèves par des gestes discrets ou par des paroles lors de la réalisation des différentes tâches motrices qu'ils proposent à leurs élèves (*E.E.G.P* ; $\bar{X} = 2,86 \pm 0,95$). De même, il est à remarquer que la démonstration des APS en tant que moyen didactique, révélateur d'une maîtrise technique et pédagogique de l'activité à enseigner (*E.T.D.E* ; $\bar{X} = 2,73 \pm 0,89$) semble satisfaire minimalement aux exigences de la compétence de pilotage.

Néanmoins, il existe un certain dysfonctionnement relatif à la nature des interactions existantes entre enseignants stagiaires-élèves. Ce dysfonctionnement a été lié à la façon d'aborder pour la première fois l'exécution des différentes tâches motrices à enseigner par les stagiaires (*P.R.E.A* ; $\bar{X} = 2,24 \pm 0,99$). Enfin, nous remarquons que les stagiaires ont des difficultés à respecter les intentions prévues dans leur planification (*R.I.A.B* ; $\bar{X} = 2,43 \pm 1,12$).

III.2.4. Analyse de la compétence 4 : «Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre».

L'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement de 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-entendent. Ces caractéristiques fondent la définition et les fonctions de l'évaluation des apprentissages proposées dans la politique d'évaluation des apprentissages et permettent d'élaborer le sens de la compétence enseignante qui est requise.

Exemple de problème rencontré : Illustration extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Intentions et objectifs de l'évaluation pas toujours clairement définis (niveau individuel et du groupe, analyse quantitative et qualitative). Les évaluations sont trop ambitieuses : trop de critères pris en compte entraînent des problèmes de temps et de traitement (on note l'absence de relevés en matière d'évaluation qualitative). Parfois l'élève ne connaît pas les modalités d'évaluation et les conditions de validation ne sont pas toujours précisées, rappelées ou appliquées ; il n'y a pas de retour d'informations vers les élèves. 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 (matérialisée par des plots). Elle porte sur trop peu d'essais, ne tient pas compte des absences. Les élèves ne sont pas interrogés sur la manière dont ils apprécient leur propre prestation et celle des autres.

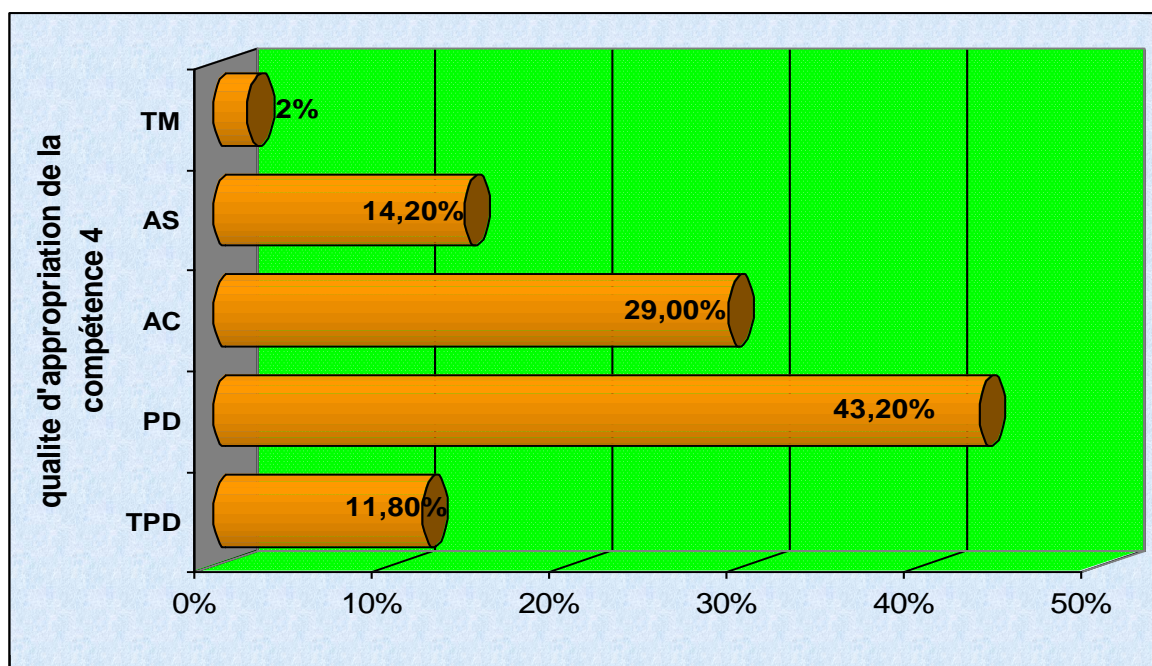


Figure n°75: Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 4

Le recours aux valeurs statistiques indiquées par la figure n°75, montre bien que cette compétence a été manquée par 55 % de l'ensemble de la population des stagiaires observés. Tout de même, 29 % des étudiants ont pu satisfaire minimalement aux exigences de l'évaluation de l'état de progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences pour le contenu à faire apprendre. Toutefois, 14,20 % des expérimentés ont pu développer des habilités qui répondent clairement aux exigences de cette compétence.

III.2.4.1. Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 4

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{x})	2,46	2,68	2,71	2,36	2,34
(σ)	1,1319	0,8632	0,8077	0,9798	0,8192

Tableau N°53 : Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 4

L'analyse des résultats inscrits dans le tableau n°53 permet de constater que les enseignants stagiaires éprouvent certaines difficultés au niveau de la maîtrise des apprentissages proposés. Ils n'arrivent pas à amener leurs élèves à expliquer respectivement leurs réussites ou leurs difficultés (*E.E.R.D* ; $\bar{x} = 2,34 \pm 0,81$). De même, ces difficultés s'étendent sur le plan relationnel. En effet, ces stagiaires ne soutiennent pas les initiatives personnelles de leurs élèves sur les démarches pédagogiques qu'ils s'approprient (*S.I.D.A* ; $\bar{x} = 2,36 \pm 0,97$). En outre, l'utilisation des moyens didactiques (grille d'observation, grille d'évaluation descriptive) destinés à l'évaluation de la progression des apprentissages proposés semble être à peine maîtrisée par les stagiaires observés (*U.O.E.P* ; $\bar{x} = 2,46 \pm 1,13$).

Toutefois, il est à signaler que ces étudiants donnent des rétroactions aux élèves qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces et leurs attitudes (*D.R.P.C* ; $\bar{x} = 2,68 \pm 0,86$). Une initiative qui montre bien le style d'enseignement employé par la majorité des stagiaires : un style autoritaire et qui explique la nature des relations indiquées ci-dessus. Ces rétroactions sont également suivies par des bilans relatifs aux apprentissages effectués. Ces bilans conduits par un nombre assez important d'enseignants stagiaires (*F.B.A.E* ; $\bar{x} = 2,71 \pm 0,80$) portent des jugements sur les prestations quantitatives et qualitatives des élèves.

III.2.5. Analyse de la compétence 5 : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe- classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves».

La planification, l'organisation et la supervision du fonctionnement du groupe-classe, souvent désignées par l'expression trop circonscrite de « gestion de classe », désignent un ensemble de gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante. En effet, alors que plusieurs professions à caractère interactif engagent des relations d'individu à individu, l'enseignante ou l'enseignant doit faire progresser des groupes d'élèves vers la maîtrise d'apprentissages cognitifs et moteurs, tout en instaurant en eux la compréhension et le respect de normes de la vie en société.

Exemple de problème rencontré : Illustration 1 extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Ensemble des comportements, dont l'enseignant est responsable, non maîtrisés : l'enseignant est trop éloigné, immobile, ne varie pas suffisamment ses lieux d'observation (reste au centre), ne se place pas toujours de façon qui permet de voir ce qu'il faudrait observer pour apprécier la réussite de la situation proposée. Son regard ne balaie pas la classe, mais se fixe sur des phénomènes annexes ou sur un groupe particulier d'élèves. L'évaluation n'est pas assez individualisée (trop globale et globalisante) et peut s'avérer injuste (jugement porté sur une observation au lieu de porter sur un ensemble).

Illustration 2 extraite d'un rapport d'observation effectué par le chercheur

Objectif central de la séance, après avoir dépassé la mi-séance, toujours pas abordé : par manque ou mauvaise gestion du temps, l'évaluation n'a pu s'appliquer qu'à un seul groupe. Il y a insuffisance du temps d'engagement moteur ou du nombre de répétitions, ce qui démotive les élèves.

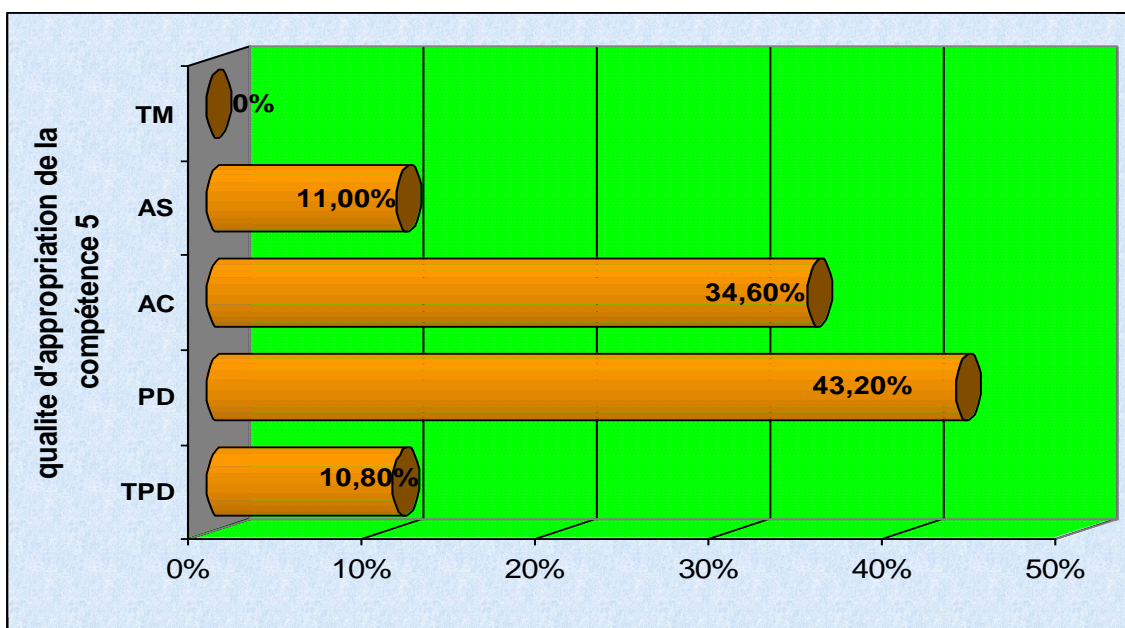


Figure n°76: Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 5

Le recours aux valeurs statistiques sus-indiquées à travers la figure n°76 permet de déduire que 54 % des étudiants stagiaires observés ont développé un niveau de compétence qui est en deçà des exigences souhaitées, parmi eux 10,80 % qui l'ont totalement ratée.

Il est à signaler, aussi, que 34,20 % des étudiants stagiaires ont développé la compétence à planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves et ceci à la fin de leur stage de préparation à la vie professionnelle.

III.2.5.1. Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 5

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{x})	2,38	2,46	2,5	2,51	2,5
(σ)	0,8620	0,8217	0,9045	0,8102	0,8227

Tableau N°54 : Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 5

L'analyse des résultats statistiques indiqués par le tableau n°54 montre bien une allure négative de la majorité des indicateurs relevant de la compétence qui mesure l'aptitude des enseignants stagiaires à planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

En effet, les difficultés constatées au niveau de la gestion des comportements des élèves ou des clubs pédagogiques concernent un nombre important d'étudiants stagiaires observés (*G.C.G.M* ; $\bar{x} = 2,38 \pm 0,86$). Egalement, contrôler visuellement l'ensemble de l'effectif de ses élèves lors de l'exercice pratique semble constituer un obstacle pour ces stagiaires (*G.O.E.T* ; $\bar{x} = 2,46 \pm 0,82$).

De même, la tâche de responsabilisation des apprenants à travers leur participation active à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe semble être plus ou moins maîtrisée par ces stagiaires à l'exercice (*F.P.E.N* ; $\bar{x} = 2,5 \pm 0,90$). Certes, cette distanciation a créé une sorte d'écart sur le plan affectif entre enseignant et enseigné. Cela se traduit par des attitudes pédagogiques assez moyennes en ce qui concerne le maintien d'un climat propice à l'apprentissage en favorisant la coopération entre les élèves (*M.C.F.C* ; $\bar{x} = 2,51 \pm 0,81$).

III.2.6. Analyse de la compétence 6 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Les nouveaux rôles enseignants dans des projets particuliers liés à la refonte du curriculum peuvent s'avérer un mécanisme fondamental de croissance, rendant possible l'acquisition de nouvelles compétences. La responsabilisation individuelle et collective des enseignantes et des enseignants dans la planification, la réalisation et l'évaluation de projets pédagogiques réels modifie la raison d'être des démarches entreprises et de leurs enjeux.

L'enseignante ou l'enseignant s'approprié les éléments de formation qui s'y trouvent parce qu'il en crée les effets. La diversification des rôles et l'exercice de responsabilités nouvelles et concrètes avec des collègues et d'autres partenaires sont d'ailleurs souhaités par plusieurs enseignants, qui désirent faire valoir leurs compétences ailleurs que dans la classe et réinvestir dans celle-ci les idées provenant de discussions avec d'autres.

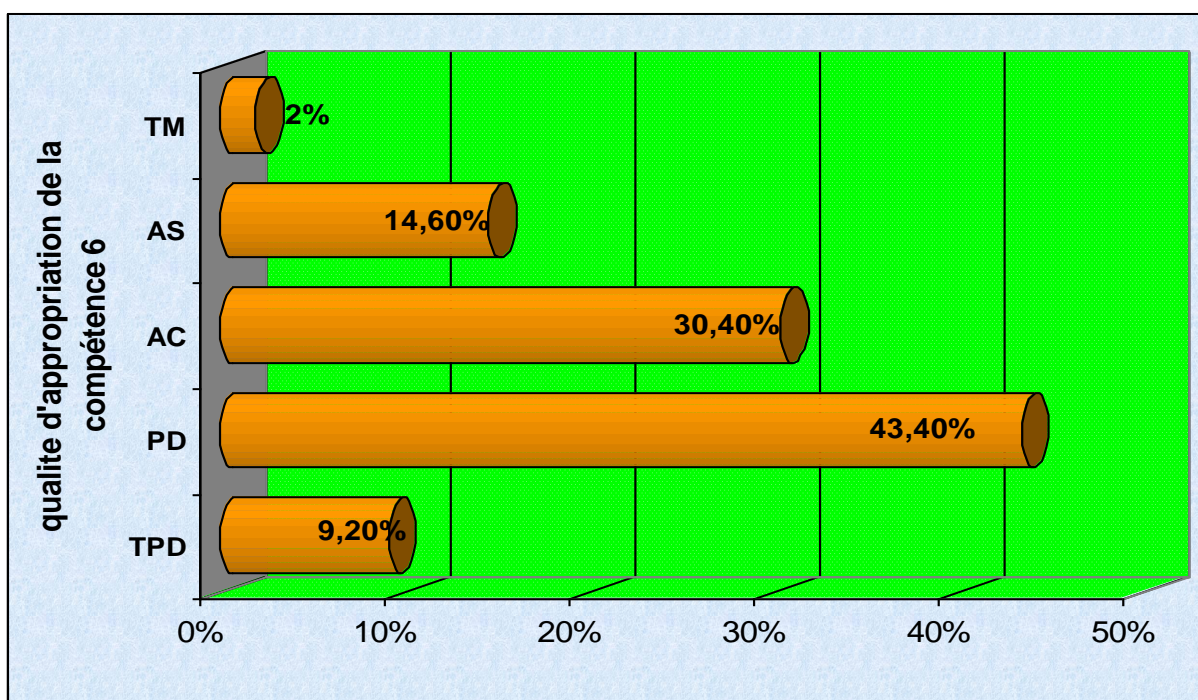


Figure n°77 : Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 6

Le recours aux valeurs statistiques indiquées par la figure n°77 permet de déduire que 52,60 % des étudiants stagiaires n'ont pas pu développer la compétence relative à l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Toutefois il est à signaler que 47,40 % des stagiaires observés ont pu s'approprier cette compétence. De même, les résultats indiquent que la compétence de 14,60 % parmi eux satisfait clairement aux exigences. Néanmoins, un pourcentage de 2,4 % de la population observée semble avoir une compétence qui dépasse les exigences.

III.2.6.1. Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 6

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{x})	2,8	2,53	2,63	2,53	2,39
(σ)	0,9211	1,0488	0,9173	0,9791	0,7232

Tableau N°55 : Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 6

L'analyse statistique des résultats relatifs au niveau de l'engagement des enseignants stagiaires dans une démarche individuelle et collective de développement permet de constater que les étudiants observés construisent un portfolio dans lequel on retrouve divers exemples des compétences qu'ils développent (C.P.C.D ; $\bar{x} = 2,8 \pm 0,92$). De même, il est à signaler que

ces étudiants peuvent repérer les points forts de leurs interventions (R.P.E.R; $\bar{x} = 2,63 \pm 0,91$). Ils expliquent également leur réussite en ciblant leurs compétences professionnelles et ils expliquent leurs qualités personnelles.

Néanmoins, ces étudiants éprouvent des difficultés quant à leurs échanges d'idées avec leurs collègues portant sur la pertinence de leurs choix pédagogiques et didactiques (E.C.P.C; $\bar{x} = 2,5 \pm 1,04$). Cette attitude s'explique davantage par le fait que ces étudiants sont incapables de proposer des ajustements à mettre en place lors de leurs prochaines interventions (S.P.A.I; $\bar{x} = 2,36 \pm 0,72$).

III.2.7. Analyse de la compétence 7 : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Le professionnalisme suppose que le futur enseignant s'investisse dans son action, qu'il fasse en quelque sorte le pari d'éducabilité des élèves qui sont sous sa gouvernance. En ce sens, il est attendu de l'enseignant professionnel qu'il manifeste une conscience professionnelle, c'est-à-dire une forme d'engagement, une obligation de diligence qui le conduit à prendre soin, dans les limites de son mandat d'encadrement professionnel, des élèves qui lui sont confiés.

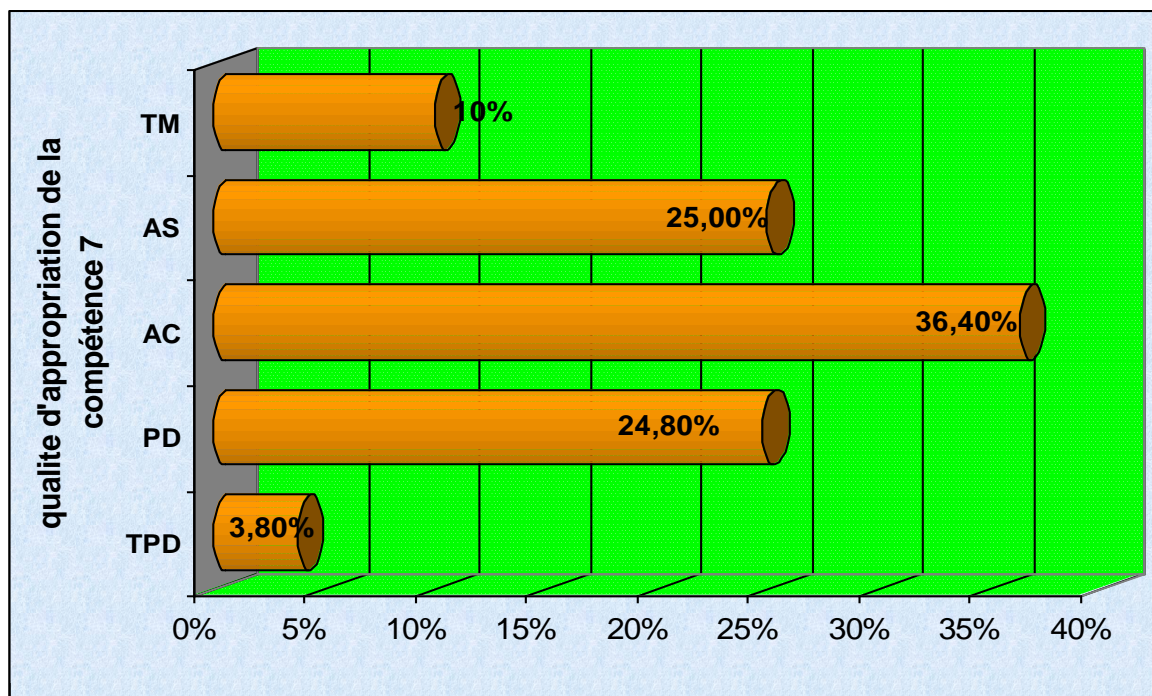


Figure n°78 : Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 7

Les résultats obtenus à ce niveau indiquent qu'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de son métier semble être une compétence professionnelle appropriée par 71,40 % des étudiants stagiaires. En effet, 10 % parmi eux ont excellé au niveau de l'exercice de leur fonction et se sont comportés de façon hautement responsable. Néanmoins, 28,60 % des stagiaires évalués n'ont pas pu acquérir cette compétence, parmi eux 3,80 % qui ont la compétence nettement en deçà des exigences.

III.2.7.1. Qualité d'appropriation des indicateurs relatifs à la compétence 7

indicateurs	ind 1	ind 2	ind 3	ind 4	ind 5
(\bar{x})	3,04	3,16	3,83	3,3	2,3
(σ)	0,9941	0,9505	0,7393	0,7850	0,9692

Tableau N°56 : Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 7

Le recours aux statistiques descriptives illustrées par le tableau n°56 permet de constater que la majorité des indicateurs ont été largement assurés par l'ensemble des candidats observés.

A cet égard, il est à signaler que l'intégration sociale des enseignants stagiaires dans la vie institutionnelle semble être assurée avec une réussite assez importante. En effet, tous les étudiants observés maintiennent une attitude positive envers leurs collègues (M.A.P.C ; $\bar{x} = 3,3 \pm 0,96$).

Egalement, 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 (E.F.D.E ; $\bar{x} = 3,16 \pm 0,95$) et maintiennent une attitude positive envers tous leurs élèves (M.A.P.E ; $\bar{x} = 3,83 \pm 0,73$).

A leur tour, les administrateurs qui évoluent dans les établissements qui accueillent les stagiaires ont confirmé que certains de ces étudiants sont plus ou moins omniprésents et entretiennent des relations, qualifiées de négatives, avec l'ensemble du personnel administratif (M.A.P.D; $\bar{x} = 2,3 \pm 0,96$).

Les compétences professionnelles font référence aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes et aux jugements nécessaires à l'enseignante ou 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 de la qualité de ces compétences professionnelles a révélé certaines anomalies majeures relatives aux indicateurs fixés pour chacune d'elles. Certains aspects relevant de ces compétences ont été largement acquis par l'ensemble des étudiants des classes terminales de la filière EPS.

En effet, les difficultés observées sont relatives à la qualité de communication employée dans les interventions auprès des élèves ou au niveau de l'utilisation d'un vocabulaire technique propre à la discipline entamée.

De même, il est à signaler que ces stagiaires éprouvent des difficultés au niveau de la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre. Cette conception se caractérise par l'absence de la planification des situations de consolidations supplémentaires et par l'incapacité à déterminer les moments formels d'évaluation et les outils qui seront utilisés.

En outre, ces difficultés constatées ne font qu'aggraver la capacité des futurs enseignants au niveau du pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre. Cette incapacité qui a été localisée au niveau du non-respect des interventions prévues dans leur planification, n'amène pas leurs élèves à prendre conscience des apprentissages effectués.

Egalement, ces manques ont été localisés au niveau de l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour le contenu à faire apprendre. Elle se manifeste 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'apprentissages et par conséquent, ces stagiaires n'amènent pas leurs apprenants à expliquer leurs réussites ou leurs difficultés.

Certes, ce dysfonctionnement compétentiel a agi directement sur la capacité des étudiants stagiaires à planifier, organiser et superviser le fonctionnement du groupe-classe. En effet, ils n'arrivaient pas à contrôler l'ensemble des élèves pendant l'exécution des diverses tâches, autrement dit ils n'arrivaient pas à gérer le comportement des élèves ou des clubs pédagogiques.

Il est à signaler ainsi, que ces enseignants stagiaires ont du mal à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel dans la mesure où la majorité d'entre eux craignait l'échange des idées avec leurs collègues quant à la pertinence de leurs choix pédagogiques et didactiques, n'arrivent pas à trouver les solutions aux

problèmes rencontrés. D'ailleurs, ce jugement a été appuyé par l'opinion de la majorité des commissions d'inspection qui considèrent que ces stagiaires n'arrivaient pas à justifier leurs prises de décision par des arguments solides et bien appuyés relativement à l'échec de certains de leurs élèves.

Enfin, la question qui se pose impérativement, est : comment peut-on expliquer que le profil du futur enseignant soit si insuffisamment doté de compétences professionnelles pour faire face aux exigences de son futur métier ?

D. DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats obtenus dans cette étude démontrent que le processus de formation des enseignants d'EPS en Tunisie soulève de multiples enjeux d'ordre social, culturel, historique, institutionnel et idéologique.

En effet, et même s'il répond aux normes internationales, le système de formation Tunisien reste en grande majorité du type tutorial, ne laissant pas assez de temps à l'étudiant pour s'autoformer (*un volume horaire total de l'ordre de 3120 heures pour l'obtention de la maîtrise en EPS dont 54,58 % des horaires, l'équivalent de 1703 heures, est attribué à l'enseignement des différentes activités physiques et sportives*), surtout si on sait que 70,41 % des cours sont assurés sous forme de travaux dirigés et de travaux pratiques. Une telle orientation affecte la capacité d'autonomisation de l'étudiant sur le plan cognitif et méthodologique (Pineau, 2002). 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'auto-référence. 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.

Outre les constatations évoquées auparavant, le cadre formel tunisien prévoit un pourcentage assez faible en matière de langue étrangère et informatique par rapport à l'ensemble des composantes des sciences contributives (*psychologie, histoire des APS, sociologie, science de la vie et de la santé*). Cela peut expliquer à priori les difficultés constatées et repérées chez les étudiants stagiaires en matière de compétences communicationnelles lors de l'exercice de pratique pédagogique. 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.

De même, le recours aux différentes opinions des formateurs questionnés dans l'actuelle recherche ont montré des écarts très importants entre les intentions affichées et déclarées par ces derniers et celles développées réellement par les étudiants en terme de compétences professionnelles. Plusieurs raisons légitiment ces décalages. D'abord, le manque de cohérence et d'exhaustivité des textes qui régissent le cursus de formation. Cette réclamation ne se justifie pas si on sait pertinemment que la majorité des formateurs ne

consultent pas ces textes d'une façon régulière et ne prévoient pas également des réunions d'ajustement et de mise au point aux seins de leurs départements.

En adoptant, ainsi une telle attitude, qualifiée «d'indifférence», le formateur rencontre ses étudiants au début d'un module de formation, la partie qui s'engage est largement déterminée par des décisions institutionnelles prises en amont et dont la plupart n'a pas adhéré à son élaboration et par conséquent elles lui échappent Perrenoud (1999). Par ailleurs, le format de la formation est codifié par l'institution, puis le temps et les espaces sont assignés et peu renégociables en cours d'année, compte tenu des interdépendances dans la confection de la grille horaire et du plan d'occupation des salles. De plus, le contrat didactique se trouve ainsi en partie préformée par l'institution.

Cette situation, pousse éventuellement à se poser la question relative au contenu de formation proposé par les uns et par les autres et sur la manière dont on les présente aux étudiants. Dans ce sens, notre étude a révélé que les enseignants sollicités, quelque soit leur grade ou la nature de la matière enseignée estiment que le travail interdépartemental des différentes institutions s'avère presque inexistant, et par conséquent on peut en déduire à priori que cette absence peut être à l'origine d'un éventuel déséquilibre pour le bon fonctionnement scientifique et pédagogique des institutions. 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 respectifs, 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 le régime et les sanctions des études avec leurs étudiants.

Concernant le cadre général des études, les résultats du questionnaire ont montré que la qualité des relations avec les partenaires extérieurs et les professionnels des divers secteurs concernés n'a pas été suffisamment respectée selon l'avis des formateurs lors de la conception initiale des textes régissant la formation dans les ISSEP. Or toute formation professionnalisante trouve son équilibre à travers la qualité des relations qu'elle entretient avec ces différents partenaires et professionnels (Kajs, 2002). Néanmoins ces liens nécessitent, d'après les enseignants, surtout ceux des différentes sciences contributoires, d'être consolidés et enrichis pour une éventuelle mutualisation des ressources et une cohérence dans l'approfondissement des pratiques pédagogiques et des stratégies employées.

De même, cette étude a révélé que la nature des matières enseignées, leur agencement au sein des modules et le volume horaire qui leur est attribué ne donne pas satisfaction à la majorité des formateurs sollicités dans cette étude quelque soit leur grade ou la nature des matières enseignées. Ils voient sérieusement qu'il est nécessaire de songer à enrichir certains modules par des matières portant sur des thématiques pointues et ciblées puis de penser à alléger d'autres. En effet, de la qualité de cohérence et d'agencement des matières peut dépendre la conception des différentes formes de cours. Egalement, les outils de communication, nécessitent à leur tour d'être consolidés vu que le métier d'enseignant, étant en perpétuelle métamorphose et qu'il est de plus en plus demandé à l'enseignant de trier son savoir et de le hiérarchiser.

Opérationnellement les interventions pédagogiques des enseignants des matières pratiques visent la structuration et la construction de problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves de façon plus marquée que chez les enseignants des matières théoriques. Cela tient au fait que la majorité des enseignants formateurs sont des professeurs d'enseignement secondaire. Quant aux enseignants universitaires, ils s'appuient le plus souvent sur le bénéfice d'une formation informelle à l'enseignement universitaire basée sur l'expérience accumulée en tant qu'étudiant, assistant puis jeune chercheur (Portelance, 2005). Ils ont des pratiques individuelles et sont dans un certain isolement, même si la réflexion collective sur les questions pédagogiques tend à se développer. Il en résulte alors une faible disponibilité pour les formations pédagogiques et un intérêt plus marqué pour des réponses concrètes, spécifiques et ponctuelles en fonction des problèmes rencontrés.

En plus, l'efficacité optimale du cursus de formation durant les pratiques pédagogiques semble être assurée selon la population des formateurs sollicités et ce indépendamment de leur grade ou de la nature des matières enseignées. Les modalités du partage des savoirs, et les savoirs partagés durant ce stage doivent s'acquérir avant tout par la discussion, c'est-à-dire à travers l'échange et la confrontation des points de vue. Ces discussions se déroulent généralement au cours d'une rétroaction constructive de l'enseignant sur l'expérience d'enseignement de l'étudiant stagiaire observé (Smith, 2002) ou avant l'observation de la pratique de l'étudiant stagiaire lorsque la discussion porte sur la planification de son enseignement. De son côté, Boutet (2003) considère que cette 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 que le formateur accepte de remettre ses idées en question, de reconstruire ses représentations et ses conceptions de l'enseignement.

Par ailleurs, pour consolider et fortifier la situation actuelle, (Tatum et McWhorter, 1999; Kajs, 2002; Smith, 2002) pensent qu'il serait souhaitable que les sujets de discussion de l'enseignant-formateur et du stagiaire concernent divers aspects de la fonction enseignante: la planification de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les stratégies et les habiletés d'enseignement, la résolution de situations problématiques et l'expérimentation des méthodes en classe ainsi que leurs effets possibles sur l'apprentissage des élèves. De leur côté, 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. En effet, l'exposé des connaissances sur l'enseignement favorise la mise en valeur des savoirs d'ordre intra-personnel (Cole et Knowles, 1998). De plus, la cognition socialement partagée se révèle à l'occasion d'une personnalisation des propos (Lessard, 2004).

Tout de même, il est à signaler que bien des formateurs sollicités ont exprimé leur satisfaction envers le volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle, ils restent quand même inquiets en l'absence d'organisation périodique de séances de travail portant sur l'examen des conditions qui favorisent la prévention des déséquilibres de la formation par un recours systématique à la pratique de réajustement en vue de permettre à l'étudiant de construire sa propre autonomie. Pour plus d'efficacité, le maître de stage est appelé à démontrer aussi son aptitude à écouter le stagiaire et à le laisser expérimenter des méthodes d'enseignement novatrices ainsi que sa reconnaissance de la valeur de ses idées (Tatum et McWhorter, 1999). Gervais et Correa 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 résultats du questionnaire montrent aussi que l'ensemble des formateurs, universitaires ou professeurs d'enseignement secondaire considèrent que le volume horaire réservé à l'initiation à la recherche scientifique est insuffisant pour permettre aux étudiants d'achever à temps et convenablement la recherche de fin d'études vu le volume horaire global réservé aux études. Ajouté à cela l'écart existant entre les sujets choisis et à l'actualité des problématiques en éducation physique. Faut-il ajouter à cela que ces conditions ne permettent pas convenablement à l'étudiant dans sa phase de formation finale de vivre une expérience lui permettant de consolider son identité professionnelle ?

En ce qui concerne la traduction du programme en action de formation, les résultats ont révélé que les interventions pédagogiques des formateurs ne visent pas en majorité l'adaptation et transformation des connaissances acquises à des situations concrètes

d'enseignement et ne visent pas la structuration et la construction de problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves. Or la difficulté de la profession enseignante est qu'elle se réalise dans des situations professionnelles d'interactions avec des apprenants différents caractérisées 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 fonctionne pas. Il y a toujours, comme l'a montré Pérrenoud (1993, 1994), du « flou, de l'incertain, de l'indéterminé ». Dans ses actes professionnels, l'enseignant met en œuvre des types d'action très différents : Tardif (1993) 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. »

Finalement, il est à signaler que dans cette seconde partie relative au questionnaire les formateurs, quelque soit leur grade ou la nature des matières à enseigner privilégient dans leur évaluation les épreuves qui portent sur la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action. Donc ils se placent dans une orientation basée sur la consolidation de l'identité professionnelle de l'étudiant. Une formation qui développe une « pratique réfléchie ». Donc, une formation professionnalisante doit préparer à une réflexion sur l'action, pour rechercher après coup des solutions à des problèmes réels rencontrés mais aussi à une réflexion dans l'action, au sens de Schon, réflexion qui rend l'enseignant capable de modifier ses actions sur le champ et de s'adapter (Altet, 1996).

Pour pouvoir dégager les divergences relatives à la manière d'interpréter le cadre formel de la part des formateurs et de montrer leurs effets sur la qualité d'appropriation des compétences professionnelles par les étudiants durant le stage de pratique pédagogique, une observation didactique a été effectuée. Cette observation a permis de localiser des lacunes et des difficultés à plusieurs niveaux. Ces difficultés ont touché, d'abord, 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 de nos stagiaires observés utilisent un vocabulaire qui n'est pas toujours 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 connaissance pédagogique 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.

En réalité cette difficulté de communication constatée ne se contredit pas avec les résultats publiés de quelques recherches qui stipulent que plusieurs étudiants stagiaires éprouvent des difficultés à transférer les apprentissages théoriques de la formation initiale vers la pratique du métier enseignant en vue des difficultés langagières. Cela peut être dû à ce que Angelle (2002), Baillauquès et Breuse (1993), Flores et Day (2005) et Gervais (1999) appellent une formation trop théorique, pas assez pratique ni concrète. Or, en action de formation, et pour assurer de l'efficacité pédagogique l'étudiant est appelé 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).

L'observation didactique menée a aussi révélé que parfois les stagiaires n'envisagent pas des retours d'informations vers les élèves. De même, 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 des ISSEP n'a pas préparé ces étudiants réellement à la réalité de l'enseignement et par conséquent à éviter le « choc » à l'entrée dans le métier (Flores et Day, 2005 ; Hebert et Worthy, 2001). Cela est en quelque sorte vrai dans la mesure où les étudiants stagiaires sont souvent placés dans des conditions meilleures que celles auxquelles ils auront à faire face en tant que débutants, ce qui par ailleurs contribue à leur donner une image idéalisée de la profession Angelle (2002).

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 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 stagiaires observés.

Une autre difficulté fréquemment mentionnée dans la littérature scientifique et qui a été constatée chez nos étudiants stagiaires durant cette étude, il s'agit de l'évaluation, notamment la construction d'outils pour évaluer les élèves de manière juste et impartiale. Ajouté à cela la difficulté à adapter le programme pour tenter de joindre tous les élèves, difficulté à enseigner certains contenus, difficulté à enseigner autrement que par cours magistraux, etc. D'ailleurs, les avis, récoltés, des formateurs questionnés a permis de déduire que la formation universitaire en EPS n'a pas laissé aux étudiants le temps nécessaire à leurs efforts personnels et par conséquent, elle offre des modalités répondant aux désirs des formateurs et non aux besoins des étudiants (Bédard, 2000 et Veenman, 1984). Ce qui explique par exemple l'incapacité des stagiaires observés à échanger des idées avec leurs collègues quant à la pertinence de leurs choix pédagogiques et didactiques.

Or pour éviter ces contraintes, l'action de formation doit obligatoirement pousser l'enseignant à s'inscrire dans un idéal de service qui l'amène à véhiculer un certain nombre de valeurs (absence de discrimination, égalité des chances, postulat d'éducabilité) (Maroy, 2005). 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*).

Il est important de signaler aussi que les représentations des stagiaires de l'éducation physique et sportive semblent en décalage avec celles des élèves. En effet, les apprenants la considèrent comme un amusement, contrairement à eux qui sont convaincus de son importance. Or d'après les stagiaires, il s'agit d'une matière « complète », dans la mesure où elle implique l'élève dans sa totalité, et où les apprentissages réalisés sont directement réutilisables et trouvent une place concrète dans la vie de tous les jours (Butcher, 2002).

De plus, l'inexpérience des stagiaires, leur objectif qui est d'aider les élèves à progresser, leur manque de confiance dû à certaines faiblesses dans des activités physiques nouvelles et peu connues, la peur de perdre le contrôle de la classe et leur appréhension liée à leur contrôle administratif et pédagogique, accentuent chez ces stagiaires le besoin de maîtriser la classe et placent au second plan une relation plus affinitaire avec les élèves.

Epstein (2005) considère que la relation affective entre l'élève et l'enseignant stagiaire est capitale pour réussir son entrée dans le métier d'éducateur. L'élève a besoin d'un regard

valorisant, d'une relation de confiance avec l'adulte. 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.

Selon Bastien (1999) cette relation n'empêche pas que l'enfant ait besoin que l'enseignant exerce sur lui une sorte d'autorité, poser les règles à respecter, et passionner les enfants, donner du sens aux apprentissages. Faire autorité est différent d'avoir de l'autorité, qui renvoie essentiellement à l'idée de sanction. Il faut que les étudiants stagiaires fassent confiance en la faculté d'adaptabilité des enfants : ils sont capables de comprendre qu'on ne se comporte pas de la même manière selon les personnes et les lieux. La relation élève-enseignant doit se fonder sur l'affectif, mais l'affectif ne doit pas être une fin en soi. Bres, R (2005), stipule que la seule autorité que les adolescents acceptent, c'est celle qui se fonde sur une légitimité. Donc, l'utilisation de plusieurs styles d'enseignement à différents moments de la même séance peut permettre de favoriser l'implication des élèves dans les apprentissages.

Mais souvent les difficultés approuvées par l'enseignant stagiaire durant son exercice 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 ». D'ailleurs, l'observation didactique effectuée à l'occasion de cette étude a permis de constater qu'un bon nombre de 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 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, le stagiaire va certainement chercher à compenser les effets qu'il vit très négativement par des changements au niveau des contenus (Pastré et Lenoir, 2007). Compte tenu de ces ressources, ces changements se traduisent d'abord par des jeux ou de petits matchs qui viennent se juxtaposer aux exercices techniques.

De même, nos étudiants semblent conditionnés par le modèle théorie-pratique de la science appliquée, 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 nos stagiaires 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. Ce constat se retrouve à tous les niveaux d'étude de la maîtrise. La mise en mots de sa pratique constitue un premier temps nécessaire dans le retour réflexif et qui est occulté la plupart du temps.

Toutefois, il est signalé 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).

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 citation ne peut-elle pas nous inciter à réfléchir à propos des orientations de nos Instituts Supérieurs de Sport et de l'Education Physique en matière de formation, pour les générations à venir ?

CONCLUSION GENERALE

Les travaux de recherche de la présente thèse ont porté sur l'ingénierie de la formation universitaire et les conditions d'appropriation des compétences professionnelles par les enseignants d'éducation physique et sportive. Ainsi, trois études ont été entreprises, à savoir l'analyse du cadre formel du processus de la formation des enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie, un sondage d'opinion par le biais d'un questionnaire administré aux enseignants formateurs exerçant dans les quatre instituts supérieurs du sport et de l'éducation physique et enfin 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.

Les résultats de l'analyse descriptive et compréhensive ont permis de révéler que le cadre formel des cursus de formation en EPS dispensés par les institutions Tunisiennes, répond aux normes établies par la communauté internationale (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 volume horaire très élevé qui est de l'ordre de 3120 heures, avec un nombre très élevé de modules d'enseignement (34 modules), un volume horaire modeste est réservé pour l'enseignement des outils de traitement et de communication dans le domaine des APS (langue étrangère et informatique) et enfin un volume horaire très excessif attribué aux différents savoirs techniques (1703 h soit 54,58% du volume horaire total).

L'excessivité du volume horaire global pour l'obtention de la maîtrise ainsi que le volume important réservé à l'enseignement des techniques sportives constituent des facteurs affectant en quelque sorte la disponibilité de l'étudiant pour l'autoformation, voire la pratique des activités extra-universitaires, bref la qualité de vie de l'étudiant.

En revanche, le sondage d'opinion par le biais du questionnaire administré aux formateurs concernant les conditions de formation au sein de nos établissements universitaires a permis de cerner les particularités suivantes : d'abord, les visées qui caractérisent le cadre formel méritent d'être mieux mises au clair pour une éventuelle interprétation conforme et univoque de la part de l'ensemble des cadres pédagogiques. Cette réclamation ne se justifie pas vu que la majorité des formateurs ne consultent pas ces textes d'une façon régulière et ne

prévoient pas auprès de leurs départements respectifs des réunions de régulation. Cette constatation a été renforcée par l'avis des formateurs eux-mêmes concernant le cadre dans lequel ils élaborent les programmes relatifs aux différentes matières enseignées. En effet, un bon nombre d'enseignants questionnés affirment leur initiative personnelle concernant la conception de ces programmes.

D'un autre côté, cette étude a révélé que l'approfondissement des pratiques pédagogiques et des stratégies employées pour une éventuelle mutualisation des ressources dans le cursus de formation nécessite l'enrichissement et la consolidation des relations entretenues avec les partenaires extérieurs et les professionnels des divers secteurs.

En outre, le volume horaire attribué au stage de préparation à la vie professionnelle est considéré comme assez suffisant pour la concrétisation de la formation théorique sur terrain selon l'avis des différentes instances pédagogiques sollicitées par l'enquête.

De même, cette recherche a permis de déduire que les formateurs questionnés ont exprimé leurs inquiétudes à propos des thématiques abordées, dans le cadre de l'élaboration des mémoires de fin d'études. En effet, ces thématiques semblent faire défaut dans la mesure où elles ne tiennent pas suffisamment compte de l'actualité des problématiques en éducation physique.

Finalement, il est certain que l'ensemble des divergences de points de vue, constatées sur plusieurs niveaux soit conceptuels ou pédagogiques, légitiment la vérification de la première hypothèse au sujet de décalage existant entre le cadre formel des cursus d'enseignement et leur mise en œuvre. Toutefois, ce décalage devient de plus en plus ample en absence de réunion informationnelle et régulatrice au niveau départemental et interdépartemental de nos institutions de formation.

L'analyse descriptive de la qualité des compétences professionnelles acquises à la fin du cursus de formation a révélé certaines anomalies majeures selon les indicateurs fixés pour chacune d'elles. Toutefois, certains aspects relevant de ces compétences ont été largement acquis par l'ensemble de nos étudiants observés.

Toutefois, il est à signaler que les contraintes constatées chez nos stagiaires sont relatives 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 leur crainte 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, ces manques ont été localisés au niveau de 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 débutant. Développer la volonté d'apprendre, la capacité à réfléchir sur sa pratique, la facilité à demander de l'aide en cas de besoin, le sentiment de responsabilité quant à son développement professionnel et la capacité de faire des liens entre théorie et pratique.

Au terme de la formation initiale, les nouveaux enseignants 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 croient que c'est avec l'expérience que l'enseignant débutant parviendra à développer une meilleure compétence en tant qu'enseignant. Plusieurs possibilités s'offrent au nouvel enseignant afin d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, notamment la pratique réflexive individuelle ou en interaction avec les pairs, les programmes d'insertion professionnelle, la formation continue et le recours aux ressources internes.

A ce stade, il est impératif de signaler que le profil des étudiants stagiaires à la fin du cursus de formation laisse dire que l'appropriation des compétences professionnelles s'est réalisée effectivement dans un champ de formation multidisciplinaire intégrant diverses connaissances scientifiques, techniques, pédagogiques, culturelles et sociales.

En outre, le postulat selon lequel il suffit de savoir faire, pour «faire faire» reste encore très ancré autant dans notre société qu'en sciences et techniques des activités physiques et

sportives! Il n'empêche qu'il peut être utile de se questionner sur les contenus de cette formation et le type d'évaluation qui s'y pratique. Quel est le minimum de vécu nécessaire pour un étudiant en sciences et techniques des activités physiques et sportives ? Dans quelles activités physiques et sportives? Quels critères pour les évaluer ? L'évaluation dans les polyvalences se fait-elle sur les mêmes critères que pour la spécialité (pour peu que les étudiants en aient une)? Le contrôle des aptitudes physiques à l'entrée ayant été supprimé, le niveau bac en éducation physique et sportive étant ce qu'il est, nous avons des étudiants débutants à tous les niveaux du cursus et dans toutes les activités physiques et sportives. Faut-il mettre des niveaux de pratiques dissuasifs et élitistes ?

Il y a consensus pour reconnaître la place nécessaire aux pratiques sportives dans les cursus. Par contre, leur contenu comme leur but, leur fonction dans les études sont rarement discutés.

Il me paraît indispensable de sortir du patchwork actuel que constituent les cours. 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 dans deux directions parallèles :

- un premier niveau de retour réflexif sur des moments clés de leur pratique sportive personnelle, ouvrirait vers la voie technologique (accès à la conscience de son propre vécu, formalisation, éclairage par des savoirs des disciplines d'appui : bio-mécanique, neuro-physiologie, psychologie, etc.). Il y aurait des conséquences sur la suite de la pratique de l'étudiant grâce aux prises de conscience opérées.
- Un deuxième niveau pourrait être celui de l'acte d'enseignement ou d'entraînement dans lequel s'inscrit sa pratique physique préparant ou/et entrant en relation avec le même type de travail mené en parallèle, sur leur pratique d'intervention. Ce niveau suppose le travail précédent relatif à la pratique physique, contenu du cours et nécessite l'accès de l'étudiant à une autre couche de ce même vécu.

La question qui se pose impérativement à ce niveau est : comment y parvenir à former un enseignant d'EPS suffisamment doté de compétences professionnelles pour faire face aux exigences du métier qui est en perpétuelle métamorphose, si on sait pertinemment que nos institutions ont adopté le nouveau régime de formation universitaire basé sur le système LMD. Un régime qui propose une formation de trois années d'études pour l'obtention de la licence. Le titulaire de ce diplôme universitaire aurait la possibilité de suivre une formation

qualifiante dont la visée est de consolider les compétences professionnelles, acquises préalablement au terme du cursus universitaire pour exercer le métier d'enseignant d'EPS aux seins des établissements de l'enseignement moyen et secondaire.

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, Paquay, L, Charlier, E et Perrenoud, PH. (2001). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Edition : De Boeck.
5. Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
6. Anne, M. (2003). Transhumance et éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatives. Paris : l'harmattan.
7. Argyris, C et Schon, D. (2002). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique. Edition : De Boeck.
8. Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
9. Astolfi, J-P. (2003). Education et formation nouvelles. Questions, nouveaux métiers. Paris : ESF.
10. Abdennadher, Z. Dire, faire et transmettre la formation des enseignants d'EPS en Tunisie. Thèse de Doctorat, STAPS, Paris V, 2007.
11. Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

12. Boudah, D-J, Logan, K-R et Greenwood, C-R. (2001). The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher education and Special education*, 24 (1), 290-303.
13. Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
14. Braun, A. (1989) *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Éditions d'organisation.
15. Baillat, G., Guidoni-Stoltz, D. et Espinoza, O. (2007). « Les enseignants du primaire et les apprentissages des élèves : construire un "rapport second" au monde». Actes du colloque ARIS "Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves". Besançon 13,14 et 15 mars 2007.
16. Bautier, É. et Rochex, J-Y. (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées » in RICKERMANN, R (Eds.) *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck Université, pp.199-220.
17. Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
18. Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
19. Barrere, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
20. Baudouin, J-M. et Freidrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.7-24.
21. Basly, A. (1969). Projet d'étude d'une réforme de l'enseignement sportif. *Bulletin de l'éducation physique de l'INS de Tunis*, n°13, pp 23-24.
22. Benzarti, K. (1997). Pour une vision nouvelle de l'éducation physique. *Revue EPS de l'ISSEP de Tunis*, n°66, pp 52-55.

23. Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents: un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, Vol 21, n°2.
24. Berliner, D. (1986). *Differences in processing classroom information by expert and novice teachers*. Colloque de l'I.S.A.T.T Leuven.
25. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
26. Bolster, A-S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching, *Harvard Educational review*, 53(3), pp. 294-308.
27. Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 35-52.
28. Bru, M et Lenoir, Y. (2006). Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement : Une collaboration scientifique France-Québec, CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail.
29. Brisard, E et Malet, R. (2004). [Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France](#) . *Recherche et Formation*, n° 45, p. 131-149.
30. 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.
31. 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.
32. 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.
33. Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.

34. Boutonnet, R. (2003). *Journal d'une institutrice clandestine : IUFM ou comment ne pas apprendre le métier d'enseignant ?* Paris : Bayard.
35. Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
36. 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.
37. Brau-Antony, S. et Jourdian, C. (2007). Comment évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants ? In A., JORRO (Eds). *Evaluation et développement professionnel*. (pp. 73-88). Paris : l'Harmattan.
38. Bres, R. (2005). L'adolescent n'accepte qu'une autorité légitimée . *Journal Midi Libre* du 20 décembre.
39. Brau-Antony, S et Christine, B . (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critique. *Revue carrefours de l'éducation n°20*, pp 113-122.
40. Bouvoir, A et Obin, J.-P. (1999). *La formation des enseignants sur le terrain*. Edition: Hachette Éducation.
41. Carlier, G., Cloes, M., Gaspard, L., Gerard, PH., Laraki, N., Lenzen, B., Pieron, M. et Renard, J-P. (2002). Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels. Rapport à l'intention de la Ministre Dupuis. Bruxelles: MEN
42. Carlier, G. et Renard, J-P. (2004). *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique*. Cortil-Wodon : EMC.
43. Clot, Y. (2005). *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ?* in Actes du colloque ARTCO, Symposium International ,4-5-6 Juillet 2005, Lyon
44. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

45. Cambier, A. (1994). *Le rôle de l'université dans la formation des enseignants*. Paris : UNESCO.
46. Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, pp. 51-64.
47. Crutzen, D. (2003). Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? *Revue trimestrielle Education - Formation*, Liège.
48. Cotin-Martinez, C. (1993a). *Microgenèse de la compétence pédagogique*. Thèse, Doctorat STAPS, Montpellier I (non publiée).
49. Cotin-Martinez, C. (1993b). *La compétence à enseigner les activités physiques et sportives: une série de couples ago-antagonistes*. 2ème congrès européen de systémique. Prague, volume I, 35-44.
50. Delevaux, B. (2002). Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales et des profils de formation. In actes du 2^{ème} congrès des chercheurs en éducation. 12-13 mars 2002, Bruxelles.
51. Desgagne, S. (2003). Former à la réflexivité pour le développement de quel savoir? Dans H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne, *Quelle réflexion professionnelle dans une perspective de développement des compétences en formation initiale à l'enseignement?* Cahiers de L'ACFAS, Actes de colloque du 71e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
52. Donnay, J et Romainville, M. (1997). *Développer des compétences transversales, Autant savoir*, Département Education et Technologie des Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix, Namur.

53. Donnay, J et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation des formateurs à l'analyse*. Editions : De Boeck- Wesmael.
54. Dannay, J et al. (1999). *Les compétences transversales dénaturées ?* Le Point sur la recherche en Education, 10/1999. Bruxelles : Ministère Communauté française.
55. Doyle, J.J. (1990). Themes in teacher education research, in W.R. HOUSTON (dir.), *Handbook of research on teacher education*, pp. 3-24. New York, NY : Macmillan.
56. Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
57. Depp, J. (2006). *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Paris : MEN.
58. De Cock, G. (2007). *Le journal e bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, 2007.
59. Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
60. During, B. (2005). Rencontre avec....Pierre Parlebas. Carrefour de l'éducation. Univ. De Picardie Jules-Verne, CURSEP, Juillet-décembre, n°20, p 89-96.
61. Dubar, C. (1998). *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
62. Epstein, J. (2005). « L'affectif n'est pas une fin... », Enquête « Maître-élève, une affaire d'autorité ? ». Revue « fenêtre sur cours » Oct-Nov. SNU ipp. FSU
63. Errais, B. (1966). Les questions spéciales concernant l'éducation physique des adolescents d'aujourd'hui en Afrique. *Bulletin d'EP de l'INS de Tunis*, n°3, pp 2-4.
64. Errais, B. (1966). Editorial. *Bulletin d'EP de l'INS de Tunis*, n°12, pp 3-4.
65. Errais, B. (1970). La formation des cadres d'EPS en Tunisie (1^{ère} partie). *Bulletin d'EP de l'INS de Tunis*, n°17, pp 3-8.

66. Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
67. Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles : DeBoeck Université.
68. Fourez, G. (2002). Réflexion épistémologique face aux savoirs et aux compétences disciplinaires ou transversales. Enjeux de la controverse : compétences ou savoirs, in Actes du 2^e congrès des chercheurs en éducation, 12-13 mars 2002, Bruxelles.
69. Fenstermacher, G-D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching, *Review of research in education*, 20, pp. 3-55.
70. Fernagu, O-S. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. Paris : L'Harmattan.
71. Foucoult, M. (2008). *Les mots et les choses*. Edition : Gallimard
72. 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.
73. Gerard, F.-M. (2008). *La formation, moteur de l'efficacité professionnelle*, Conférence proposée dans le cadre du Forum européen des gestionnaires d'espaces naturels organisé à Lyon (Cité des congrès) les 12, 13 et 14 Novembre 2008.
74. 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.
75. 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.

76. Gauthier, C et Mellouki, M. (2006). La recherche en formation à l'enseignement : état des lieux.. In C. Clermont et M. Mellouki.(Eds) *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. pp. 3-40, Sainte-Foy : Université Laval.
77. Gauthier, C et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Les presses de l'université Laval.
78. Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*. Volume 121 N°1, pp. 111-139.
79. Habboub, E., Lenoir, Y et Tardif, M. (2005). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones, in Pastre, P. et Lenoir Y., *Didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
80. Haouet, T. (1990). Des nouvelles ambitions de l'ENSEP. *Revue EPS de l'ISSEP de Tunis*, n°55, 56, 57, pp3-5.
81. Hetu, J-C, Lavoie, M et Baillauques, S. (1999). Jeune enseignant et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Edition : De Boeck & Larcier s.a
82. Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
83. Isfol. (2000). *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, a cura di G. Di Francesco, 2000.
84. Jobert, G. (2002). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale » in Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (Eds), *Formateurs d'enseignants, quelles professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 247-260.
85. Jourdain, CH. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*. Editions : l'harmattan.
86. Kassab, A. (1976). *Histoire de la Tunisie. L'époque contemporaine*. Tunis : STD

87. Kherroubi, M. (1999). Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. *Recherche et formation*, 30, 69-83.
88. Kajs, L-T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 10, no 1, pp. 57-70.
89. Klein, G. (2003). Une affaire de discipline. Paris : édition Revue EPS
90. Kuhn, T. (1983). *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
91. Le Bortier, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation.
92. Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
93. Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1988). *Vocabulaire de la psychanalyse*, sous la dir. de D.LAGACHE, Paris, PUF.
94. 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.
95. Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 223-251.
96. Lang, V. (1995). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Thèse nouveau régime, Université de Nantes.
97. Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants - sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.

98. Lang, V. (2005). « Discours sur la professionnalisation des enseignants : cadre d'analyse ». in actes du colloque formation professionnelle des enseignants. Nantes.
99. Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-27.
100. Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
101. Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York (NY): Harper and Row.
102. Lebrun, N., Wood, J. M. (2002) « Performance, réussite, succès : enjeux et défis de taille dans 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.
103. Lamarre, A-M. (2004). L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » au Centre des congrès de Laval les 20 et 21 mai 2004.
104. 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.
105. Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possible dans l'évolution de la profession enseignante ? Dans Tardif et C. Lessard (Dir.), *la profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp. 265-287). Québec : Presses de l'Université de Laval

106. Ledrapier, C.(2007). Les différents registres d'une formation universitaire des enseignants.) Tome 1 des Actes du Colloque CDIUFM "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants" pp (183-193 organisé les 2, 3 et 4 mai 2007 par l'IUFM Nord-Pas de Calais.
107. Meard, J-A et Euzet, J-P. (1995). *L'alternance comme lieu privilégié de médiation*, Nice, UFR STAPS et IUFM.
108. Marcel, J-F. (2001). Questions et réponses, *Les Dossiers des sciences de l'éducation numéro 5*, pp. -33.
109. Maubant, P, Lenoir, Y, Routhier, S, Oliveira, A, Lisee, V et Hassani, N. (2005). L'analyse es pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie, *Les dossiers des sciences de l'éducation, 4*, pp. 61-75.
110. 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.
111. Malglaive, G. (1994). « Alternance et compétences ». *Cahiers pédagogiques n°320*, pp. 26-28.
112. Martinand, J-L. (1994). «Didactique», in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, pp. 254- 256 Paris : Nathan.
113. Maulini, O. (1998). La question : un universel mal partagé. *Revue Educateur*, n°7, p.13-20.
114. Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : UNESCO.
115. Desaulniers, M-P, Georges, A. et Legault, A. (2003). Crise d'identité professionnelle et professionnalisme .Edition: illustrated.

116. Novasys, C. (2003). La description normalisée des ressources : vers un patrimoine éducatif. Rapport d'étude sur l'application des normes et des standards pour les ressources d'enseignement et d'apprentissage.
117. Obin, J-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain : mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Paris : MEN.
118. Pallascio, R et Lafortune, L. (2000). Pour une pensée réflexive en éducation. Québec : presse de l'université du Québec.
119. Paquay, L. (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Edition : De Boeck.
120. Paquay, L. (1996). Former des enseignants professionnels. Edition : De Boeck.
121. 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)
122. Payette, A, Mandeville, L , Aarnaud,Y-S et Heroux, A. (2004). Apprendre autrement : pourquoi et comment. Edition : illustrated.
123. 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.
124. Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.33, n°2, pp. 321-337.
125. 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.

126. Pastre, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie* numéro, 138, pp. 9-17.
127. 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.
128. Parlebas, P. (1976). Activités physiques et éducation motrice. Paris : Revue EPS
129. Parlebas, P. (1994). Logique interne. Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris : édition INSEP. pp 131-137.
130. Parlebas, P. (2005). L'éducation par le sport : illusion ou réalité. Vers l'éducation nouvelle. la revue des Ceméa, janvier, pp 70-83.
131. Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
132. Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
133. Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Éducation et Recherche*, 2, pp. 197-217.
134. 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.
135. Perrenoud, P. (1996a). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre, pp. 543-562.

136. Perrenoud, P. (1996c). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, pp. 181-208.
137. 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.
138. Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF
139. Perrenoud, P. (1998a). 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.
140. Perrenoud, P. (1998b). 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.
141. Perrenoud, P. (1998c). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
142. Perrenoud, P. (1999). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF
143. Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

144. 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.
145. Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.rtf
146. Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Éducateur*, n° 14, pp. 6-11.
147. Pieron, M. (1982). « L'observation des enseignants ». Edition revue EPS. Dossier n°173.
148. Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
149. Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
150. Rayou, P., Gelin, D. et Ria, L. (2007). *Entrer dans le métier d'enseignant*. Paris: Armand Colin.
151. Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan
152. Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
153. Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 63, 75-88.
154. Rochex, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
155. Rey, B. (2000). Rapport sur le thème « Compétences transversales et compétences disciplinaires », in Actes du 1^{er} congrès des chercheurs en éducation, 24-25 mai 2000, Bruxelles.

156. Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
157. Rayou, P, Gelin, D et Ria, L. (2007). *Entrer dans le métier d'enseignant*. Paris : Armand Colin.
158. Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
159. Schon, D-A. (1983). *The Reflexive Practitioner, How professionals think in action*. Montréal: Les Éditions Logiques.
160. Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books (trad. française: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques, 1994.
161. 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
162. 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.
163. Smith, D-N. (2002). The development of tandem teaching placements. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol.10, no 3, pp. 253-275.
164. St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître dans l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
165. 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.

166. Schmidt, M. et Knowls, J-G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.
167. Snoeckx, M. (2001). Construction des identités en formation initiale: approche expérientielle et direction de mémoires. *Journal de l'association GREX*, n°38, pp.1-22.
168. 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.
169. Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange : Éditions Ères.
170. Tatel, E-S. (1996). « Improving classroom practice: ways experienced teachers change after supervising student teachers », in M. McLaUGHLIN et I. OBERMAN (dir.), *Teacher learning: new policies, new practice*. New-York, Teachers College Press, pp. 48-52.
171. 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.
172. Tanner, D. et Tanner, L-N. (1980). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Macmillan.
173. 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.

174. Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien, expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
175. Tochon, F-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan,
176. Ubaldi, J-L. (2006). *Débuter dans l'enseignement*. ESF, Paris.
177. Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
178. Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, Document télé accessible à l'adresse:
<http://smf.emath.fr/Enseignement/TribuneLibre/EnseignementPrimaire/Conf>
179. 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.
180. Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.
181. Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
182. Valli, L. (1992). Beginning teachers problems: Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.
183. Van Der Maren, J-M (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Edition : Presses de l'Université de Montréal.
184. Zribi, M. (1990). L'ISSEP entre le passé le présent et l'avenir. *Revue EPS de l'ISSEP de Tunis*, n° 58, 59, 60, pp 11-13.

185. Zeichner , K.M. (1983). *Individual's paradigms of teacher education*. Journal of teacher Education n°34, (pp.3-9)
186. <http://www.pratiquesreflexives.com>
187. <http://www.ipraformation.com>
188. [http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/231-238_LEBRUN-WOOD Tome 1.pdf](http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/231-238_LEBRUN-WOOD_Tome_1.pdf).
189. <http://arianesud.com/content/download/1083/4399/file/MARTINEZ>

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE RELATIF A LA FORMATION UNIVERSITAIRE AUX ISSEP adressé aux enseignants formateurs

Dans le cadre d'une recherche 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 les conditions de formation au sein des ISSEP, connaître vos appréciations de l'état actuel de la formation des enseignants d'éducation physique et sportive et bénéficier de votre expertise en la matière pour cerner les particularités des cursus de formation dispensés dans nos établissements universitaires.

En vous remerciant d'avance pour votre contribution, soyez assuré de notre engagement pour la parfaite confidentialité de vos réponses.

MERCI D'AVANCE

Mrayeh maher
Doctorant en sciences de l'éducation

ENSEIGNANT FORMATEUR : Données individuelles

○ Etablissement d'affectation / ISSEP de

○ Genre : Homme Femme

○ Diplôme : Maîtrise Mastère/DEA Doctorat de 3^{ème} cycle Doctorat unique Doctorat d'Etat

○ Grade universitaire : collègue A collègue B

*Autre :.....

○ Ancienneté en tant que formateur à l'ISSEP : année de la première affectation :

○ Matière enseignée : Didactique des APS Sciences biologiques Sciences humaines

○ Cours dispensés : TP TD CM

Item 1 : Appréciation globale des textes en tant que guide de référence

1. A votre avis, les textes qui fixent le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport (*décret 591 du 1^{er} mars 2006 et l'arrêté du 14 juin 2006*), répondent-ils aux critères cités dans le tableau suivant ?

critères	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
clarté (ayant un caractère intelligible, facile à comprendre)				
cohérence (texte bien structuré, parties [titres, chapitres, sections] clairement définies et articulées)				
lisibilité (facile à lire et à interpréter)				
concision (phrases courtes, constructions simples et pertinentes)				
exhaustivité (touchent l'ensemble des aspects de la formation et du régime des examens)				

2. Consultez-vous ces textes dans votre département ?

très souvent	souvent	rarement	jamais

3. D'après votre expérience, à quelles occasions et avec quelles fréquences la consultation de ces textes se fait-elle :

- De l'élaboration du contenu détaillé des programmes relatifs aux enseignements de chaque module

très souvent	souvent	rarement

- Des évaluations (contrôle continu, examens semestriels, examens annuels, session principale, session de rattrapage...)

très souvent	souvent	rarement

- Des délibérations des résultats au sein des départements ou des conseils de classe

très souvent	souvent	rarement

4. Croyez-vous, en votre qualité de formateur, qu'une information à l'adresse de l'étudiant sur le contenu de formation et les sanctions des études soit :

très utile	utile	± utile	inutile

5. Dans le cadre de l'exercice de votre métier de formateur, prenez-vous l'initiative d'informer et de débattre avec vos étudiants du régime et des sanctions des études:

Très souvent	souvent	rarement	jamais

Item 2 : Cadre général des études

1. Les relations entretenues et institutionnalisées de votre établissement avec des partenaires extérieurs (*différentes directions du ministère de tutelle, universités locales, établissements universitaires, structures universitaires étrangères...*) sont-elles :

très satisfaisantes	satisfaisantes	± satisfaisantes	peu satisfaisantes

2. Les relations entretenues et institutionnalisées de votre établissement avec les professionnels des divers secteurs concernés (*santé, éducation et formation, tourisme, affaires sociales, mouvement sportif associatif...*), semblent-elles :

très satisfaisantes	satisfaisantes	± satisfaisantes	peu satisfaisantes

3. Le volume horaire global des enseignements (3120 h) fixés pour garantir l'acquisition des compétences prévues par les programmes de formation, vous semble-t-il :

excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant

Veillez bien justifier votre réponse

.....

.....

.....

4. La répartition du volume horaire selon les cycles (**1586** h au 1^{er} cycle et **1534** h au 2^{ème} cycle) est-elle :

adéquate	± adéquate	peu adéquate	non adéquate

5. Que pensez vous du regroupement des matières constituant chaque module (*sciences de la vie et de la santé, sciences humaines et sociales, didactique des APS, outils de communications et de traitement des APS...*)?

tout à fait cohérent	moyennement cohérent	peu cohérent	incohérent

Dans le cas où votre réponse porte l'appréciation « peu cohérent ou incohérent », veuillez en expliquer les raisons ?

.....

.....

.....

6. A votre avis, le volume horaire attribué aux différentes sciences contributives dans la filière EP, vous semble-t-il ?

	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
sciences humaines et sociales (psychologie, histoire des APS, sociologie...)				
sciences de la vie et de la santé (physiologie, anatomie, biomécanique, hygiène...)				
outils de communications et de traitement des APS (langue et informatique)				

7. Le volume horaire attribué à l'enseignement des différentes technologies et pratiques des APS, vous semble-t-il ?

		excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant
sports collectifs (football, handball, volley ball, rugby ...)	savoirs théoriques et pédagogiques				
	savoirs techniques				
sports individuels (athlétisme, gymnastique...)	savoirs théoriques et pédagogiques				
	savoirs techniques				
sports de combats (lutte, judo, boxe...)	savoirs théoriques et pédagogiques				
	savoirs techniques				

8. Le volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle (pédagogie pratique dans une institution éducative), vous paraît-il ?

excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant

Veillez bien justifier votre réponse

.....

.....

.....

9. Le volume horaire réservé à « l'initiation à la recherche scientifique » et à la préparation du « mémoire de fin d'études », vous semble-t-il ?

excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant

Veillez bien justifier votre réponse

.....

.....

.....

Item 3: Déclinaison des modules de formation en programmes

1. Dans quel cadre l'élaboration des programmes relatifs à la matière que vous enseignez a-t-elle été réalisée ?

commission interdépartementale	commission départementale	initiative personnelle	adoption de proposition d'un autre pair ou d'autres pairs

2. Les programmes de formation font-ils l'objet de réunions de régulation et d'actualisation au sein du département auquel vous appartenez ?

très souvent	souvent	rarement	pas du tout

3. A votre avis, les cours consacrés aux différentes disciplines sportives reposent-ils sur une articulation entre les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques ?

tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu

4. Le stage de préparation à la vie professionnelle respecte-t-il les critères suivants :

critères	tout à fait	moyennement	peu	trop peu
alternance <i>(l'intervention pratique dans le milieu scolaire et articulation avec une formation réflexive, critique et théorique)</i>				
analyse de la pratique professionnelle <i>(permettre aux étudiants stagiaires de développer des compétences professionnelles de réflexion par une attitude de questionnement)</i>				
accompagnement par les pairs expérimentés <i>(l'étudiant bénéficie tout le long de son stage de l'accompagnement et des conseils de pairs expérimentés (formateur, inspecteur et conseiller pédagogique)</i>				
évaluation et régulation du processus de la préparation à la vie professionnelle <i>(organisation périodique de séances de travail portant sur l'examen des conditions qui favorisent la prévention des déséquilibres de la formation par un recours systématique à la pratique de réajustement en vue de permettre à l'étudiant de construire sa propre autonomie)</i>				

5. Les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée et les conditions dans lesquelles le « mémoire de fin d'études » est élaboré répondent-ils aux principes suivants :

principes	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
multidisciplinarité de la recherche en éducation physique <i>(champs de recherche relatifs à l'intervention en éducation physique)</i>				
contextualité du sujet choisi <i>(tenir compte de l'actualité des problématiques en éducation physique)</i>				
interrogations, expérience et théorisation des résultats <i>(vivre une expérience permettant à l'étudiant de consolider son identité professionnelle)</i>				
communication et échange avec les pairs <i>(débats, échanges des idées avec étudiants, enseignants et formateurs)</i>				

Item 4: Traduction du programme des études en actions de formation

1. En tant que formateur, vos interventions pédagogiques visent-elles à favoriser chez l'étudiant le développement des aptitudes suivantes :

aptitudes	tout à fait	plus ou moins	peu
acquisition de connaissances restituables à chaque fois que c'est nécessaire			
acquisition de connaissances applicables en situations concrètes			
adaptation et transformation des connaissances acquises à des situations concrètes d'enseignement			
structuration et construction de problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves			
construction du sens de l'observation et de l'évaluation			

2. Lors de la préparation de vos cours (CM, TD ou TP), prenez-vous en considération les pré-requis de vos étudiants en la matière ?

très souvent	souvent	rarement	pas du tout

3. Recommandez-vous à vos étudiants la consultation d'une bibliographie spécialisée en la matière ?

très souvent	souvent	rarement	jamais

4. Procédez-vous à la vérification de sa consultation effective par vos étudiants ?

très souvent	souvent	rarement	jamais

5. Pratiquez-vous une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins particuliers de vos étudiants (aptitudes physiques et intellectuelles, expérience de pratique sportive extra-universitaire,...) ?

très souvent	souvent	rarement	pas du tout

6. Vos pratiques pédagogiques favorisent-elles l'appropriation active des connaissances et la découverte par les étudiants de nouvelles expériences ?

tout à fait	moyennement	peu

7. Les enseignements dirigés et pratiques permettent-ils l'appropriation des connaissances et des savoirs-faire par mécanismes d'interactivité (échange entre étudiants et enseignants) ?

tout à fait	moyennement	peu

8. Les travaux dirigés et pratiques et le stage de préparation à la vie professionnelle permettent-ils aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur exercice futur ?

tout à fait	plus ou moins	peu

Veillez bien justifier votre réponse

.....

9. A votre avis, toute formation universitaire doit-elle laisser aux étudiants le temps nécessaire à leur efforts personnels, offrant des modalités répondant à leurs besoins et non aux désirs des formateurs?

tout à fait d'accord	d'accord	relativement d'accord	pas d'accord

Item 5: Sanctions des études

1. A votre avis, le régime des examens actuellement appliqué couvre-t-il toutes les modalités de contrôle de connaissances ?

tout à fait	plus ou moins	peu

Veillez bien expliquer votre réponse

.....

2. A votre avis, la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens sont-elles :

très satisfaisantes	satisfaisantes	relativement satisfaisantes	peu satisfaisantes

Veillez bien justifier votre réponse

.....

3. En tant que formateur, faites vous appel aux connaissances acquises lors des années précédentes de la formation lors de l'évaluation de vos étudiants ?

très souvent	souvent	De temps en temps	rarement

4. Dans le cadre d'évaluation des connaissances acquises par les étudiants, cherchez- vous à mesurer :

d- la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances telles qu'elles ont été présentées au cours

souvent	assez souvent	rarement

e- la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances en privilégiant le rapport avec l'exercice futur du métier

souvent	assez souvent	rarement

f- la capacité de l'étudiant à décrire et intégrer de manière personnelle les connaissances acquises

souvent	assez souvent	rarement

5. Dans l'évaluation des connaissances chez vos étudiants, vous privilégiez :

a- les épreuves qui portent sur les connaissances déclaratives

b- les épreuves qui portent sur la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action

c- les épreuves combinées

MERCI CHER(E) COLLEAGUE

ANNEXE II

Résultats du questionnaire

Item 1 : Appréciation globale des textes en tant que guide de référence

QUESTION n°1 : A votre avis, les textes qui fixent le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport (décret 591 du 1^{er} mars 2006 et l'arrêté du 14 juin 2006), répondent-ils aux critères cités dans le tableau suivant ?

a. la clarté

Variable	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Grade					
Eu	6	60	3	1	70
%	8,57%	85,71%	4,29%	1,43%	56,00%
Es	15	14	18	8	55
%	27,27%	25,45%	32,73%	14,55%	44,00%
Total	21	74	21	9	125
	16,80%	59,20%	16,80%	7,20%	100,00%
K2_{Gc}= 81,048	TS (p< 0,001)	K2_{Ac}= 44, 268	TS (p< 0,001)		

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	15	55	2	0	72
%	20,83%	76,39%	2,78%	0,00%	57,60%
Tp	6	19	19	9	53
%	11,32%	35,85%	35,85%	16,98%	42,40%
Total	21	74	21	9	125
	16,80%	59,20%	16,80%	7,20%	100,00%
K2_{Gc}= 81,048	TS (p< 0,001)	K2_{Ac}= 38, 571	TS (p< 0,001)		

b. la cohérence

Variable	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Grade					
Eu	12	34	21	3	70
%	17,14%	48,57%	30,00%	4,29%	56,00%
Es	12	14	16	13	55
%	21,82%	25,45%	29,09%	23,64%	44,00%
Total	24	48	37	16	125
	19,20%	38,40%	29,60%	12,80%	100,00%
K2_{Gc}= 19,160	TS (p< 0,001)	K2_{Ac}= 12, 207	TS (p< 0,01)		

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	12	34	21	5	72
%	16,67%	47,22%	29,17%	6,94%	57,60%
Tp	12	14	16	11	53
%	22,64%	26,42%	30,19%	20,75%	42,40%
Total	24	48	37	16	125
	19,20%	38,40%	29,60%	12,80%	100,00%

K2Gc= 19,160 TS (p< 0,001) K2Ac= 7, 554 TS (p< 0, 05)

c. la lisibilité

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	20	44	5	1	70
%	28,57%	62,86%	7,14%	1,43%	56,00%
Es	13	17	16	9	55
%	23,64%	30,91%	29,09%	16,36%	44,00%
Total	33	61	21	10	125
	26,40%	48,80%	16,80%	8,00%	100,00%

K2Gc= 46,232 TS (p< 0,001) K2Ac= 21, 675 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	19	41	9	3	72
%	26,39%	56,94%	12,50%	4,17%	57,60%
Tp	14	20	12	7	53
%	26,42%	37,74%	22,64%	13,21%	42,40%
Total	33	61	21	10	125
	26,40%	48,80%	16,80%	8,00%	100,00%

K2Gc= 46,232 TS (p< 0,001) K2Ac= 5, 949 NS

d. la concision

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	19	43	7	1	70
%	27,14%	61,43%	10,00%	1,43%	56,00%
Es	14	21	16	4	55
%	25,45%	38,18%	29,09%	7,27%	44,00%
Total	33	64	23	5	125
	26,40%	51,20%	18,40%	4,00%	100,00%

K2Gc= 58,648 TS (p< 0,001) K2Ac= 10, 757 TS (p< 0,02)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	21	43	7	1	72
%	29,17%	59,72%	9,72%	1,39%	57,60%
Tp	12	21	16	4	53
%	22,64%	39,62%	30,19%	7,55%	42,40%
Total	33	64	23	5	125
	26,40%	51,20%	18,40%	4,00%	100,00%

K2Gc= 58,648 TS (p< 0,001) K2Ac= 10, 757 TS (p< 0, 02)

e. l'exhaustivité

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	20	36	12	2	70
%	28,57%	51,43%	17,14%	2,86%	56,00%
Es	10	13	21	11	55
%	18,18%	23,64%	38,18%	20,00%	44,00%
Total	30	49	33	13	125
	24,00%	39,20%	26,40%	10,40%	100,00%

K2Gc= 20,888 TS (p< 0,001) K2Ac= 19, 751 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	19	34	15	4	72
%	26,39%	47,22%	20,83%	5,56%	57,60%
Tp	11	15	18	9	53
%	20,75%	28,30%	33,96%	16,98%	42,40%
Total	30	49	33	13	125
	24,00%	39,20%	26,40%	10,40%	100,00%

K2Gc= 20,888 TS (p< 0,001) K2Ac= 7, 997 TS (p< 0,05)

Question n°2 : Consultez-vous ces textes dans votre département ?

Variable	très souvent	souvent	rarement	jamais	Total
Grade					
Eu	7	28	32	3	70
%	10,00%	40,00%	45,71%	4,29%	56,00%
Es	4	14	25	12	55
%	7,27%	25,45%	45,45%	21,82%	44,00%
Total	11	42	57	15	125
	8,80%	33,60%	45,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= 46,488 TS (p< 0,001) K2Ac= 8, 48 TS (p< 0,05)

Variable nature de matière enseignée	très souvent	souvent	rarement	jamais	Total
Sc	8	29	32	3	72
%	11,11%	40,28%	44,44%	4,17%	57,60%
Tp	3	13	25	12	53
%	5,66%	24,53%	47,17%	22,64%	42,40%
Total	11	42	57	15	125
	8,80%	33,60%	45,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= 46,488 TS (p< 0,001) K2Ac= 10, 02 TS (p< 0,02)

Question n°3 : D'après votre expérience, a quelles occasions et avec quelles fréquences la consultation de ces textes se fait-elle :

- De l'élaboration du contenu détaillé des programmes relatifs aux enseignements de chaque module

Variable	très souvent	souvent	rarement	Total
Grade				
Eu	11	45	14	70
%	15,71%	64,29%	20,00%	56,00%
Es	7	14	34	55
%	12,73%	25,45%	61,82%	44,00%
Total	18	59	48	125
	14,40%	47,20%	38,40%	100,00%

K2Gc= 21,616 TS (p< 0,001) K2Ac= 23, TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	très souvent	souvent	rarement	Total
Sc	12	43	17	72
%	16,67%	59,72%	23,61%	57,60%
Tp	6	16	31	53
%	11,32%	30,19%	58,49%	42,40%
Total	18	59	48	125
	14,40%	47,20%	38,40%	100,00%

K2Gc= 21,616TS (p< 0,001) K2Ac= 15, 74 TS (p< 0,001)

Des évaluations (contrôle continu, examens semestriels, examens annuels, session principale, session de rattrapage...)

Variable	très souvent	souvent	rarement	Total
Grade				
Eu	6	50	14	70
%	8,57%	71,43%	20,00%	56,00%
Es	19	14	22	55
%	34,55%	25,45%	40,00%	44,00%
Total	25	64	36	125
	20,00%	51,20%	28,80%	100,00%

K2Gc= 19,408 TS (p< 0,001) K2Ac= 27, 38 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	très souvent	souvent	rarement	Total
Sc	8	51	13	72
%	11,11%	70,83%	18,06%	57,60%
Tp	17	13	23	53
%	32,08%	24,53%	43,40%	42,40%
Total	25	64	36	125
	20,00%	51,20%	28,80%	100,00%

K2Gc= 19,408 TS (p< 0,001) K2Ac= 26, 30 TS (p< 0,001)

- Des délibérations des résultats au sein des départements ou des conseils de classe

Variable	très souvent	souvent	rarement	Total
Grade				
Eu	18	40	12	70
%	25,71%	57,14%	17,14%	56,00%
Es	14	12	29	55
%	25,45%	21,82%	52,73%	44,00%
Total	32	52	41	125
	25,60%	41,60%	32,80%	100,00%

K2Gc= 4,816 NS K2Ac= 21, 130 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	très souvent	souvent	rarement	Total
Sc	18	38	16	72
%	25,00%	52,78%	22,22%	57,60%
Tp	14	14	25	53
%	26,42%	26,42%	47,17%	42,40%
Total	32	52	41	125
	25,60%	41,60%	32,80%	100,00%

K2Gc= 4,816 NS K2Ac= 10, 917 TS (p< 0,01)

QUESTION 4 : Croyez-vous, en votre qualité de formateur, qu'une information à l'adresse de l'étudiant sur le contenu de formation et les sanctions des études soit :

Variable	très utile	utile	± utile	Total
Grade				
Eu	49	18	3	70
%	70,00%	25,71%	4,29%	56,00%
Es	29	14	12	55
%	52,73%	25,45%	21,82%	44,00%
Total	78	32	15	125
	62,40%	25,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= 50,992 TS (p< 0,001) K2Ac= 7, 970 TS (p< 0,02)

Variable nature de matière enseignée	très utile	utile	± utile	Total
Sc	47	18	7	72
%	65,28%	25,00%	9,72%	57,60%
Tp	31	14	8	53
%	58,49%	26,42%	15,09%	42,40%
Total	78	32	15	125
	62,40%	25,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= K2Gc= 50,992 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 604 NS

QUESTION 5 : Dans le cadre de l'exercice de votre métier de formateur, prenez-vous l'initiative d'informer et de débattre avec vos étudiants du régime et des sanctions des études:

Variable	Très souvent	souvent	rarement	jamais	Total
Grade					
Eu	10	26	33	1	70
%	14,29%	37,14%	47,14%	1,43%	56,00%
Es	9	14	21	11	55
%	16,36%	25,45%	38,18%	20,00%	44,00%
Total	19	40	54	12	125
	15,20%	32,00%	43,20%	9,60%	100,00%

K2Gc= 35,672 TS (p< 0,001) K2Ac= 11, 14 TS (p< 0,01)

Variable nature de matière enseignée	Très souvent	souvent	rarement	jamais	Total
Sc	12	24	34	2	72
%	16,67%	33,33%	47,22%	2,78%	57,60%
Tp	7	16	20	10	53
%	13,21%	30,19%	37,74%	18,87%	42,40%
Total	19	40	54	12	125
	15,20%	32,00%	43,20%	9,60%	100,00%

K2Gc= 35,672 TS (p< 0,001) K2Ac= 7, 751 TS (p< 0,05)

ITEM 2 : Cadre général des études

QUESTION n°1 : Les relations entretenues et institutionnalisées de votre établissement avec des partenaires extérieurs (*différentes directions du ministère de tutelle, universités locales, établissements universitaires, structures universitaires étrangères...*) sont-elles :

Variable	très satisfaisantes	satisfaisantes	± satisfaisantes	peu satisfaisantes	Total
Grade					
Eu	2	10	18	40	70
%	2,86%	14,29%	25,71%	57,14%	56,00%
Es	6	14	15	20	55
%	10,91%	25,45%	27,27%	36,36%	44,00%
Total	8	24	33	60	125
	6,40%	19,20%	26,40%	48,00%	100,00%
K2Gc= 45,528	TS (p< 0,001)	K2Ac= 6, 799	NS		

Variable nature de matière enseignée	très satisfaisantes	satisfaisantes	± satisfaisantes	peu satisfaisantes	Total
Sc	3	11	18	40	72
%	4,17%	15,28%	25,00%	55,56%	57,60%
Tp	5	13	15	20	53
%	9,43%	24,53%	28,30%	37,74%	42,40%
Total	8	24	33	60	125
	6,40%	19,20%	26,40%	48,00%	100,00%
K2Gc= 45,528	TS (p< 0,001)	K2Ac= 4, 135	NS		

QUESTION n°2 : Les relations entretenues et institutionnalisées de votre établissement avec les professionnels des divers secteurs concernés (*santé, éducation et formation, tourisme, affaires sociales, mouvement sportif associatif...*), semblent-elles :

Variable	très satisfaisantes	satisfaisantes	± satisfaisantes	peu satisfaisantes	Total
Grade					
Eu	2	6	20	42	70
%	2,86%	8,57%	28,57%	60,00%	56,00%
Es	5	10	15	25	55
%	9,09%	18,18%	27,27%	45,45%	44,00%
Total	7	16	35	67	125
	5,60%	12,80%	28,00%	53,60%	100,00%
K2Gc= 67,608	TS (p< 0,001)	K2Ac= 3, 938	NS		

Variable nature de matière enseignée	très satisfaisantes	satisfaisantes	± satisfaisantes	peu satisfaisantes	Total
Sc	2	7	19	44	72
%	2,78%	9,72%	26,39%	61,11%	57,60%
Tp	5	9	16	23	53
%	9,43%	16,98%	30,19%	43,40%	42,40%
Total	7	16	35	67	125
	5,60%	12,80%	28,00%	53,60%	100,00%
K2Gc= 67,608	TS (p< 0,001)	K2Ac= 4, 071	NS		

QUESTION n°3 : Le volume horaire global des enseignements (3120 h) fixés pour garantir l'acquisition des compétences prévues par les programmes de formation, vous semble-t-il :

Variable	excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant	Total
Grade					
Eu	7	20	30	13	70
%	10,00%	28,57%	42,86%	18,57%	56,00%
Es	2	18	25	10	55
%	3,64%	32,73%	45,45%	18,18%	44,00%
Total	9	38	55	23	125
	7,20%	30,40%	44,00%	18,40%	100,00%

K2Gc= 37,528 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 1, 186** **NS**

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant	Total
Sc	6	19	31	16	72
%	8,33%	26,39%	43,06%	22,22%	57,60%
Tp	3	19	24	7	53
%	5,66%	35,85%	45,28%	13,21%	42,40%
Total	9	38	55	23	125
	7,20%	30,40%	44,00%	18,40%	100,00%

K2Gc= 37,528 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 2, 070** **NS**

QUESTION n°4 : La répartition du volume horaire selon les cycles (1586 h au 1^{er} cycle et 1534 h au 2^{ème} cycle) est-elle :

Variable	adéquate	± adéquate	peu adéquate	non adéquate	Total
Grade					
Eu	7	25	26	12	70
%	10,00%	35,71%	37,14%	17,14%	56,00%
Es	13	24	10	8	55
%	23,64%	43,64%	18,18%	14,55%	44,00%
Total	20	49	36	20	125
	16,00%	39,20%	28,80%	16,00%	100,00%

K2Gc= 18,904 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 7, 536** **TS (p< 0,05)**

Variable nature de matière enseignée	adéquate	± adéquate	peu adéquate	non adéquate	Total
Sc	9	22	25	16	72
%	12,50%	30,56%	34,72%	22,22%	57,60%
Tp	11	27	11	4	53
%	20,75%	50,94%	20,75%	7,55%	42,40%
Total	20	49	36	20	125
	16,00%	39,20%	28,80%	16,00%	100,00%

K2Gc= 18,904 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 9, 948** **TS (p< 0,02)**

QUESTION n°5 : Que pensez vous du regroupement des matières constituant chaque module (sciences de la vie et de la santé, sciences humaines et sociales, didactique des APS, outils de communications et de traitement des APS...)?

Variable Grade	tout à fait cohérent	moyennement cohérent	peu cohérent	incohérent	Total
Eu	18	34	10	8	70
%	25,71%	48,57%	14,29%	11,43%	56,00%
Es	15	24	11	5	55
%	27,27%	43,64%	20,00%	9,09%	44,00%
Total	33	58	21	13	125
	26,40%	46,40%	16,80%	10,40%	100,00%

K2Gc= 37,016 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 640 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait cohérent	moyennement cohérent	peu cohérent	incohérent	Total
Sc	16	42	10	4	72
%	22,22%	58,33%	13,89%	5,56%	57,60%
Tp	17	16	11	9	53
%	32,08%	30,19%	20,75%	16,98%	42,40%
Total	33	58	21	13	125
	26,40%	46,40%	16,80%	10,40%	100,00%

K2Gc= 37,016 TS (p< 0,001) K2Ac= 9, 796 TS (p< 0,02)

QUESTION n°6 : A votre avis, le volume horaire attribué aux différentes sciences contributives dans la filière EP, vous semble-t-il ?

a. sciences humaines et sociales

Variable Grade	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Eu	7	11	44	8	70
%	10,00%	15,71%	62,86%	11,43%	56,00%
Es	12	13	23	7	55
%	21,82%	23,64%	41,82%	12,73%	44,00%
Total	19	24	67	15	125
	15,20%	19,20%	53,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= 55,832 TS (p< 0,001) K2Ac= 5, 978 NS

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	9	11	44	8	72
%	12,50%	15,28%	61,11%	11,11%	57,60%
Tp	10	13	23	7	53
%	18,87%	24,53%	43,40%	13,21%	42,40%
Total	19	24	67	15	125
	15,20%	19,20%	53,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= 55,832 TS (p< 0,001) K2Ac= 3, 757 NS

b. sciences de la vie et de la santé

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	15	18	29	8	70
%	21,43%	25,71%	41,43%	11,43%	56,00%
Es	12	15	23	5	55
%	21,82%	27,27%	41,82%	9,09%	44,00%
Total	27	33	52	13	125
	21,60%	26,40%	41,60%	10,40%	100,00%
K2Gc= 25,112	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 0, 047	NS	

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	14	18	32	8	72
%	19,44%	25,00%	44,44%	11,11%	57,60%
Tp	13	15	20	5	53
%	24,53%	28,30%	37,74%	9,43%	42,40%
Total	27	33	52	13	125
	21,60%	26,40%	41,60%	10,40%	100,00%
K2Gc= 25,112	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 0, 822	NS	

c. outils de communications et de traitement des APS

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	4	8	25	33	70
%	5,71%	11,43%	35,71%	47,14%	56,00%
Es	3	4	18	30	55
%	5,45%	7,27%	32,73%	54,55%	44,00%
Total	7	12	43	63	125
	5,60%	9,60%	34,40%	50,40%	100,00%
K2Gc= 67,352	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 0, 723	NS	

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	4	8	27	33	72
%	5,56%	11,11%	37,50%	45,83%	57,60%
Tp	3	4	16	30	53
%	5,66%	7,55%	30,19%	56,60%	42,40%
Total	7	12	43	63	125
	5,60%	9,60%	34,40%	50,40%	100,00%
K2Gc= 67,352	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 1, 423	NS	

QUESTION n°7 : Le volume horaire attribué à l'enseignement des différentes technologies et pratiques des APS, vous semble-t-il ?

a. sport collectifs : savoirs théoriques et pédagogiques

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	4	8	28	30	70
%	5,71%	11,43%	40,00%	42,86%	56,00%
Es	2	5	19	29	55
%	3,64%	9,09%	34,55%	52,73%	44,00%
Total	6	13	47	59	125
	4,80%	10,40%	37,60%	47,20%	100,00%
K2Gc= 63,640	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 0, 908	NS	

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	4	8	30	30	72
%	5,56%	11,11%	41,67%	41,67%	57,60%
Tp	2	5	17	29	53
%	3,77%	9,43%	32,08%	54,72%	42,40%
Total	6	13	47	59	125
	4,80%	10,40%	37,60%	47,20%	100,00%
K2Gc= 63,640	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 1, 850	NS	

b. sport collectifs : savoirs techniques

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	10	9	30	21	70
%	14,29%	12,86%	42,86%	30,00%	56,00%
Es	8	5	28	14	55
%	14,55%	9,09%	50,91%	25,45%	44,00%
Total	18	14	58	35	125
	14,40%	11,20%	46,40%	28,00%	100,00%
K2Gc= 38,480	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 0, 807	NS	

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	11	9	31	21	72
%	15,28%	12,50%	43,06%	29,17%	57,60%
Tp	7	5	27	14	53
%	13,21%	9,43%	50,94%	26,42%	42,40%
Total	18	14	58	35	125
	14,40%	11,20%	46,40%	28,00%	100,00%
K2Gc= 38,480	TS	(p< 0,001)	K2Ac= 0, 588	NS	

c. sport individuels : savoirs théoriques et pédagogiques

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	3	7	30	30	70
%	4,29%	10,00%	42,86%	42,86%	56,00%
Es	1	5	22	27	55
%	1,82%	9,09%	40,00%	49,09%	44,00%
Total	4	12	52	57	125
	3,20%	9,60%	41,60%	45,60%	100,00%

K2Gc= 70,616 TS (p< 0,001) K2Ac= 0,408 NS

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	3	8	31	30	72
%	4,17%	11,11%	43,06%	41,67%	57,60%
Tp	1	4	21	27	53
%	1,89%	7,55%	39,62%	50,94%	42,40%
Total	4	12	52	57	125
	3,20%	9,60%	41,60%	45,60%	100,00%

K2Gc= 70,616 TS (p< 0,001) K2Ac= 0,820 NS

d. sport individuels : savoirs techniques

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	7	8	36	19	70
%	10,00%	11,43%	51,43%	27,14%	56,00%
Es	4	4	26	21	55
%	7,27%	7,27%	47,27%	38,18%	44,00%
Total	11	12	62	40	125
	8,80%	9,60%	49,60%	32,00%	100,00%

K2Gc= 57,688 TS (p< 0,001) K2Ac= 1,529 NS

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	8	8	37	19	72
%	11,11%	11,11%	51,39%	26,39%	57,60%
Tp	3	4	25	21	53
%	5,66%	7,55%	47,17%	39,62%	42,40%
Total	11	12	62	40	125
	8,80%	9,60%	49,60%	32,00%	100,00%

K2Gc= 57,688 TS (p< 0,001) K2Ac= 2,403 NS

e. sports de combats: savoirs théoriques et pédagogiques

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	4	10	25	31	70
%	5,71%	14,29%	35,71%	44,29%	56,00%
Es	3	8	30	14	55
%	5,45%	14,55%	54,55%	25,45%	44,00%
Total	7	18	55	45	125
	5,60%	14,40%	44,00%	36,00%	100,00%

K2Gc= 48,536 TS (p< 0,001) K2Ac= 5, 641 NS

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	4	11	26	31	72
%	5,56%	15,28%	36,11%	43,06%	57,60%
Tp	3	7	29	14	53
%	5,66%	13,21%	54,72%	26,42%	42,40%
Total	7	18	55	45	125
	5,60%	14,40%	44,00%	36,00%	100,00%

K2Gc= 48,536 TS (p< 0,001) K2Ac= 4, 919 NS

f. sports de combats: savoirs techniques

Variable	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Grade					
Eu	6	8	37	19	70
%	8,57%	11,43%	52,86%	27,14%	56,00%
Es	3	11	28	13	55
%	5,45%	20,00%	50,91%	23,64%	44,00%
Total	9	19	65	32	125
	7,20%	15,20%	52,00%	25,60%	100,00%

K2Gc= 57,112 TS (p< 0,001) K2Ac= 1, 469 NS

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	satisfaisant	peu satisfaisant	Total
Sc	6	8	39	19	72
%	8,33%	11,11%	54,17%	26,39%	57,60%
Tp	3	11	26	13	53
%	5,66%	20,75%	49,06%	24,53%	42,40%
Total	9	19	65	32	125
	7,20%	15,20%	52,00%	25,60%	100,00%

K2Gc= 57,112 TS (p< 0,001) K2Ac= 1, 773 NS

QUESTION n°8 : Le volume horaire réservé au stage de préparation à la vie professionnelle (*pédagogie pratique dans une institution éducative*), vous paraît-il ?

Variable	excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant	Total
Grade					
Eu	2	7	34	27	70
%	2,86%	10,00%	48,57%	38,57%	56,00%
Es	0	9	36	10	55
%	0,00%	16,36%	65,45%	18,18%	44,00%
Total	2	16	70	37	125
	1,60%	12,80%	56,00%	29,60%	100,00%

K2Gc= 83,928 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 6,727** **NS**

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant	Total
Sc	2	8	36	26	72
%	2,78%	11,11%	50,00%	36,11%	57,60%
Tp	0	8	34	11	53
%	0,00%	15,09%	64,15%	20,75%	42,40%
Total	2	16	70	37	125
	1,60%	12,80%	56,00%	29,60%	100,00%

K2Gc= 83,928 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 3,903** **NS**

QUESTION n°9 : Le volume horaire réservé à « l'initiation à la recherche scientifique » et à la préparation du « mémoire de fin d'études », vous semble-t-il ?

Variable	excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant	Total
Grade					
Eu	3	6	30	31	70
%	4,29%	8,57%	42,86%	44,29%	56,00%
Es	3	4	14	34	55
%	5,45%	7,27%	25,45%	61,82%	44,00%
Total	6	10	44	65	125
	4,80%	8,00%	35,20%	52,00%	100,00%

K2Gc= 76,504 **TS (p< 0,001)** **K2Ac= 4,488** **NS**

Variable nature de matière enseignée	excessif	± excessif	assez suffisant	insuffisant	Total
Sc	4	5	29	34	72
%	5,56%	6,94%	40,28%	47,22%	57,60%
Tp	2	5	15	31	53
%	3,77%	9,43%	28,30%	58,49%	42,40%
Total	6	10	44	65	125
	4,80%	8,00%	35,20%	52,00%	100,00%

K2Gc= 76,504 TS (p< 0,001) K2Ac= 2, 018 NS

ITEM 3 : Déclinaison des modules de formation en programmes

QUESTION n°1 : Dans quel cadre l'élaboration des programmes relatifs à la matière que vous enseignez a-t-elle été réalisée ?

Variable Grade	commission interdépartementale	commission départementale	initiative personnelle	adoption de proposition d'un autre pair ou d'autres pairs	Total
Eu	4	40	20	6	70
%	5,71%	57,14%	28,57%	8,57%	56,00%
Es	0	13	28	14	55
%	0,00%	23,64%	50,91%	25,45%	44,00%
Total	4	53	48	20	125
	3,20%	42,40%	38,40%	16,00%	100,00%

K2Gc= 51,928 TS (p< 0,001) K2Ac= 18, 693 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	commission interdépartementale	commission départementale	initiative personnelle	adoption de proposition d'un autre pair ou d'autres pairs	Total
Sc	3	39	21	9	72
%	4,17%	54,17%	29,17%	12,50%	57,60%
Tp	1	14	27	11	53
%	1,89%	26,42%	50,94%	20,75%	42,40%
Total	4	53	48	20	125
	3,20%	42,40%	38,40%	16,00%	100,00%

K2Gc= 51,928 TS (p< 0,001) K2Ac= 10, 387 TS (p< 0,02)

QUESTION n°2 : Les programmes de formation font-ils l'objet de réunions de régulation et d'actualisation au sein du département auquel vous appartenez ?

Variable Grade	souvent	rarement	pas du tout	Total
Eu	14	40	16	70
%	20,00%	57,14%	22,86%	56,00%
Es	7	18	30	55
%	12,73%	32,73%	54,55%	44,00%
Total	21	58	46	125
	16,80%	46,40%	36,80%	100,00%

K2Gc= 17,104 TS (p< 0,001) K2Ac= 13, 116 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	souvent	rarement	pas du tout	Total
Sc	11	36	25	72
%	15,28%	50,00%	34,72%	57,60%
Tp	10	22	21	53
%	18,87%	41,51%	39,62%	42,40%
Total	21	58	46	125
	16,80%	46,40%	36,80%	100,00%

K2Gc= 17,104 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 813 NS

QUESTION n°3 : A votre avis, les cours consacrés aux différentes disciplines sportives reposent-ils sur une articulation entre les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques ?

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Eu	8	30	22	10	70
%	11,43%	42,86%	31,43%	14,29%	56,00%
Es	6	20	18	11	55
%	10,91%	36,36%	32,73%	20,00%	44,00%
Total	14	50	40	21	125
	11,20%	40,00%	32,00%	16,80%	100,00%

K2Gc= 26,584 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 810 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Sc	7	29	20	16	72
%	9,72%	40,28%	27,78%	22,22%	57,60%
Tp	7	21	20	5	53
%	13,21%	39,62%	37,74%	9,43%	42,40%
Total	14	50	40	21	125
	11,20%	40,00%	32,00%	16,80%	100,00%

K2Gc= 26,584 TS (p< 0,001) K2Ac= 3, 604 NS

QUESTION n°4 : Le stage de préparation à la vie professionnelle respecte-t-il les critères suivants :

a. alternance

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	14	36	16	4	70
%	20,00%	51,43%	22,86%	5,71%	56,00%
Es	4	20	19	12	55
%	7,27%	36,36%	34,55%	21,82%	44,00%
Total	18	56	35	16	125
	14,40%	44,80%	28,00%	12,80%	100,00%

K2Gc= 33,112 TS (p< 0,001) K2Ac= 11, 110 TS (p< 0,01)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	16	36	16	4	72
%	22,22%	50,00%	22,22%	5,56%	57,60%
Tp	2	20	19	12	53
%	3,77%	37,74%	35,85%	22,64%	42,40%
Total	18	56	35	16	125
	14,40%	44,80%	28,00%	12,80%	100,00%

K2Gc= 33,112 TS (p< 0,001) K2Ac= 15, 251 TS (p< 0,01)

b. analyse de la pratique professionnelle

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	15	27	20	8	70
%	21,43%	38,57%	28,57%	11,43%	56,00%
Es	7	20	17	11	55
%	12,73%	36,36%	30,91%	20,00%	44,00%
Total	22	47	37	19	125
	17,60%	37,60%	29,60%	15,20%	100,00%

K2Gc= 16,536 TS (p< 0,001) K2Ac= 2, 374 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	16	27	21	8	72
%	22,22%	37,50%	29,17%	11,11%	57,60%
Tp	6	20	16	11	53
%	11,32%	37,74%	30,19%	20,75%	42,40%
Total	22	47	37	19	125
	17,60%	37,60%	29,60%	15,20%	100,00%

K2Gc= 16,536 (p< 0,001) K2Ac= 3, 276 NS

c. accompagnement par les pairs expérimentés

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	29	30	9	2	70
%	41,43%	42,86%	12,86%	2,86%	56,00%
Es	15	22	13	5	55
%	27,27%	40,00%	23,64%	9,09%	44,00%
Total	44	52	22	7	125
	35,20%	41,60%	17,60%	5,60%	100,00%

K2Gc= 40,536 TS (p< 0,001) K2Ac= 4, 699 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	29	31	9	3	72
%	40,28%	43,06%	12,50%	4,17%	57,60%
Tp	15	21	13	4	53
%	28,30%	39,62%	24,53%	7,55%	42,40%
Total	44	52	22	7	125
	35,20%	41,60%	17,60%	5,60%	100,00%

K2Gc= 40,536 TS (p< 0,001) K2Ac= 3, 639 NS

d. évaluation et régulation du processus de la préparation à la vie professionnelle

Variable Grade	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Eu	10	30	20	10	70
%	14,29%	42,86%	28,57%	14,29%	56,00%
Es	7	18	23	7	55
%	12,73%	32,73%	41,82%	12,73%	44,00%
Total	17	48	43	17	125
	13,60%	38,40%	34,40%	13,60%	100,00%

K2Gc= 26,392 TS (p< 0,001) K2Ac= 2, 394 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	moyennement	peu	trop peu	Total
Sc	11	30	21	10	72
%	15,28%	41,67%	29,17%	13,89%	57,60%
Tp	6	18	22	7	53
%	11,32%	33,96%	41,51%	13,21%	42,40%
Total	17	48	43	17	125
	13,60%	38,40%	34,40%	13,60%	100,00%

K2Gc= 26,392 TS (p< 0,001) K2Ac= 1, 965 NS

QUESTION n°5 : Les conditions dans lesquelles « l'initiation à la recherche » est dispensée et les conditions dans lesquelles le « mémoire de fin d'études » est élaboré répondent-ils aux principes suivants :

a. multidisciplinarité de la recherche en éducation physique

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Eu	14	32	20	4	70
%	20,00%	45,71%	28,57%	5,71%	56,00%
Es	10	16	18	11	55
%	18,18%	29,09%	32,73%	20,00%	44,00%
Total	24	48	38	15	125
	19,20%	38,40%	30,40%	12,00%	100,00%

K2Gc= 20,568 TS (p< 0,001) K2Ac= 6, 560 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Sc	14	33	21	4	72
%	19,44%	45,83%	29,17%	5,56%	57,60%
Tp	10	15	17	11	53
%	18,87%	28,30%	32,08%	20,75%	42,40%
Total	24	48	38	15	125
	19,20%	38,40%	30,40%	12,00%	100,00%
K2Gc= 20,568	TS (p< 0,001)	K2Ac= 7, 212	TS (p< 0,05)		

b. contextualité du sujet choisi

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Eu	7	21	28	14	70
%	10,00%	30,00%	40,00%	20,00%	56,00%
Es	3	17	22	13	55
%	5,45%	30,91%	40,00%	23,64%	44,00%
Total	10	38	50	27	125
	8,00%	30,40%	40,00%	21,60%	100,00%
K2Gc= 27,736	TS (p< 0,001)	K2Ac= 0, 526	NS		

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Sc	7	22	30	13	72
%	9,72%	30,56%	41,67%	18,06%	57,60%
Tp	3	16	20	14	53
%	5,66%	30,19%	37,74%	26,42%	42,40%
Total	10	38	50	27	125
	8,00%	30,40%	40,00%	21,60%	100,00%
K2Gc= 27,736	TS (p< 0,001)	K2Ac= 1, 331	NS		

c. interrogations, expérience et théorisation des résultats

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Eu	9	30	24	7	70
%	12,86%	42,86%	34,29%	10,00%	56,00%
Es	7	17	19	12	55
%	12,73%	30,91%	34,55%	21,82%	44,00%
Total	16	47	43	19	125
	12,80%	37,60%	34,40%	15,20%	100,00%
K2Gc= 24,600	TS (p< 0,001)	K2Ac= 3, 648	NS		

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Sc	10	30	25	7	72
%	13,89%	41,67%	34,72%	9,72%	57,60%
Tp	6	17	18	12	53
%	11,32%	32,08%	33,96%	22,64%	42,40%
Total	16	47	43	19	125
	12,80%	37,60%	34,40%	15,20%	100,00%

K2Gc= 24,600 TS (p< 0,001) K2Ac= 3, 666 NS

d. communication et échange avec les pairs

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Eu	7	30	16	17	70
%	10,00%	42,86%	22,86%	24,29%	56,00%
Es	7	15	18	15	55
%	12,73%	27,27%	32,73%	27,27%	44,00%
Total	14	45	34	32	125
	11,20%	36,00%	27,20%	25,60%	100,00%

K2Gc= 15,832 TS (p< 0,01) K2Ac= 3, 322 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu	Total
Sc	8	30	17	17	72
%	11,11%	41,67%	23,61%	23,61%	57,60%
Tp	6	15	17	15	53
%	11,32%	28,30%	32,08%	28,30%	42,40%
Total	14	45	34	32	125
	11,20%	36,00%	27,20%	25,60%	100,00%

K2Gc= 15,832 TS (p< 0,01) K2Ac= 2, 637 NS

ITEM 4 : Traduction du programme des études en actions de formation

QUESTION n° 1 : En tant que formateur, vos interventions pédagogiques visent-elles à favoriser chez l'étudiant le développement des aptitudes suivantes :

a. acquisition de connaissances restituables à chaque fois que c'est nécessaire

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Eu	39	20	11	70
%	55,71%	28,57%	15,71%	56,00%
Es	30	19	6	55
%	54,55%	34,55%	10,91%	44,00%
Total	69	39	17	125
	55,20%	31,20%	13,60%	100,00%

K2Gc= 32,704 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 589 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Sc	40	20	12	72
%	55,56%	27,78%	16,67%	57,60%
Tp	29	19	5	53
%	54,72%	35,85%	9,43%	42,40%
Total	69	39	17	125
	55,20%	31,20%	13,60%	100,00%

K2Gc= 32,704 TS (p< 0,001) K2Ac= 1, 344 NS

b. acquisition de connaissances applicables en situations concrètes

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Eu	42	26	2	70
%	60,00%	37,14%	2,86%	56,00%
Es	28	14	13	55
%	50,91%	25,45%	23,64%	44,00%
Total	70	40	15	125
	56,00%	32,00%	12,00%	100,00%

K2Gc= 36,400 TS (p< 0,001) K2Ac= 11, 188 TS (p< 0,01)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Sc	44	26	2	72
%	61,11%	36,11%	2,78%	57,60%
Tp	26	14	13	53
%	49,06%	26,42%	24,53%	42,40%
Total	70	40	15	125
	56,00%	32,00%	12,00%	100,00%

K2Gc= 36,400 TS (p< 0,001) K2Ac= 11, 980 TS (p< 0,01)

c. adaptation et transformation des connaissances acquises à des situations concrètes d'enseignement

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Eu	38	28	4	70
%	54,29%	40,00%	5,71%	56,00%
Es	23	20	12	55
%	41,82%	36,36%	21,82%	44,00%
Total	61	48	16	125
	48,80%	38,40%	12,80%	100,00%

K2Gc= 25,744 TS (p< 0,001) K2Ac= 6, 133 TS (p< 0,05)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Sc	38	29	5	72
%	52,78%	40,28%	6,94%	57,60%
Tp	23	19	11	53
%	43,40%	35,85%	20,75%	42,40%
Total	61	48	16	125
	48,80%	38,40%	12,80%	100,00%

K2Gc= 25,744 TS (p< 0,001) K2Ac= 4, 240 NS

d. structuration et construction de problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Eu	30	18	22	70
%	42,86%	25,71%	31,43%	56,00%
Es	24	28	3	55
%	43,64%	50,91%	5,45%	44,00%
Total	54	46	25	125
	43,20%	36,80%	20,00%	100,00%

K2Gc= 10,768 TS (p< 0,01) K2Ac= 15, 707 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Sc	31	18	23	72
%	43,06%	25,00%	31,94%	57,60%
Tp	23	28	2	53
%	43,40%	52,83%	3,77%	42,40%
Total	54	46	25	125
	43,20%	36,80%	20,00%	100,00%

K2Gc= 10,768 TS (p< 0,01) K2Ac= 18, 539 TS (p< 0,001)

e. construction du sens de l'observation et de l'évaluation

Variable Grade	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Eu	39	25	6	70
%	55,71%	35,71%	8,57%	56,00%
Es	23	22	10	55
%	41,82%	40,00%	18,18%	44,00%
Total	62	47	16	125
	49,60%	37,60%	12,80%	100,00%

K2Gc= 26,416 TS (p< 0,001) K2Ac= 2, 885 NS

Variable nature de matière enseignée	tout à fait	plus ou moins	peu	Total
Sc	40	25	7	72
%	55,56%	34,72%	9,72%	57,60%
Tp	22	22	9	53
%	41,51%	41,51%	16,98%	42,40%
Total	62	47	16	125
	49,60%	37,60%	12,80%	100,00%

K2Gc= 26,416 TS (p< 0,001) K2Ac= 2, 342 NS

QUESTION n°2 : Lors de la préparation de vos cours (CM, TD ou TP), prenez-vous en considération les pré-requis de vos étudiants en la matière ?

Variable Grade	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>pas du tout</i>	Total
Eu	33	30	7	0	70
%	47,14%	42,86%	10,00%	0,00%	56,00%
Es	13	34	6	2	55
%	23,64%	61,82%	10,91%	3,64%	44,00%
Total	46	64	13	2	125
	36,80%	51,20%	10,40%	1,60%	100,00%

K2Gc= 79,320 TS (p< 0,001) K2Ac= 7, 583 TS (p< 0,05)

Variable nature de matière enseignée	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>pas du tout</i>	Total
Sc	30	29	11	2	72
%	41,67%	40,28%	15,28%	2,78%	57,60%
Tp	16	35	2	0	53
%	30,19%	66,04%	3,77%	0,00%	42,40%
Total	46	64	13	2	125
	36,80%	51,20%	10,40%	1,60%	100,00%

K2Gc= 79,320 TS (p< 0,001) K2Ac= 8, 155 TS (p< 0,05)

QUESTION n°3 : Recommandez-vous à vos étudiants la consultation d'une bibliographie spécialisée en la matière ?

Variable Grade	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	Total
Eu	43	25	2	70
%	61,43%	35,71%	2,86%	56,00%
Es	16	24	15	55
%	29,09%	43,64%	27,27%	44,00%
Total	59	49	17	125
	47,20%	39,20%	13,60%	100,00%

K2Gc= 23,104 TS (p< 0,001) K2Ac= 19, 082 TS (p< 0,001)

Variable nature de matière enseignée	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Sc	41	23	8	72
%	56,94%	31,94%	11,11%	57,60%
Tp	18	26	9	53
%	33,96%	49,06%	16,98%	42,40%
Total	59	49	17	125
	47,20%	39,20%	13,60%	100,00%
K2Gc= 23,104	TS (p< 0,001)	K2Ac= 6, 099	TS (p< 0,05)	

QUESTION n°4 : Procédez-vous à la vérification de sa consultation effective par vos étudiants ?

Variable Grade	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>jamais</i>	<i>Total</i>
Eu	7	29	33	1	70
%	10,00%	41,43%	47,14%	1,43%	56,00%
Es	0	19	29	7	55
%	0,00%	34,55%	52,73%	12,73%	44,00%
Total	7	48	62	8	125
	5,60%	38,40%	49,60%	6,40%	100,00%
K2Gc= 75,352	TS (p< 0,001)	K2Ac= 8, 938	TS (p< 0,05)		

Variable nature de matière enseignée	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>jamais</i>	<i>Total</i>
Sc	6	27	31	8	72
%	8,33%	37,50%	43,06%	11,11%	57,60%
Tp	1	21	31	0	53
%	1,89%	39,62%	58,49%	0,00%	42,40%
Total	7	48	62	8	125
	5,60%	38,40%	49,60%	6,40%	100,00%
K2Gc= 75,352	TS (p< 0,001)	K2Ac= 7, 043	TS (p< 0,05)		

QUESTION n°5 : Pratiquez-vous une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins particuliers de vos étudiants (aptitudes physiques et intellectuelles, expérience de pratique sportive extra-universitaire,...) ?

Variable Grade	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>pas du tout</i>	<i>Total</i>
Eu	12	39	18	1	70
%	17,14%	55,71%	25,71%	1,43%	56,00%
Es	12	22	16	5	55
%	21,82%	40,00%	29,09%	9,09%	44,00%
Total	24	61	34	6	125
	19,20%	48,80%	27,20%	4,80%	100,00%
K2Gc= 50,648	TS (p< 0,001)	K2Ac= 4, 378	NS		

Variable nature de matière enseignée	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>pas du tout</i>	<i>Total</i>
Sc	14	35	18	5	72
%	19,44%	48,61%	25,00%	6,94%	57,60%
Tp	10	26	16	1	53
%	18,87%	49,06%	30,19%	1,89%	42,40%
Total	24	61	34	6	125
	19,20%	48,80%	27,20%	4,80%	100,00%
K2Gc= 50,648	TS (p< 0,001)	K2Ac= 1, 052	NS		

QUESTION n°6 : Vos pratiques pédagogiques favorisent-elles l'appropriation active des connaissances et la découverte par les étudiants de nouvelles expériences ?

Variable Grade	<i>tout à fait</i>	<i>moyennement</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Eu	40	30	0	70
%	57,14%	42,86%	0,00%	56,00%
Es	25	25	5	55
%	45,45%	45,45%	9,09%	44,00%
Total	65	55	5	125
	52,00%	44,00%	4,00%	100,00%
K2Gc= 49,600	TS (p< 0,001)	K2Ac= 5, 150	NS	

Variable nature de matière enseignée	<i>tout à fait</i>	<i>moyennement</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Sc	38	29	5	72
%	52,78%	40,28%	6,94%	57,60%
Tp	27	26	0	53
%	50,94%	49,06%	0,00%	42,40%
Total	65	55	5	125
	52,00%	44,00%	4,00%	100,00%
K2Gc= 49,600	TS (p< 0,001)	K2Ac= 2, 704	NS	

QUESTION n°7 : Les enseignements dirigés et pratiques permettent-ils l'appropriation des connaissances et des savoirs-faire par mécanismes d'interactivité (échange entre étudiants et enseignants) ?

Variable Grade	<i>tout à fait</i>	<i>moyennement</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Eu	26	38	6	70
%	37,14%	54,29%	8,57%	56,00%
Es	22	24	9	55
%	40,00%	43,64%	16,36%	44,00%
Total	48	62	15	125
	38,40%	49,60%	12,00%	100,00%
K2Gc= 27,952	TS (p< 0,001)	K2Ac= 1, 746	NS	

Variable nature de matière enseignée	<i>tout à fait</i>	<i>moyennement</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Sc	24	36	12	72
%	33,33%	50,00%	16,67%	57,60%
Tp	24	26	3	53
%	45,28%	49,06%	5,66%	42,40%
Total	48	62	15	125
	38,40%	49,60%	12,00%	100,00%

K2Gc= 27,952 TS (p< 0,001) K2Ac= 3, 374 NS

QUESTION n°8 : Les travaux dirigés et pratiques et le stage de préparation à la vie professionnelle permettent-ils aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur exercice futur ?

Variable Grade	<i>tout à fait</i>	<i>plus ou moins</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Eu	23	39	8	70
%	32,86%	55,71%	11,43%	56,00%
Es	18	28	9	55
%	32,73%	50,91%	16,36%	44,00%
Total	41	67	17	125
	32,80%	53,60%	13,60%	100,00%

K2Gc= 30,016 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 381 NS

Variable nature de matière enseignée	<i>tout à fait</i>	<i>plus ou moins</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Sc	21	35	16	72
%	29,17%	48,61%	22,22%	57,60%
Tp	20	32	1	53
%	37,74%	60,38%	1,89%	42,40%
Total	41	67	17	125
	32,80%	53,60%	13,60%	100,00%

K2Gc= 30,016 TS (p< 0,001) K2Ac= 9, 319 TS (p< 0,01)

QUESTION n°9 : A votre avis, toute formation universitaire doit-elle laisser aux étudiants le temps nécessaire à leur efforts personnels, offrant des modalités répondant à leurs besoins et non aux désirs des formateurs?

Variable Grade	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>d'accord</i>	<i>relativement d'accord</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>Total</i>
Eu	29	31	7	3	70
%	41,43%	44,29%	10,00%	4,29%	56,00%
Es	22	23	8	2	55
%	40,00%	41,82%	14,55%	3,64%	44,00%
Total	51	54	15	5	125
	40,80%	43,20%	12,00%	4,00%	100,00%

K2Gc= 59,544 TS (p< 0,001) K2Ac= 0, 351 NS

Variable nature de matière enseignée	<i>tout à fait d'accord</i>	<i>d'accord</i>	<i>relativement d'accord</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>Total</i>
Sc	27	31	12	2	72
%	37,50%	43,06%	16,67%	2,78%	57,60%
Tp	24	23	3	3	53
%	45,28%	43,40%	5,66%	5,66%	42,40%
Total	51	54	15	5	125
	40,80%	43,20%	12,00%	4,00%	100,00%
K2Gc= 59,544	TS (p< 0,001)	K2Ac= 2, 805	NS		

ITEM 5 : Sanctions des études

QUESTION n°1 : A votre avis, le régime des examens actuellement appliqué couvre-t-il toutes les modalités de contrôle de connaissances ?

Variable Grade	<i>tout à fait</i>	<i>plus ou moins</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Eu	20	40	10	70
%	28,57%	57,14%	14,29%	56,00%
Es	19	23	13	55
%	34,55%	41,82%	23,64%	44,00%
Total	39	63	23	125
	31,20%	50,40%	18,40%	100,00%
K2Gc= 19,456	TS (p< 0,001)	K2Ac= 3, 251	NS	

Variable nature de matière enseignée	<i>tout à fait</i>	<i>plus ou moins</i>	<i>peu</i>	<i>Total</i>
Sc	20	36	16	72
%	27,78%	50,00%	22,22%	57,60%
Tp	19	27	7	53
%	35,85%	50,94%	13,21%	42,40%
Total	39	63	23	125
	31,20%	50,40%	18,40%	100,00%
K2Gc= 19,456	TS (p< 0,001)	K2Ac= 1, 735	NS	

QUESTION n°2 : A votre avis, la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens sont-elles :

Variable Grade	<i>très satisfaisantes</i>	<i>satisfaisantes</i>	<i>relativement satisfaisantes</i>	<i>peu satisfaisantes</i>	<i>Total</i>
Eu	4	40	20	6	70
%	5,71%	57,14%	28,57%	8,57%	56,00%
Es	3	16	30	6	55
%	5,45%	29,09%	54,55%	10,91%	44,00%
Total	7	56	50	12	125
	5,60%	44,80%	40,00%	9,60%	100,00%
K2Gc= 61,528	TS (p< 0,001)	K2Ac= 10, 723	TS (p< 0,02)		

Variable nature de matière enseignée	<i>très satisfaisantes</i>	<i>satisfaisantes</i>	<i>relativement satisfaisantes</i>	<i>peu satisfaisantes</i>	<i>Total</i>
Sc	2	38	24	8	72
%	2,78%	52,78%	33,33%	11,11%	57,60%
Tp	5	18	26	4	53
%	9,43%	33,96%	49,06%	7,55%	42,40%
Total	7	56	50	12	125
	5,60%	44,80%	40,00%	9,60%	100,00%
K2Gc= 61,528	TS (p< 0,001)	K2Ac= 5, 790	NS		

QUESTION n°3 : En tant que formateur, faites vous appel aux connaissances acquises lors des années précédentes de la formation lors de l'évaluation de vos étudiants ?

Variable Grade	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>De temps en temps</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Eu	8	35	20	7	70
%	11,43%	50,00%	28,57%	10,00%	56,00%
Es	6	21	12	16	55
%	10,91%	38,18%	21,82%	29,09%	44,00%
Total	14	56	32	23	125
	11,20%	44,80%	25,60%	18,40%	100,00%
K2Gc= 31,320	TS (p< 0,001)	K2Ac= 7, 643	TS (p< 0,05)		

Variable nature de matière enseignée	<i>très souvent</i>	<i>souvent</i>	<i>De temps en temps</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Sc	7	33	21	11	72
%	9,72%	45,83%	29,17%	15,28%	57,60%
Tp	7	23	11	12	53
%	13,21%	43,40%	20,75%	22,64%	42,40%
Total	14	56	32	23	125
	11,20%	44,80%	25,60%	18,40%	100,00%
K2Gc= 31,320	TS (p< 0,001)	K2Ac= 1, 672	NS		

QUESTION n°4 : Dans le cadre d'évaluation des connaissances acquises par les étudiants, cherchez- vous à mesurer :

- g- la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances telles qu'elles ont été présentées au cours

Variable Grade	<i>souvent</i>	<i>assez souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Eu	11	28	31	70
%	15,71%	40,00%	44,29%	56,00%
Es	11	14	30	55
%	20,00%	25,45%	54,55%	44,00%
Total	22	42	61	125
	17,60%	33,60%	48,80%	100,00%
K2Gc= 18,256	TS (p< 0,001)	K2Ac= 2, 815	NS	

Variable nature de matière enseignée	<i>souvent</i>	<i>assez souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Sc	10	32	30	72
%	13,89%	44,44%	41,67%	57,60%
Tp	12	10	31	53
%	22,64%	18,87%	58,49%	42,40%
Total	22	42	61	125
	17,60%	33,60%	48,80%	100,00%
K2Gc= 18,256	TS (p< 0,001)	K2Ac= 8, 783	TS (p< 0,02)	

h- la capacité de l'étudiant à reproduire les connaissances en privilégiant le rapport avec l'exercice futur du métier

Variable Grade	<i>souvent</i>	<i>assez souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Eu	19	40	11	70
%	27,14%	57,14%	15,71%	56,00%
Es	10	26	19	55
%	18,18%	47,27%	34,55%	44,00%
Total	29	66	30	125
	23,20%	52,80%	24,00%	100,00%
K2Gc= 21,328	TS (p< 0,001)	K2Ac= 6, 185	TS (p< 0,05)	

Variable nature de matière enseignée	<i>souvent</i>	<i>assez souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Sc	17	39	16	72
%	23,61%	54,17%	22,22%	57,60%
Tp	12	27	14	53
%	22,64%	50,94%	26,42%	42,40%
Total	29	66	30	125
	23,20%	52,80%	24,00%	100,00%
K2Gc= 21,328	TS (p< 0,001)	K2Ac= 0, 296	NS	

i- la capacité de l'étudiant à décrire et intégrer de manière personnelle les connaissances acquises

Variable Grade	<i>souvent</i>	<i>assez souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Eu	45	20	5	70
%	64,29%	28,57%	7,14%	56,00%
Es	15	27	13	55
%	27,27%	49,09%	23,64%	44,00%
Total	60	47	18	125
	48,00%	37,60%	14,40%	100,00%
K2Gc= 22,192	TS (p< 0,001)	K2Ac= 17, 448	TS (p< 0,001)	

Variable nature de matière enseignée	<i>souvent</i>	<i>assez souvent</i>	<i>rarement</i>	<i>Total</i>
Sc	43	22	7	72
%	59,72%	30,56%	9,72%	57,60%
Tp	17	25	11	53
%	32,08%	47,17%	20,75%	42,40%
Total	60	47	18	125
	48,00%	37,60%	14,40%	100,00%
K2Gc= 22,192	TS (p< 0,001)	K2Ac= 9, 274	TS (p< 0,01)	

QUESTION n°5 : Dans l'évaluation des connaissances chez vos étudiants, vous privilégiez :

Variable Grade	<i>les connaissances déclaratives</i>	<i>la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action</i>	<i>Les épreuves combinées</i>	<i>Total</i>
Eu	11	19	40	70
%	15,71%	27,14%	57,14%	56,00%
Es	14	14	27	55
%	25,45%	25,45%	49,09%	44,00%
Total	25	33	67	125
	20,00%	26,40%	53,60%	100,00%
K2Gc= 23,872	TS (p< 0,001)	K2Ac= 1, 867	NS	

Variable nature de matière enseignée	<i>les connaissances déclaratives</i>	<i>la maîtrise des connaissances procédurales mobilisables pour l'action</i>	<i>Les épreuves combinées</i>	Total
Sc	14	17	39	70
%	20,00%	24,29%	55,71%	56,00%
Tp	11	16	28	55
%	20,00%	29,09%	50,91%	44,00%
Total	25	33	67	125
	20,00%	26,40%	53,60%	100,00%
K2Gc= 23,872	TS (p< 0,001)	K2Ac= 0, 402	NS	

ANNEXE III

Grilles d'observation relatives au référentiel des compétences professionnelles

FONDEMENTS

COMPETENCE 1

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

INDICATEURS	TM	AS	AC	PD	TPD
1. Utilise un langage oral varié et soigné dans son enseignement et dans ses interventions auprès des élèves.					
2. Utilise un langage oral varié et soigné dans différents contextes (relations avec ses collègues, la direction, les partenaires, etc...)					
3. Corrige les erreurs commises par les élèves dans les reproductions motrices.					
4. Exprime ses idées de façon claire et articulée dans divers contextes.					
5. Utilise correctement le vocabulaire technique propre à sa discipline.					

ACTE D'ENSEIGNER

COMPETENCE 2

Concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées

INDICATEURS	TM	AS	AC	PD	TPD
1. Prévoit des situations d'apprentissage favorisant la participation active des élèves.					
2. Prévoit des retours avec les élèves sur les apprentissages effectués.					
3. Prévoit des organisations variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves.					
4. Précise les critères d'évaluation.					
5. Planifie des situations motrices de consolidation supplémentaires, etc.					

COMPETENCE 3

Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées

INDICATEURS	TM	AS	AD	PD	TPD
1. Explique la tâche à exécuter en utilisant la démonstration gestuelle ou reprendre l'explication par un élève.					
2. Précise aux élèves quelles sont les ressources auxquelles ils ont accès pour effectuer les apprentissages.					
3. S'assure que les élèves sont organisés de manière adéquate en circulant entre les groupes.					
4. Encourage les élèves par des gestes discrets ou par des paroles.					
5. Respecte les intentions prévues dans sa planification et les adapte en fonction des besoins ou des réactions des élèves.					

COMPETENCE 4

Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre.

INDICATEURS	TM	AS	AC	PD	TPD
1. Utilise des outils officiels (grilles d'observation, liste de variation, grille d'évaluation descriptive, etc.) permettant de soutenir les élèves et d'évaluer la progression de leurs apprentissages.					
2. Donne des rétroactions aux élèves qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs attitudes.					
3. Fait un bilan des apprentissages effectués par les élèves afin de porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences.					
4. Soutient l'initiative personnelle des élèves sur les démarches, les stratégies d'apprentissage et les compétences, en utilisant une grille d'autoévaluation, le journal de bord.					
5. Amène les 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, etc.).					

COMPETENCE 5

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe- classe en vue de

favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

INDICATEURS	TM	AS	AC	PD	TPD
1. Gère les comportements des élèves ou des équipes par des gestes discrets ou par des mesures prévues avec les élèves.					
2. « Garde un œil » sur tous les élèves pendant qu'ils travaillent aux diverses tâches (vision périphérique) afin de s'assurer qu'ils demeurent centrés sur le travail à exécuter.					
3. Fait participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.					
4. Maintient un climat propice à l'apprentissage en favorisant la coopération entre les élèves plutôt que la compétition.					
5. Fait partager aux élèves et partage avec eux les responsabilités propres au bon fonctionnement de la classe.					

IDENTITE PROFESSIONNELLE

COMPETENCE 6

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

INDICATEURS	TM	AS	AC	PD	TPD
1. Construit un portfolio dans lequel on retrouve divers exemples des compétences qu'il développe.					
2. Echange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.					
3. Repère les points forts de ses interventions et explique ses réussites en ciblant ses compétences professionnelles, ses qualités personnelles, etc.					
4. Reconnaît les points qui sont à améliorer dans ses interventions et analyse ses difficultés en proposant des explications pertinentes.					
5. Trouve des solutions aux problèmes éprouvés et propose des ajustements à mettre en place lors de sa prochaine intervention.					

COMPETENCE 7

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

INDICATEURS	TM	AS	AC	PD	TPD
1. Agit d'une manière démocratique dans sa classe ou dans les ateliers.					
2. Evite toute forme de discrimination envers les élèves, les parents et ses pairs.					
3. Maintient une attitude positive envers tous ses élèves.					
4. Maintient une attitude positive envers ses collègues.					
5. Maintient une attitude positive envers la direction d'établissement					

Très Maitrisée (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

ANNEXE IV

Résultats relatifs aux indicateurs des compétences choisies

Ind.	Compétence 1						Compétence 2					
	C1i1	C1i2	C1i3	C1i4	C1i5	C1	C2i1	C2i2	C2i3	C2i4	C2i5	C2
1	4	5	2	4	5	20	1	4	3	3	4	15
2	3	2	3	3	1	12	3	3	4	4	2	16
3	2	3	2	1	4	12	4	3	2	3	2	14
4	2	4	2	2	5	15	3	4	3	1	1	12
5	3	4	2	4	3	16	1	1	4	3	4	13
6	3	2	2	2	4	13	2	3	2	3	2	12
7	2	3	3	2	3	13	1	2	3	4	1	11
8	4	3	2	4	2	15	4	4	1	1	3	13
9	2	3	3	2	4	14	3	3	4	3	2	15
10	2	4	2	3	2	13	1	3	2	2	1	9
11	3	4	3	4	2	16	4	1	1	4	2	12
12	3	2	2	3	4	14	1	4	3	2	4	14
13	4	3	3	3	2	15	3	2	4	3	1	13
14	2	2	2	4	1	11	2	3	4	2	1	12
15	2	5	2	3	2	14	4	3	2	3	4	16
16	2	4	3	4	3	16	3	1	3	2	1	10
17	4	4	2	3	5	18	1	4	2	3	2	12
18	3	4	2	4	3	16	2	2	4	1	3	12
19	4	4	3	3	4	18	4	3	3	4	1	15
20	3	2	4	2	1	12	1	1	3	2	2	9
21	3	4	3	2	3	15	3	3	2	3	4	15
22	2	2	4	3	4	15	2	4	3	3	1	13
23	4	3	2	4	1	14	4	2	3	2	2	13
24	3	2	4	2	5	16	1	3	2	3	2	11
25	2	2	2	2	2	10	3	3	3	2	3	14
26	3	2	3	3	4	15	2	1	1	4	1	9
27	4	5	3	2	2	16	1	3	3	3	2	12
28	2	4	4	3	1	14	4	4	2	2	1	13
29	3	2	2	4	2	13	3	2	3	4	2	14
30	2	3	4	2	3	14	1	3	2	3	1	10
31	4	2	2	4	3	15	3	2	3	3	2	13
32	2	3	4	1	5	15	3	1	2	4	1	11
33	2	4	2	2	2	12	4	4	1	1	3	13
34	2	3	2	3	4	14	2	3	3	3	1	12
35	2	2	4	2	1	11	3	2	2	4	2	13
36	2	2	3	2	2	11	3	3	3	2	1	12
37	4	3	2	2	4	15	2	2	3	3	2	12
38	3	4	2	3	5	17	4	4	2	2	2	14
39	2	4	4	1	2	13	3	2	2	3	1	11
40	2	4	3	3	3	15	3	1	4	3	4	15
41	2	4	3	2	4	15	2	3	2	1	1	9
42	3	2	4	2	2	13	3	2	2	2	2	11
43	4	3	2	3	2	14	4	3	3	3	1	14
44	2	2	2	3	1	10	2	4	2	2	4	14
45	3	3	2	2	2	12	1	2	3	3	2	11
46	2	2	4	3	2	13	3	3	2	4	2	14
47	4	3	2	1	3	13	3	2	2	2	1	10
48	2	2	2	3	1	10	4	3	4	3	4	18
49	2	3	4	1	3	13	3	4	2	1	1	11
50	2	4	3	2	4	15	2	1	3	3	2	11
51	4	2	2	3	3	14	3	2	2	1	1	9
52	2	2	3	1	1	9	2	3	1	3	3	12

53	2	4	2	3	2	13	4	2	4	2	1	13
54	2	3	2	3	4	14	3	2	2	4	2	13
55	2	2	4	2	2	12	3	4	3	3	1	14
56	2	4	2	3	2	13	2	2	2	2	2	10
57	2	2	4	2	4	14	2	1	4	3	1	11
58	2	3	2	2	2	11	3	3	1	1	4	12
59	2	3	4	1	4	14	4	2	2	2	1	11
60	3	4	2	3	2	14	2	3	3	3	2	13
61	2	2	4	3	4	15	2	3	1	2	3	11
62	2	3	2	2	2	11	2	2	3	2	1	10
63	2	2	3	2	3	12	2	4	2	3	2	13
64	4	3	4	2	3	16	4	1	3	2	4	14
65	3	2	2	3	1	11	2	3	2	2	2	11
66	3	2	3	3	2	13	3	2	2	3	1	11
67	3	2	2	1	2	10	4	3	3	1	2	13
68	3	2	2	2	4	13	2	2	2	2	1	9
69	3	2	4	2	2	13	3	3	3	3	4	16
70	2	4	2	3	2	13	2	2	2	2	2	10
71	2	2	4	2	2	12	3	3	3	4	1	14
72	2	2	2	3	3	12	2	4	2	2	2	12
73	4	2	4	2	4	16	4	2	4	2	1	13
74	2	3	2	4	2	13	2	2	2	3	2	11
75	2	2	3	2	2	11	2	3	1	2	1	9
76	2	2	2	3	2	11	3	2	3	2	2	12
77	2	2	3	3	2	12	4	1	2	3	1	11
78	2	3	4	2	4	15	2	3	2	2	3	12
79	2	2	4	2	2	12	3	2	3	2	2	12
80	2	3	2	3	3	13	2	2	1	3	1	9
81	2	2	3	3	2	12	4	3	3	2	2	14
82	2	2	2	2	2	10	2	2	2	1	1	8
83	2	3	4	3	4	16	2	1	2	3	3	11
84	3	2	3	2	2	12	2	3	3	2	2	12
85	3	2	2	3	3	13	2	2	2	2	1	9
86	2	3	4	2	2	13	2	4	2	3	2	13
87	2	2	2	2	3	11	2	2	1	2	1	8
88	2	3	3	3	2	13	2	3	2	2	1	10
89	2	2	4	2	2	12	4	2	3	3	2	14
90	2	2	2	3	3	12	2	2	2	2	1	9
91	2	3	4	2	2	13	2	4	1	3	1	11
92	2	2	3	3	2	12	2	1	3	4	2	12
93	2	2	4	2	4	14	2	3	2	2	1	10
94	2	3	2	3	2	12	2	2	2	3	3	12
95	2	2	2	2	2	10	3	4	3	2	2	14
96	2	2	4	2	3	13	2	2	2	2	2	10
97	2	3	2	3	4	14	3	4	3	3	1	14
98	3	2	4	2	2	13	3	1	2	2	2	10
99	2	3	2	4	3	14	2	2	3	2	2	11
100	2	2	4	2	2	12	2	3	3	3	3	14
(\bar{X})	2,51	2,78	2,81	2,54	2,7	13,34	2,57	2,56	2,47	2,53	1,92	12,05
(σ)	0,727	0,866	0,856	0,805	1,090	1,950	0,923	0,946	0,834	0,834	0,971	1,982
v	0,535	0,759	0,741	0,654	1,202	3,843	0,853	0,895	0,696	0,696	0,943	3,927

Ind.	Compétence 3						Compétence 4					
	C3i3	C3i2	C3i3	C3i4	C3i5	C3	C4i1	C4i2	C4i3	C4i4	C4i5	C4
1	3	1	4	5	2	15	2	3	3	2	3	13
2	3	3	2	3	4	15	3	4	2	4	2	15
3	4	4	3	4	2	17	3	2	4	2	2	13
4	2	1	2	3	1	9	2	1	3	1	3	10
5	3	3	4	2	4	16	5	3	2	2	4	16
6	2	4	3	3	2	14	3	2	3	1	2	11
7	3	3	1	2	5	14	2	3	4	2	3	14
8	2	1	3	4	1	11	3	4	3	1	2	13
9	3	2	4	2	2	13	2	3	2	4	2	13
10	4	3	1	3	1	12	3	1	3	2	3	12
11	2	1	3	4	4	14	1	5	2	3	1	12
12	3	2	3	2	2	12	3	3	3	2	2	13
13	2	3	4	3	2	14	1	2	2	3	3	11
14	3	4	3	4	5	19	2	4	3	2	4	15
15	4	1	3	5	2	15	1	2	2	4	2	11
16	3	2	1	2	4	12	2	3	4	1	3	13
17	2	3	4	3	3	15	2	2	3	2	2	11
18	3	2	3	1	2	11	5	4	2	3	3	17
19	4	1	2	4	4	15	2	1	3	1	4	11
20	3	3	1	3	3	13	2	3	2	3	2	12
21	4	2	4	2	2	14	1	5	3	2	1	12
22	3	1	3	4	5	16	2	3	4	3	3	15
23	4	3	2	5	2	16	3	2	2	4	2	13
24	3	1	3	2	3	12	1	3	3	2	2	11
25	4	2	4	1	4	15	2	2	2	1	4	11
26	2	3	2	3	1	11	3	1	3	3	2	12
27	3	4	3	4	2	16	2	3	2	2	2	11
28	2	3	2	3	4	14	3	4	2	2	3	14
29	3	2	4	1	1	11	4	2	3	4	2	15
30	2	3	3	3	3	14	1	3	3	2	2	11
31	4	1	4	4	2	15	2	2	4	1	3	12
32	2	2	3	3	4	14	1	3	3	4	2	13
33	3	3	2	4	1	13	4	4	2	2	3	15
34	3	2	4	2	3	14	5	2	3	1	4	15
35	4	1	2	1	2	10	3	1	4	1	1	10
36	2	3	3	3	4	15	2	4	3	3	2	14
37	1	4	2	1	1	9	4	3	2	1	2	12
38	4	1	4	2	2	13	2	2	3	3	1	11
39	2	2	2	1	4	11	1	4	4	1	4	14
40	3	3	3	3	2	14	2	3	3	2	2	12
41	1	2	2	3	1	9	4	2	2	1	1	10
42	4	4	4	4	3	19	1	3	4	3	3	14
43	2	2	2	3	2	11	2	2	3	2	2	11
44	3	1	3	2	4	13	1	3	2	1	2	9
45	2	2	2	3	1	10	2	2	3	3	3	13
46	4	3	4	3	2	16	2	2	4	2	2	12
47	3	2	3	4	4	16	3	3	2	4	3	15
48	2	1	2	2	1	8	2	2	3	3	2	12
49	3	2	2	3	2	12	3	4	2	2	3	14
50	3	4	4	2	2	15	4	2	4	3	2	15
51	2	1	2	4	4	13	2	3	3	2	4	14
52	4	3	3	3	2	15	2	4	2	4	2	14
53	1	2	2	2	3	10	3	2	4	1	2	12
54	3	1	4	3	2	13	1	3	3	2	2	11
55	1	2	2	3	1	9	3	1	2	1	4	11
56	3	3	3	4	4	17	2	3	3	3	2	13

57	2	2	2	3	3	12	2	4	2	2	1	11
58	3	1	4	2	2	12	1	2	4	3	2	12
59	2	3	3	3	2	13	2	3	3	4	1	13
60	4	4	2	4	4	18	1	2	2	2	2	9
61	3	2	3	3	1	12	4	3	3	1	3	14
62	1	1	4	1	2	9	2	2	2	2	2	10
63	4	2	2	3	3	14	3	3	3	3	2	14
64	3	3	3	2	2	13	2	2	4	4	2	14
65	2	1	2	3	4	12	3	3	3	2	3	14
66	3	2	4	4	1	14	2	2	2	1	3	10
67	4	3	2	3	2	14	1	3	2	4	2	12
68	3	2	3	2	4	14	5	2	4	1	4	16
69	1	1	4	4	2	12	2	3	3	2	2	12
70	3	2	2	3	3	13	3	4	2	3	2	14
71	2	3	3	2	2	12	2	2	3	2	2	11
72	3	2	2	3	1	11	3	3	2	2	1	11
73	2	2	4	4	1	13	1	2	4	4	2	13
74	4	1	2	2	3	12	2	3	3	2	4	14
75	2	2	2	3	2	11	5	2	2	3	2	14
76	3	3	2	4	1	13	1	4	2	2	3	12
77	2	1	2	2	3	10	3	3	4	3	2	15
78	3	2	4	4	2	15	2	2	2	2	2	10
79	2	3	3	2	1	11	4	3	3	4	2	16
80	4	2	4	3	2	15	2	2	2	2	1	9
81	2	1	3	3	3	12	3	3	2	2	2	12
82	3	3	4	2	2	14	2	2	3	4	2	13
83	1	2	3	4	1	11	3	3	2	2	3	13
84	3	1	4	3	1	12	1	2	4	3	2	12
85	2	4	2	2	2	12	5	3	2	1	4	15
86	3	3	4	3	3	16	1	4	1	3	2	11
87	2	1	3	2	1	9	3	2	3	2	1	11
88	3	2	2	4	2	13	2	3	2	2	2	11
89	1	1	2	2	3	9	3	2	4	4	2	15
90	4	2	4	3	1	14	4	3	2	2	2	13
91	2	4	3	2	2	13	2	2	2	3	2	11
92	2	1	2	3	1	9	1	3	1	1	4	10
93	3	2	3	2	2	12	2	2	4	3	2	13
94	1	3	4	4	4	16	3	3	2	2	2	12
95	3	4	2	2	3	14	4	2	3	2	2	13
96	4	3	3	3	2	15	1	3	2	3	2	11
97	2	1	2	2	3	10	4	2	2	2	2	12
98	3	3	4	4	4	18	2	3	1	2	2	10
99	3	4	2	2	2	13	5	2	2	4	2	15
100	4	1	4	3	3	15	3	3	2	3	2	13
(\bar{X})	2,73	2,24	2,85	2,86	2,43	13,11	2,46	2,68	2,71	2,36	2,34	12,55
(σ)	0,897	0,996	0,891	0,953	1,121	2,361	1,131	0,863	0,807	0,979	0,819	1,766
v	0,805	0,992	0,795	0,909	1,257	5,574	1,281	0,745	0,654	0,960	0,671	3,119

Ind.	Compétence 5						Compétence 6					
	C5i1	C5i2	C5i3	C5i4	C5i5	C5	C6i1	C6i2	C6i3	C6i4	C6i5	C6
1	4	2	2	4	4	16	5	2	4	3	2	16
2	2	4	3	3	3	15	3	2	2	4	2	13
3	3	2	4	1	3	13	2	2	1	3	2	10
4	2	4	2	3	4	15	4	1	3	2	1	11
5	5	3	3	4	3	18	3	2	2	3	2	12
6	2	2	2	2	2	10	2	5	3	3	1	14
7	3	3	3	3	3	15	3	2	2	4	2	13
8	4	2	2	4	4	16	4	1	4	3	2	14
9	2	4	5	3	2	16	3	2	3	1	3	12
10	1	3	1	1	3	9	2	5	2	3	2	14
11	3	2	3	4	2	14	5	3	3	2	2	15
12	1	3	2	3	3	12	2	2	2	4	2	12
13	2	4	4	1	2	13	3	5	3	3	2	16
14	3	2	2	3	3	13	2	3	4	1	3	13
15	1	3	3	4	4	15	4	4	3	3	2	16
16	4	2	2	3	2	13	2	3	2	5	2	14
17	2	4	3	2	3	14	3	4	3	3	3	16
18	3	2	2	3	2	12	5	3	2	2	2	14
19	2	3	4	4	3	16	2	4	3	3	2	14
20	3	2	3	3	4	15	4	5	4	3	2	18
21	1	4	2	4	2	13	3	4	3	4	3	17
22	2	2	4	3	3	14	5	3	2	3	1	14
23	4	3	1	1	2	11	3	3	2	4	2	14
24	1	2	3	3	3	12	5	4	3	3	3	18
25	1	4	1	3	2	11	4	2	4	1	2	13
26	1	2	2	2	3	10	3	5	3	3	2	16
27	3	3	3	1	4	14	4	2	2	1	2	11
28	2	2	2	3	3	12	3	4	3	3	4	17
29	2	2	3	4	2	13	4	2	2	2	2	12
30	4	3	2	2	3	14	2	3	4	3	2	14
31	1	2	3	3	2	11	2	2	3	2	3	12
32	2	3	2	1	3	11	3	2	2	3	2	12
33	2	2	4	3	4	15	4	4	3	1	2	14
34	2	2	2	2	3	11	3	3	3	3	1	13
35	4	3	3	3	3	16	2	4	4	2	3	15
36	2	2	4	1	4	13	2	2	3	4	2	13
37	3	3	2	4	3	15	3	4	2	3	2	14
38	2	2	3	3	1	11	2	3	3	1	3	12
39	3	2	1	2	3	11	2	4	2	3	2	13
40	2	3	2	3	2	12	3	2	4	2	2	13
41	2	2	4	1	3	12	2	2	3	1	3	11
42	2	3	2	2	4	13	3	4	3	3	2	15
43	3	2	3	3	3	14	4	2	2	2	1	11
44	1	3	2	1	3	10	3	3	3	4	3	16
45	2	2	3	3	2	12	2	4	2	3	2	13
46	4	2	2	4	3	15	2	2	3	2	2	11
47	2	4	2	2	4	14	3	2	2	3	3	13
48	3	2	3	3	3	14	3	4	3	2	2	14
49	2	3	3	1	3	12	4	3	2	3	4	16
50	3	2	2	2	3	12	3	2	4	4	1	14
51	2	3	3	3	2	13	2	3	3	2	3	13
52	4	2	2	2	1	11	2	2	2	1	2	9

53	2	3	2	2	3	12	3	2	3	2	1	11
54	3	2	4	3	2	14	2	3	2	2	3	12
55	2	4	2	2	3	13	3	2	3	1	2	11
56	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	1	9
57	3	2	3	2	2	12	2	3	3	4	3	15
58	2	4	1	3	3	13	3	2	4	2	3	14
59	2	2	2	2	2	10	2	3	3	3	2	13
60	3	2	4	2	2	13	2	2	2	2	3	11
61	2	2	3	3	3	13	3	3	3	3	2	14
62	2	3	2	2	2	11	4	2	2	4	3	15
63	4	2	3	3	1	13	2	3	2	2	3	12
64	1	2	2	2	2	9	3	2	3	1	4	13
65	3	4	3	3	2	15	4	3	4	2	2	15
66	2	2	2	2	3	11	3	2	3	2	3	13
67	3	2	3	3	1	12	2	2	2	4	2	12
68	2	3	2	2	2	11	3	3	2	3	3	14
69	2	1	4	3	2	12	4	4	1	4	2	15
70	3	2	3	2	2	12	2	2	2	3	3	12
71	1	2	3	2	4	12	2	3	4	2	2	13
72	2	2	2	3	2	11	3	2	2	4	3	14
73	3	3	1	2	2	11	2	1	2	2	2	9
74	2	1	3	2	2	10	1	1	2	2	3	9
75	3	3	1	3	1	11	3	2	1	4	3	13
76	1	3	4	2	2	12	2	4	2	2	2	12
77	2	2	1	2	2	9	3	2	4	1	3	13
78	3	2	2	3	1	11	2	2	2	2	2	10
79	2	3	3	2	3	13	3	1	1	4	3	12
80	2	1	1	3	2	9	4	2	2	2	3	13
81	2	3	2	2	2	11	2	2	4	2	2	12
82	3	1	3	3	2	12	3	1	2	4	2	12
83	2	3	1	2	2	10	2	2	2	2	3	11
84	3	1	3	3	2	12	3	1	5	2	4	15
85	2	2	4	2	3	13	2	2	2	2	2	10
86	2	3	2	3	2	12	2	2	1	4	3	12
87	3	2	3	2	2	12	1	2	2	2	2	9
88	2	2	1	2	3	10	3	1	1	2	2	9
89	1	3	2	3	1	10	4	2	4	1	3	14
90	3	2	3	2	2	12	1	2	2	2	2	9
91	2	2	2	2	3	11	3	1	1	4	3	12
92	3	4	3	3	1	14	2	2	4	2	2	12
93	2	1	3	2	2	10	3	1	2	2	3	11
94	2	2	1	2	3	10	2	2	1	2	2	9
95	3	4	2	3	2	14	3	1	2	1	4	11
96	2	1	3	2	1	9	2	2	4	2	3	13
97	3	2	1	3	2	11	3	1	2	1	2	9
98	3	1	3	2	3	12	1	2	4	2	3	12
99	2	2	2	2	1	9	3	2	2	2	3	12
100	3	2	3	3	3	14	3	2	4	2	4	15
(\bar{X})	2,38	2,46	2,5	2,51	2,5	12,35	2,8	2,53	2,63	2,53	2,39	12,88
(σ)	0,862	0,821	0,904	0,810	0,822	1,919	0,921	1,048	0,917	0,979	0,723	2,090
v	0,743	0,675	0,818	0,656	0,676	3,684	0,848	1,100	0,841	0,958	0,523	4,369

Ind.	Compétence 7					
	C7i1	C7i2	C7i3	C7i4	C7i5	C7
1	5	5	4	3	5	22
2	3	3	4	5	1	16
3	4	3	5	3	3	18
4	3	4	4	4	1	16
5	4	3	4	3	4	18
6	5	4	4	4	3	20
7	3	3	4	3	2	15
8	4	4	3	4	3	18
9	3	3	5	3	2	16
10	1	3	4	4	3	15
11	2	4	3	3	4	16
12	3	2	4	3	1	13
13	4	5	3	4	3	19
14	2	2	5	3	2	14
15	3	3	4	5	3	18
16	4	3	3	4	1	15
17	5	3	5	3	5	21
18	2	4	4	4	3	17
19	3	5	3	3	1	15
20	4	3	4	3	3	17
21	3	4	5	4	2	18
22	5	2	4	3	3	17
23	2	5	3	4	2	16
24	3	3	4	3	3	16
25	4	2	5	5	4	20
26	5	4	3	4	2	18
27	2	3	4	2	3	14
28	3	5	3	4	1	16
29	3	2	5	2	2	14
30	2	2	4	4	3	15
31	3	4	3	3	2	15
32	2	2	4	2	2	12
33	5	5	4	4	3	21
34	2	3	5	3	2	15
35	3	3	4	4	1	15
36	4	4	3	2	3	16
37	2	3	4	4	2	15
38	3	3	4	5	3	18
39	2	2	5	2	5	16
40	3	4	4	4	2	17
41	2	2	3	2	1	10
42	2	3	4	3	3	15
43	3	2	3	4	2	14
44	5	5	4	2	2	18
45	2	4	3	2	3	14
46	4	2	4	4	2	16
47	2	3	5	3	2	15
48	3	3	4	4	1	15
49	4	4	3	3	2	16
50	2	2	4	4	2	14
51	3	3	5	3	1	15
52	2	3	4	4	2	15
53	3	5	3	3	2	16
54	2	4	4	4	4	18
55	4	3	3	3	2	15
56	3	2	5	4	2	16

57	2	3	4	3	1	13
58	3	4	3	5	2	17
59	2	5	4	4	2	17
60	3	2	4	3	1	13
61	4	3	5	3	2	17
62	3	4	4	4	3	18
63	2	2	3	3	2	12
64	3	3	4	2	2	14
65	2	4	5	4	3	18
66	3	2	3	3	2	13
67	5	3	4	3	4	19
68	2	2	5	4	3	16
69	4	2	3	3	2	14
70	2	3	4	4	2	15
71	3	4	5	3	5	20
72	4	3	3	4	3	17
73	2	2	4	2	2	12
74	3	3	3	3	3	15
75	3	4	4	3	2	16
76	4	2	5	3	3	17
77	2	3	3	2	2	12
78	5	2	4	5	2	18
79	2	2	4	2	1	11
80	4	3	5	3	2	17
81	3	4	4	3	2	16
82	2	5	3	2	2	14
83	2	3	4	3	2	14
84	3	4	3	3	1	14
85	2	2	5	2	2	13
86	4	3	4	3	2	16
87	2	4	3	3	1	13
88	3	2	4	3	2	14
89	2	3	3	3	3	14
90	3	4	5	4	2	18
91	4	2	3	3	4	16
92	2	3	3	3	2	13
93	3	4	3	3	2	15
94	2	2	3	4	1	12
95	5	3	3	4	2	17
96	3	2	3	3	1	12
97	4	4	3	3	2	16
98	2	3	3	3	2	13
99	3	2	3	3	1	12
100	4	3	3	3	2	15
(\bar{x})	3,04	3,16	3,83	3,3	2,3	15,63
(σ)	0,994	0,950	0,739	0,785	0,969	2,286
v	0,988	0,903	0,546	0,616	0,939	5,225

ANNEXE V

Publications et communication

1. Revue canadienne : Revue des sciences de l'éducation



Bonjour monsieur Mrayeh,

Le rédacteur en chef, Gilles Raïche, accepte de retenir pour arbitrage votre texte intitulé : *Formation initiale et appropriation des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS)* (coauteurs : Ghislain Carlier et Youssef Feki).

Le processus d'évaluation par trois experts indépendants commencera prochainement. Dès que nous recevrons l'avis des arbitres, le Rédacteur en chef prendra connaissance du dossier et rédigera une lettre, que nous vous acheminerons par courriel. Il est à noter que ce processus d'évaluation est long et nécessite plusieurs mois. Aussi, nous vous remercions à l'avance de votre patience.

Formation initiale et appropriation des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS)

Résumé - Dans cet article nous évaluons la qualité de la formation des enseignants d'EPS Tunisiens. Cette évaluation s'appuie sur l'analyse qualitative et quantitative de l'appropriation des compétences professionnelles. L'observation a porté sur 100 séances d'EPS. Cinq compétences ont fait l'objet d'une évaluation critériée: la communication, la conception des situations d'apprentissage, le pilotage des situations d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'action de façon responsable. Les résultats montrent que la dernière compétence a été parfaitement maîtrisée. Plus mitigées sont les moyennes obtenues dans la 1^{ère} et la 3^{ème} compétences. Enfin, la seconde compétence est celle qui a été la moins développée.

Mots Clés : formation initiale, appropriation, compétences professionnelles, enseignant stagiaire, éducation physique et sportive.

English title - Initial training and appropriation of professional skills by teacher trainees in physical education and sports (PES)

Summary - This article examines the quality of Tunisians training teacher in physical education and sport. This assessment is based through the qualitative and quantitative analysis of the degree of mastery of professional skills. The observation focused on teaching 100 PES sessions. Five skills were evaluated through criterion indicators: communication, the design of teaching situations, the management of situations of teaching, the assessment of learning and the responsibly act. The results show that (skill.5) is closest to the total control. Mixed are the averages obtained in the first and the third skills. Finally, the second skill was the less well controlled.

Keywords: Initial training, appropriation, professional skills, teacher trainees, physical education and sports.

1. Introduction

Les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique Tunisiens (ISSEP) poursuivent leur rénovation pédagogique dans le cadre des évolutions institutionnelles. C'est un facteur de changement des pratiques pédagogiques qui s'appuie néanmoins sur un modèle de formation bien ancré à l'école, celui qui privilégie la formation aux compétences et qui ne se limite pas à une transmission de savoirs académiques. L'analyse des objectifs professionnels ou d'apprentissage assignés à chaque module en témoigne. Les compétences peuvent être génériques: analyser et synthétiser, apprendre, résoudre des problèmes, utiliser ses connaissances dans la pratique, s'adapter à des situations, se soucier de la qualité, etc., ou elles peuvent être sectorielles et techniques. Un des enjeux de la formation à la compétence dans le contexte des formations statutaires ou des formations continues pour les cadres

pédagogiques destinés pour l'enseignement porte prioritairement sur les compétences génériques. En outre, la compétence est toujours référée à l'activité et à un contexte (pas exclusivement professionnel), elle met en oeuvre tous types de savoirs et de modes de régulation de l'action : la compétence permet d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée (Bellier, 2000). C'est par l'analyse du travail et des interactions sociales que les compétences sont repérables. Finalisées, opérationnelles, apprises, tacites ou explicites, elles expliquent la performance perçue (Samurcay et Pastre, 1995). Le défi à relever pour l'école consiste aujourd'hui à proposer d'acquérir des compétences professionnelles de qualité. Il s'agit de faire converger les exigences réglementaires de validation des acquis de l'expérience, les enjeux sur les formations professionnelles diplômantes dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) et la modernisation de la fonction publique enseignante tunisienne.

La politique de recherche et de développement pédagogique engagée par les instituts de sport et de l'éducation physique vise à accompagner ces changements organisationnels et pédagogiques. Dans ce cadre, nous observons que le recours à une ingénierie de la compétence et du renforcement professionnel (Gomez, 2004) butte sur un obstacle, celui d'un inachèvement de la construction des référentiels de compétences et de positionnement à l'entrée en formation. L'objectif est néanmoins clairement énoncé, l'utilisation de ces référentiels de compétences déclinés ensuite en référentiels de formation puis référentiels d'évaluation doit engendrer des pratiques d'individualisation de la formation et de développement de l'autoformation (Carre et Caspar, 2002), y compris et notamment, en contexte institutionnel (Albero, 2000).

L'approche pédagogique se trouve ainsi renouvelée : tout l'effort d'apprentissage ne saurait résulter simplement de l'action des enseignants (Vygotski, 1997), l'acquisition de compétences professionnelles résulte aussi de l'autoformation du sujet apprenant, c'est-à-dire de l'autodirection de ses apprentissages et de sa double dimension motivationnelle et autorégulatrice. La première, proactive, consiste à s'orienter vers des buts de formation et à sélectionner des situations d'apprentissage possibles. La deuxième, métacognitive, s'intéresse au contrôle du sujet sur ses modes d'apprentissages (Carre et Moisan, 2002). Les transformations rapides des sociétés nécessitent l'acquisition de nouvelles compétences chez les enseignants et, dans le même temps, de nouvelles fonctions leurs sont dévolues. Une nouvelle professionnalité enseignante est en voie d'émergence. Le nouveau rôle des enseignants d'éducation physique et sportive nécessite alors une formation pédagogique

approfondie, mais aussi des formations à la gestion de l'hétérogénéité des classes, tant du point de vue des milieux sociaux d'origine des élèves ainsi que leurs aptitudes cognitives et motrices. Les enseignants doivent nécessairement maîtriser les nouvelles technologies, individualiser leur intervention, développer l'autonomie chez les élèves et le travail en partenariat. Comment sont formés les futurs enseignants à leurs nouveaux rôles, aux évolutions des savoirs scientifique et méthodologique aux besoins des élèves en perpétuelle évolution ? Les modèles du *praticien réflexif* ou de *l'organisation apprenante* sont-ils pertinents pour former les enseignants d'éducation physique et sportive ? Quels sont les critères qui définissent l'enseignant d'éducation physique et sportive efficace ? Quelle place est donnée aux différents types de savoirs et à l'acquisition de compétences sociales et instrumentales dans la formation des enseignants ? Quelles sont les perspectives souhaitables pour l'avenir ? Il n'en reste alors l'idée de vouloir identifier les apports de la formation initiale à travers la qualité d'appropriation des compétences professionnelles en matière d'intervention pédagogique en sciences et techniques des activités physiques et sportives.

2. Méthodologie

2.1 Population

Cette étude porte sur un échantillon de 100 étudiants (65 hommes et 35 jeunes filles) âgés entre 24 et 25 ans, soit 37 % de l'effectif total des étudiants inscrits dans les classes terminales de la filière Maîtrise en éducation physique et sportive dispensée dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique de Tunis, de Sfax et du Kef. Aucun de ces étudiants n'a eu une expérience professionnelle dans un club civil ou scolaire en matière de pratique sportive, en tant que joueur ou en tant qu'entraîneur, durant son cursus de formation universitaire. A cet égard, 100 séances d'éducation physique destinées à des classes mixtes de 7^{ème} et 8^{ème} année de base ayant un effectif de 25 à 30 élèves par classe ont fait l'objet d'une observation didactique. Ces séances ont été consacrées à l'enseignement des activités physiques et sportives (APS) suivantes :

Tableau 1
Descriptif des différentes activités physiques enseignées

Type d'APS	Sports individuels			Sports collectifs		
	Course de vitesse	Saut en longueur	Lancer du poids	Course de relais	Basket	Handball
Nombre de séances	20	15	18	7	15	25

2.2 Instrumentation

Les données recueillies portent sur l'enregistrement vidéoscopique de toutes les interventions des étudiants stagiaires durant les cours dispensés. A cet occasion, deux caméscopes numériques (25 images en PAL) ont été utilisées, l'une placée sur le bord du terrain et qui recouvre la totalité du plateau de travail et l'autre utilisée par l'expérimentateur lui même .Le dispositif utilise le couplage son/image afin de pouvoir mettre en relation des comportements des différents acteurs et les dires de chacun (consignes, feedbacks individuels et collectifs). Pour se faire chaque enseignant observé a été bien équipé par un micro-baladeur branché à une table de mixage. L'évaluation a été effectuée par l'expérimentateur.

2.3 Déroulement

L'observation didactique des séances d'éducation physique et sportive menée a eu lieu juste avant l'évaluation finale des prestations des étudiants lors du stage de préparation à la vie professionnelle. Une période d'environ 55 minutes fut nécessaire pour que chacun des enseignants évalués puisse mener et assurer la conduite de sa séance à terme. Tous les enseignants stagiaires ont été filmés au moins pendant une séance avant l'enregistrement des données, dans le but d'habituer les protagonistes de l'étude au matériel utilisé. Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne (Adair, 1989) chez les enseignants (modification des comportements due à la présence d'un observateur), l'expérimentateur s'est présenté à l'enseignant comme étant étudiant menant une enquête sur la motivation des élèves en éducation physique et sportive, sans faire aucune allusion à l'effet Pygmalion.

2.4 Considération éthique

Les classes concernées et les enseignants stagiaires ont été filmés au moins une séance avant l'enregistrement des données. Cette opération a pour but d'habituer les protagonistes de l'étude au matériel utilisé et réduire ainsi l'effet Hawthorne (Adair, 1989) chez les enseignants. Pour le choix des compétences à observer, nous sommes partis du postulat que le métier d'enseignant possède une identité structurée autour d'un noyau stable de compétences que doit mobiliser chaque enseignant, quel que soit le contexte d'exercice (Marroy, 2005). Notre observation a porté sur cinq compétences de l'ensemble des 12 compétences constituant le référentiel de compétences largement étayées par les textes régissant la formation dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique Tunisiens et qui sont confondément précisées par l'ensemble des écrits scientifiques (Roux-Pérez, 2004). En effet, nous distinguons la compétence relative à la qualité de la communication dans les divers contextes liés à la profession enseignante (compétence 1), la conception des situations

d'enseignement et d'apprentissage (compétence 2), le pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage (compétence 3), l'évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre (compétence 4) et la capacité des étudiants à agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leur fonction (compétence 5).

Chacune de ces compétences a été déterminée par cinq indicateurs qui lui sont spécifiques. Ces indicateurs ont été évalués par une échelle d'appréciation de Likert allant de 1 à 5. En effet, avoir une moyenne de 5 points signifie que la compétence a été largement maîtrisé (TM), comptabiliser 4 points signifie que la compétence de l'étudiant stagiaire est clairement assuré (AS), avoir 3 points c'est la valeur moyenne et cela signifie que la compétence de l'étudiant stagiaire est acceptable (AC), avoir 2 points c'est dire que la compétence de l'étudiant stagiaire est peu développé (PD) et enfin avoir une moyenne égale à 1 signifie que la qualité de compétence est très peu développé (TPD)

2.5 Fiabilité des codages et traitement statistique des données

Les indicateurs relatifs à chaque compétence ont été codés par cinq observateurs spécialistes de l'intervention en EPS. Trois leçons aléatoirement sélectionnées ont été codées séparément par les cinq observateurs, sans qu'ils ne puissent se consulter. L'analyse des coefficients kappa de Cohen (1960) et Bakerman et Gottman (1997) a révélé une homogénéité des codages inter-observateurs comprise entre 0,60 et 0,80 pour les différents indicateurs spécifiques aux compétences choisies. L'analyse statistique des résultats a porté essentiellement sur le calcul de la moyenne, l'écart type, la variance ainsi que le calcul du pourcentage de réussite relatif au degré de satisfaction de chaque indicateur choisi.

3. Résultats

3.1 Analyse de la qualité d'appropriation des compétences professionnelles

Tableau 2
Données relatives à la qualité d'appropriation des compétences professionnelles

	\bar{x}	σ
Compétence 1	13.34	1.95
Compétence 2	12.05	1.98
Compétence 3	13.11	2.36
Compétence 4	12.55	1.76
Compétence 5	15.63	2.28

Les données du tableau n° 2 indiquent que la capacité des étudiants stagiaires à agir de façon éthique et responsable (*comp5*) est très développés ($\bar{x} = 15,63 \pm 2,28$). Leurs performances

obtenus au niveau de *la compétence 1* ($\bar{x} = 13,34 \pm 1,95$), portant sur la clarté de la communication et celle de *la compétence 3* ($\bar{x} = 13,11 \pm 2,36$) relative à la manière de piloter les situations d'enseignement-apprentissage abordées au moment de l'observation sont relativement développés. En revanche, la qualité de la compétence portant sur la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage, est la moins développée par les stagiaires ($\bar{x} = 12,05 \pm 1,98$).

3.2 Analyse statistique des compétences évaluées

3.2.1 Compétence 1 : *communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et dans les divers contextes liés à la profession enseignante.*

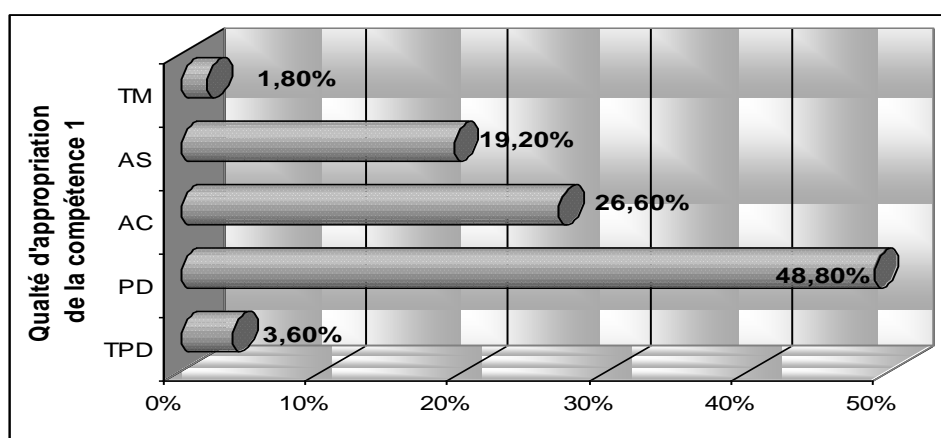


Figure1. Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 1

Les résultats affichés par la figure n°1, montrent qu'un bon nombre de stagiaires ont développé un niveau de communication qui satisfait minimalement aux exigences de la profession enseignante (26,6 % (acceptable) et 19,2 % (assuré)). Néanmoins, il est à signaler que 48,8% des stagiaires ont développés des compétences communicationnelles en dessous du niveau optimum souhaité (peu développé). Enfin, 3,6 % des étudiants sont évalué en dessous ces normes (très peu développé).

Tableau 3

Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 1

Indicateurs		\bar{x}	σ
Utilise un langage oral varié et soigné dans ses interventions.	ind 1	2,51	0,72
Utilise un langage oral varié et soigné dans différents contextes.	ind2	2,78	0,86
Corrige les erreurs commises par les élèves pendant l'exécution.	ind3	2,81	0,85
Exprime ses idées de façon claire et articulée dans divers contextes.	ind 4	2,54	0,80
Utilise correctement le vocabulaire technique propre à sa discipline.	ind5	2,70	1,09

L'analyse tableau n° 3 permet de déduire que les prestations des stagiaires sont relativement satisfaisantes en ce qui concerne l'utilisation d'un langage varié dans différents contextes ($\bar{x} = 2,78 \pm 0,86$), la correction des erreurs commises par les élèves ($\bar{x} = 2,81 \pm 0,85$) et au niveau des échanges relatifs aux divers contextes liés à la profession enseignantes ($\bar{x} = 2,54 \pm 0,80$). Néanmoins, certains de ces stagiaires éprouvent des difficultés relatives aux interventions pédagogiques auprès de leurs élèves ($\bar{x} = 2,51 \pm 0,72$).

3.2.2 Compétence 2 : concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre.

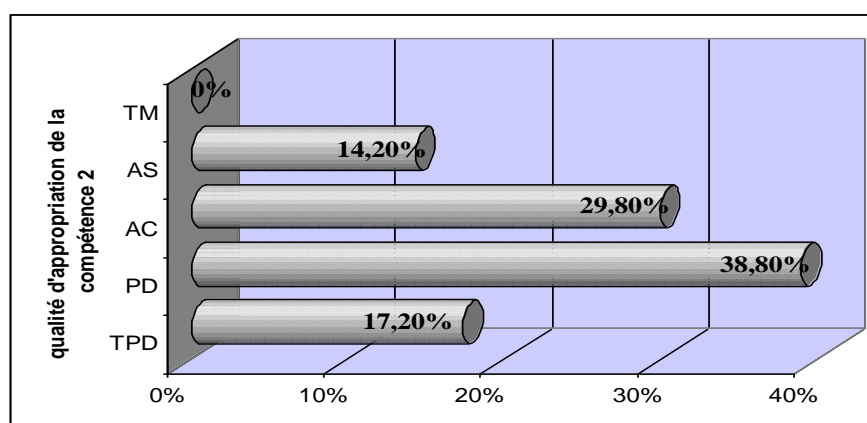


Figure 2. Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 2

L'analyse de la figure n°2 révèle qu'un bon nombre de la population évaluée a pu assurer le minimum exigé pour l'appropriation de cette compétence (29,80 % (acceptable) et 14,20 % (assuré)). En outre, des difficultés ont été enregistrées au niveau de la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre par un pourcentage assez élevé des stagiaires évalués (38,8 % (peu développé) et 17,20 % (très peu développé)).

Tableau 4

Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 2

Indicateurs		\bar{x}	σ
Prévoit des situations d'apprentissage favorisant la participation active des élèves.	ind 1	2,57	0,92
Prévoit des retours avec les élèves sur les apprentissages effectués.	ind 2	2,5	0,9
Prévoit des organisations variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves.	ind 3	2,47	0,83
Précise les critères d'évaluation.	ind 4	2,53	0,83
Planifie des situations motrices de consolidation supplémentaires.	ind 5	1,92	0,97

Le données illustrées dans le tableau n°4, indiquent que la majorité des étudiants observés ne prévoient pas dans leurs cours d'éducation physique et sportive des situations motrices de consolidation parallèlement à ce qu'ils ont prévu ($\bar{x} = 1,92 \pm 0,97$). En outre, il est à constater aussi, que ces futurs enseignants pratiquent à peine une pédagogie adaptée aux besoins particuliers de leurs élèves ($\bar{x} = 2,47 \pm 0,83$). Toutefois, nous avons constatés que la participation active des élèves dans les situations d'apprentissage ainsi que le respect de leurs champs d'intérêt sont moyennement pris en considération par l'ensemble des stagiaires observés ($\bar{x} = 2,57 \pm 0,92$). De même, ces résultats affichent que ces stagiaires éprouvent des difficultés à préciser les critères d'évaluation relatifs aux des objectifs pédagogiques abords ($\bar{x} = 2,53 \pm 0,83$).

3.2.3 Compétence 3 : *Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction du développement des compétences visées.*

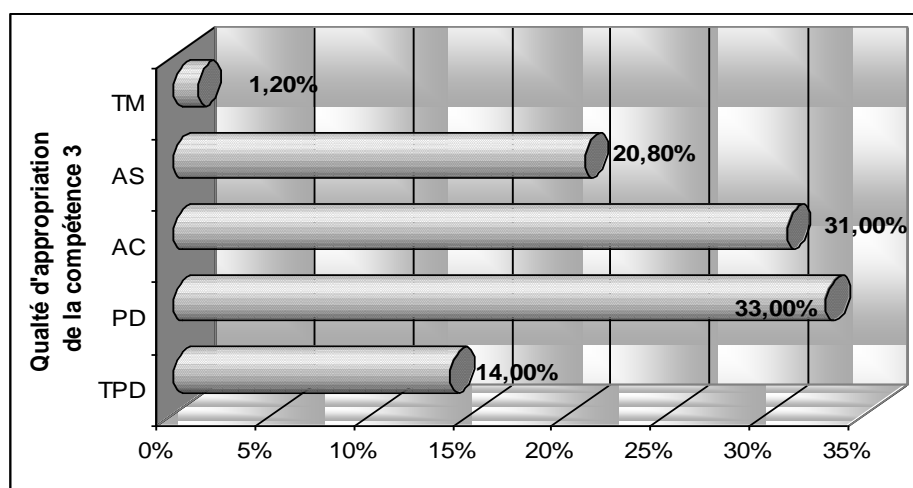


Figure 3. Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 3

L'analyse des résultats obtenus (figure n°3) indique qu'un bon nombre parmi les étudiants observés a pu, à la fin du stage de la pratique pédagogique approprier l'habileté pédagogique relative au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (31 % (acceptable) et 20,80 % (assuré) et 1,2 % (très maîtrisé)). Toutefois, il est à signaler que 47 % des stagiaires ont éprouvé des difficultés à s'approprier cette compétence.

Tableau 5
Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 3

Indicateurs		\bar{x}	σ
Explique la tâche à exécuter en utilisant la démonstration gestuelle.	ind 1	2,73	0,89
Précise aux élèves les ressources utiles pour effectuer les apprentissages.	ind 2	2,2	0,9
		4	9
S'assure que les élèves sont organisés de manière adéquate.	ind 3	2,85	0,89
Encourage les élèves par des gestes discrets ou par des paroles.	ind 4	2,86	0,95
Respecte les intentions prévues dans sa planification.	ind 5	2,43	1,12

L'observation didactique (tableau n°5) a révélé que les étudiants stagiaires s'assurent convenablement de l'organisation des élèves ($\bar{x} = 2,85 \pm 0,89$), ils encouragent leurs élèves par des gestes discrets ou par des paroles lors de la réalisation des différentes tâches motrices ($\bar{x} = 2,86 \pm 0,95$) et enfin un bon nombre de stagiaire utilise la démonstration en tant que moyen didactique pour expliquer la tâche motrice à exécuter ($\bar{x} = 2,73 \pm 0,89$). Néanmoins, il à souligner que les interactions didactiques entre les stagiaires et leurs élèves nécessitent d'être mieux entretenues ($\bar{x} = 2,24 \pm 0,99$). Enfin, nous avons pu constaté que les stagiaires ont des difficultés à respecter les situations d'apprentissages préalablement prévues ($\bar{x} = 2,43 \pm 1,12$).

3.2.4 Analyse de la compétence 4 : *Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre.*

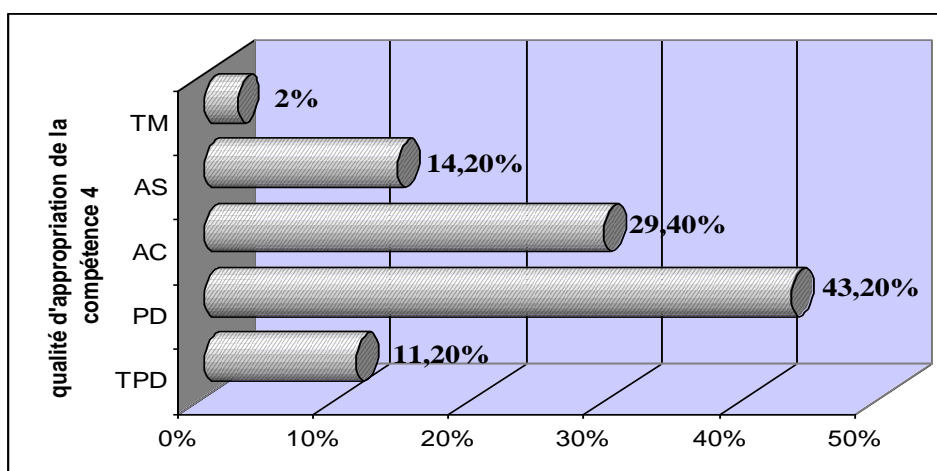


Figure 4. Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 4

Les valeurs statistiques illustrées ci-dessus (figure n°4), montrent qu'un pourcentage assez important de stagiaires n'ont pas développé cette compétence (43, 20% (peu développé) et 11,20% (très peu développé)). Tout de même, 29% des stagiaires ont relativement développés l'aptitude à évaluer l'état de progression des apprentissages et le degré d'acquisition des

compétences pour le contenu à faire apprendre. Toutefois, nous notons que 14,20 % de ces stagiaires ont pu clairement acquies cette compétence.

Tableau 6

Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 4

Indicateurs		\bar{x}	σ
Utilise des moyens didactiques permettant d'évaluer la progression des apprentissages des élèves.	ind 1	2,46	1,13
Donne des rétroactions aux élèves.	ind 2	2,68	0,86
Fait un bilan des apprentissages effectués par les élèves.	ind 3	2,71	0,80
Soutient l'initiative des élèves sur les stratégies d'apprentissage.	ind 4	2,36	0,97
Amène les élèves à expliquer leurs réussites ou leurs difficultés.	ind 5	2,34	0,81

Les données du tableau n°6, montrent les stagiaires n'arrivent pas à amener leurs élèves à expliquer respectivement leurs réussites ou leurs difficultés ($\bar{x} = 2,34 \pm 0,81$) et ne soutiennent pas suffisamment les initiatives personnelles de leurs élèves sur les démarches pédagogiques qu'ils s'approprient ($\bar{x} = 2,36 \pm 0,97$). De même, l'utilisation des moyens didactiques (grille d'observation, grille d'évaluation descriptive) destinés à l'évaluation de la progression des apprentissages proposés semble être à peine maîtrisé par ces stagiaires ($\bar{x} = 2,46 \pm 1,13$). Toutefois, nous constatons que ces étudiants effectuent des rétroactions avec leur élèves en vue de leur permettant de prendre conscience de leurs forces et leurs attitudes ($\bar{x} = 2,68 \pm 0,86$). Ces feed-back sont également suivis par des bilans relatifs aux apprentissages effectués. Ces bilans conduis, par un nombre assez important des stagiaires ($\bar{x} = 2,71 \pm 0,80$), portent des jugements sur les prestations quantitatives et qualitatives des élèves.

3.2.5 Compétence 5: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

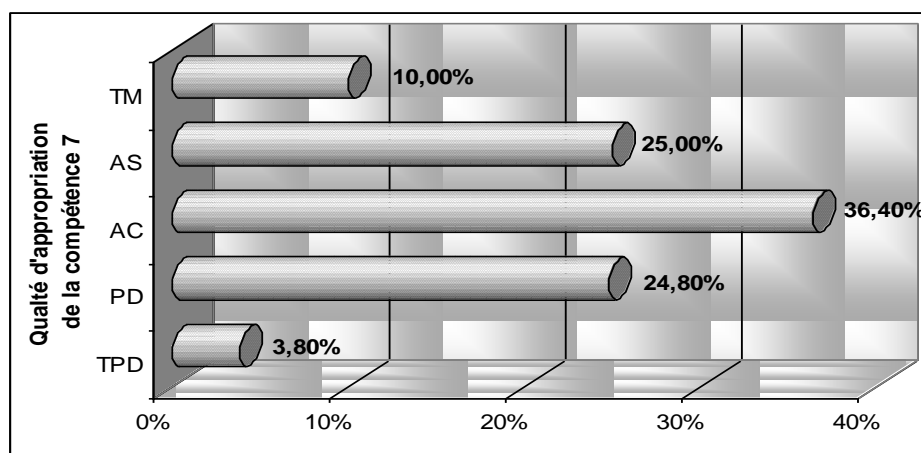


Figure 5. Pourcentages relatifs à la qualité d'appropriation de la compétence 5

Les résultats illustrés par la figure n°5 indiquent la compétence n°5 est une habileté professionnelle appropriée par 71,40 % des stagiaires, dont 10 % ont excellé au niveau de l'exercice de leur fonction et se sont comportés de façon hautement responsable. Néanmoins, 28,60 % de ces stagiaires n'ont pas acquis cette compétence, parmi eux 3,80 % qui l'ont totalement raté.

Tableau 7
Qualité d'appropriation des différents indicateurs relatifs à la compétence 5

Indicateurs		\bar{x}	σ
Agit d'une manière démocratique dans sa classe ou dans les ateliers.	ind 1	3,04	0,99
Evite toute forme de discrimination envers les élèves, les parents et ses pairs.	ind 2	3,16	0,95
Maintient une attitude positive envers tous ses élèves.	ind 3	3,83	0,73
Maintient une attitude positive envers ses collègues.	ind 4	3,30	0,78
Maintient une attitude positive envers la direction d'établissement.	ind 5	2,30	0,96

Le recours aux données du tableau n°7 permet de constater que la majorité des indicateurs ont été largement assurés par l'ensemble des candidats observés, ainsi l'intégration sociale des enseignants stagiaires dans la vie institutionnelle semble être réussie. En effet, tous les étudiants observés maintiennent une attitude positive envers leurs collègues ($\bar{x} = 3,3 \pm 0,96$), ils 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 ($\bar{x} = 3,16 \pm 0,95$) et ils maintiennent une attitude positive envers tous leurs élèves ($\bar{x} = 3,83 \pm 0,73$).

4. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude ont montré que les étudiants des instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique Tunisiens achèvent leur cursus de formation universitaire avec un référentiel de compétence professionnel qui ne leur permet pas d'affronter le marché de l'emploi en qualité d'enseignant d'éducation physique et sportive (des difficultés au niveau de la capacité relative à la communication dans la langue d'enseignement, l'aptitude à concevoir et à piloter les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'aptitude à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.) En effet, les difficultés liées à l'habileté communicationnelle se traduisent par une mauvaise portée de la voix, le vocabulaire utilisé n'est pas toujours en adéquation avec ce que peuvent comprendre les élèves et les métaphores ne sont pas toujours adaptées. Or nous savons bien que les activités physiques et sportives sont multiples et variées et la principale fonction didactique des instructions verbales réside dans la clarification du but et des sous-buts de la tâche (Gentile, 1972; Famose, 1983; Shiffrin et Schneider, 1977). Il s'agit sans doute là du

principal apport de l'analyse de la tâche à la didactique des activités physiques et sportives, au-delà même de la problématique de l'aménagement du milieu. L'élève doit connaître avec la plus grande clarté possible l'objectif à atteindre. Une première distinction peut permettre de classer les habiletés en fonction du degré d'incertitude des sous-buts de la tâche: on parlera d'habiletés techniques lorsque buts et sous-buts seront certains, car uniquement déterminés par les contraintes réglementaires, environnementales et biomécaniques, et d'habiletés stratégiques lorsque la pertinence des sous-buts dépendra à tout instant de l'évolution de la situation, sous l'influence du sujet lui-même, de l'adversaire ou du milieu. Cette distinction peut expliquer certains résultats expérimentaux, qui peuvent, à première vue, sembler divergents. Ainsi Hébrard (1981) comparant dans le cadre de l'apprentissage d'habiletés techniques (ski, athlétisme) l'efficacité de méthodes basées sur la démonstration et l'explication d'une part, et sur l'aménagement du milieu d'autre part, montre clairement l'avantage des secondes. La démonstration ou l'explicitation des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre le but de la tâche, non seulement se révèlent peu pertinentes quand il s'agit de routines automatisées, mais encore risquent d'entraîner une confusion des buts: l'enseignant, en fournissant des informations et des consignes sur ce que doit être la forme du geste, rend par la même occasion le but de l'activité obscur au pratiquant (Gentile, 1972). Par contre, la clarification des buts et sous-buts de la tâche, verbalement et/ou par aménagement du milieu, permettraient aux élèves d'entrer dans un processus auto-adaptatif efficace. Il est à signaler, aussi que les stagiaires éprouvent également des difficultés relatives à la qualité de la conception des situations d'enseignement-apprentissage pour le contenu à faire apprendre. Ces défaillances se traduisaient par une mauvaise présentation, voire aucune, des objectifs du cycle et des buts de la séance, l'essentiel de ce qui doit être retenu par l'élève n'est pas suffisamment souligné, voire pas identifié du tout, l'enjeu éducatif n'est ou n'a jamais été précisé, la logique d'apprentissage n'est pas évoquée...

A cet égard, on peut penser que ces difficultés peuvent revenir au fait que l'éducation physique et sportive ne peut pas utiliser un savoir identifié, existant dans le champ social, pour construire ses contenus. D'où la difficulté pour la profession de se mettre d'accord sur un savoir commun à faire passer. L'éducation physique et sportive utilise donc comme support de cours, les pratiques physiques sociales existantes (sportives ou non sportives). Ces pratiques ne sont pas un savoir en soi et ne peuvent pas être enseignées pour elles mêmes, mais sont l'occasion de développer des conduites motrices et cognitives plus ou moins intelligentes et efficaces pour résoudre [les problèmes](#) dont elles sont porteuses. Ces conduites nécessitent la mise en œuvre de savoirs méthodologiques : apprendre à faire des hypothèses -

à se fixer un but à identifier les sous buts - à vérifier l'efficacité de la démarche retenue - à la modifier si nécessaire en prenant en compte les résultats obtenus - à développer une attitude de métacognition, de savoirs faire et des savoirs être qui constituent pour certains les [contenus](#) de l'éducation physique et sportive (Paquay, 2002). De ce fait, les contenus de l'éducation physique et sportive ne se résument pas à l'activité physique et sportive, ni à la technique, ni à des comportements sociaux jugés conformes à la norme, mais doivent être construits pour rendre nécessaires ces conduites intelligentes supports de ces différents savoirs. Mais devant l'urgence inhérente à toute situation d'enseignement et faute de temps et parfois de compétences pour faire face à la transmission de ces différents savoirs, la tentation est grande pour les enseignants de privilégier les savoirs être (Malet et Brisard, 2007).

Egalement, cette étude a permis de mettre l'accent sur les difficultés que ces stagiaires éprouvent au cours des actes d'interventions pédagogiques. Elles, se traduisent par une mauvaise adéquation entre les prévisions nécessaires et le matériel disponible, mauvais choix tant en ce qui concerne l'emplacement que le matériel utilisé (non adapté), la séparation, en fonction du sexe, est systématique et un peu simpliste et l'identification des formes judicieuses de groupement (affinité, besoins, motivation, niveau d'efficacité, etc.) est difficile. En effet, pour le stagiaire cela se traduit par des préparations construites indépendamment du comportement des élèves et organisées essentiellement par la logique du savoir. A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique didactique l'enseignant est confronté à la gestion d'un conflit entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage (Paillard, 1990). L'apprentissage est envisagé ici comme le développement d'une activité adaptative, visant une transformation pertinente et durable, dans leur nature et dans leur structure, des comportements de l'élève. Le savoir à construire comme produit attendu de l'apprentissage doit être mis en relation avec la dimension méthodologique inhérente à tout apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation des différentes opérations mentales de régulation de l'activité adaptative. L'élève doit donc comprendre, raisonner, évaluer pour s'approprier le savoir et comprendre les raisons et les conditions de ses réussites. L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur une conception magique de la tâche qui renvoie à une pédagogie des situations. Cette centration se traduit par une confusion entre activité/action et apprentissage. Pour l'enseignant débutant cela se traduit par une priorité à la mise en action des élèves qui s'auto-suffirait pour faire apprendre les élèves (Worthy, 2005). Cette dimension est relative à l'aspect psychosociologique de l'enseignant. Elle est au croisement de deux logiques qui parfois s'affrontent. Une logique sociale qui conduit à la formation de professionnels à qui la société donne

mission d'enseigner pour faire apprendre tous les élèves. Les programmes, la structure de l'école, son environnement social et culturel détermine un espace dans lequel le futur enseignant doit s'insérer pour y peser. Cette nécessaire insertion peut buter de manière problématique sur la logique psychologique du stagiaire. Sa personnalité, ses projets personnels, ce qu'il est, ses attitudes, ses convictions, constituent autant d'éléments en jeu dans le processus de formation (Perrenoud, 2001). C'est dans ces rapports contradictoires qu'il s'agira de construire les attitudes, les comportements et une certaine éthique qui vont lui permettre d'assurer et d'assumer sa place dans le système éducatif. Il en va ainsi par exemple des compétences, des attitudes qui vont lui permettre l'autorité, la gestion des conflits, le travail en équipe.

Cette dimension est peu prise en compte dans les formations professionnelles des enseignants. Elle est laissée en gestion autonome par le sujet objet de la formation et l'institution livre la construction de cette dimension au hasard des interactions avec le terrain, sachant que ces interactions peuvent être plus ou moins heureuses (Leclerc, 2004).

La dimension psychologique, l'accompagnement de la personne dans la construction de son identité professionnelle dans les instituts de formation professionnelle relève donc de la formation sur le tas. Cette non prise en compte peut par moments être source de difficultés pour les individus en formation et mettre à mal le processus de formation professionnelle. Par conséquent, le stagiaire reste profondément influencé par des notions ou des images qui lui viennent d'un vécu bien antérieur à sa période de formation (Hutchinson, 1993). Pour récapituler, nous signalons que la logique du développement résulte de l'activation des processus de l'étudiant, celui de la prise de connaissance sur son objet et passe par un dispositif avec des aides et des contraintes pour que l'étudiant puisse à partir des difficultés éprouvées identifier les problèmes sous-jacents, les déséquilibres en mettant en relation ce qu'il découvre au niveau de son objet et ses façons de faire. On est donc tout à fait d'accord avec Schön (1983) quand il parle de *problem setting* à la place de *problem solving*. Néanmoins, il est à signaler que par la même occasion Schön (1982) indique que les universités ne se consacrent pas suffisamment à l'élaboration et à la transmission d'un savoir fondamental en général. Ce sont les 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. Pour Martinez (1993), 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 (Piaget, 1974).

Finalement et au-delà des contenus à enseigner à nos étudiants, futurs enseignants (le quoi), n'est-il pas nécessaire de nous interroger sur nos procédures de formation (sur le comment) ?

5. Conclusion

L'objectif de la présente étude consistait à évaluer la qualité de la formation des enseignants d'éducation physique et sportive dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique Tunisiens. Plus précisément l'appréciation de la qualité d'appropriation des compétences professionnelles lors du stage de préparation à la vie professionnelle. Ce stage qui s'étale sur toute l'année scolaire est d'une durée de 104 heures. Il s'effectue sous le tutorat de l'enseignant formateur et du maître de stage. L'observation didactique a porté sur 100 séances d'éducation physique et sportive animées par les étudiants stagiaires. Cinq compétences ont été fixées pour cette étude : La communication dans la langue d'enseignement, la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage, le pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation de la progression des apprentissages et agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de la fonction enseignante. Ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation critériée à travers des indicateurs qui leur sont spécifiques. L'analyse des différents résultats de l'observation didactique a permis de déduire qu'une réflexion sur les conditions de l'intégration efficace et efficiente des contenus de formation sera poursuivie en relation avec les données de l'ergonomie et les recherches les plus actuelles notamment. Les formateurs doivent impérativement participer à l'évaluation des effets de la formation et contribuent à la construction de l'image de l'état des pratiques et à la dynamique de la réflexion professionnelle nécessaire à l'accroissement de l'efficacité et de son élargissement. La part disciplinaire de la formation actuelle s'attache à être en prise sur les savoirs professionnels directement investis dans les pratiques de classe. 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. Ils devront pouvoir mettre à jour leurs compétences didactiques par l'intégration des problématiques actuelles : organisation de formes de pratiques scolaires des activités physiques et sportives, animation interactive des différents rôles sociaux associés, aide permanente et renforcée à l'apprentissage, évaluation des compétences. Egalement, ces stagiaires devront pouvoir acquérir les connaissances

nécessaires au développement de la réflexivité nécessaire à la poursuite de leur développement professionnel.

Pour cela, une approche réellement contractualisée devra être mise en oeuvre. Elle supposera un engagement dans la durée des stages de préparation à la vie professionnelle et des formes de travail mobilisant la construction collective de compétences et le partage des savoirs professionnels (Altet, 1994). Bien évidemment, le travail sur les pratiques réelles devrait être central. Au terme de la formation initiale, les nouveaux enseignants 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 croient que c'est avec l'expérience que l'enseignant débutant parviendra à développer de meilleures compétences en tant qu'enseignant. Plusieurs possibilités s'offrent aux enseignants nouvellement recrutés afin d'acquérir de savoir plus actualisé et de nouvelles compétences et connaissances, notamment la pratique réflexive individuelle ou en interaction avec les pairs, les programmes d'insertion professionnelle et la formation continue.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.- P. (2003). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen, France : Publications universitaires de Rouen.
- Barbier, J. M. (1985) *L'évaluation en formation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Bellier, S. (2000). *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*. Paris, France : Editions Liaisons.
- Brauantony, S. et Christine, B. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critique. *Revue carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.
- Brown, J. S. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18, 32-42.
- Carre, P. et Caspar P. (2002). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, France : Editions Dunod.
- Carre, P. et Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cauterman, M. M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris, France : Presses universitaires de France.
- Clancey, W. J. (1991). Situated cognition: stepping out of representation flatland. A response to Swann's commentary. *AICOM*, 4, 109-112.
- Famose, J. P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. *Revue EPS*, 13.
- Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition to teaching. *Quest*, 17, 3-23.

- Gomez, F. (2004). Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche. *Education permanente*, 161.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, United States of America : Corving Press.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris, France : ESF.
- Hébrard, A. (1981). Contribution de l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels. *Revue STAPS*, 3, 48-54.
- Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées fortes ? *Revue française de pédagogie*, 98, 5-15.
- Hutchinson, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education : an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in physical education*, 12, 344-354.
- Leclerc, C. (2004). Le formateur d'enseignants : entre directivité et réflexivité. Dans J.P. Astolfi (Dir.) : *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Publications universitaires de Rouen.
- Martinez, C. (1993). *La compétence à enseigner les activités physiques et sportives : une série de couples ago-antagonistes*. Actes du 2^e congrès européen de systémique. Prague, République tchèque.
- 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.
- Malet, R. et Brisard, E. (2007). L'accompagnement des enseignants sur le terrain saisi par les acteurs de la formation. *Revue de l'ADMEE : Mesure et évaluation en éducation*, 1, 55-78.
- Medely, D. M. (1972). Early history of research on teacher behavior. *International Review of education*, 18, 34-42.
- Paquay, L. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Louvain-la-Neuve : Edition De Boeck.
- Paillard, J. (1990). Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité. Dans V. Nougier et J. R. Blanqui (Dir.) : *Pratiques sportives et modélisation du geste*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Pastré P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42, 89-100.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie numéro*, 138, 9-17.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. Paris, France : Presse universitaires de France.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, France : Bayard.
- Rayou, P., Gélina, D. et Ria, L. (2007). *Entrer dans le métier d'enseignant*. Paris, France : Armand Colin.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J. et Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of education for teaching*, 29, 219-233.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue science et technique des activités physiques et sportives*, 63, 75-88.

- Samurcay, R. et Pastre, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences. *Education permanente*, 123, 13-31.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif*. Montréal, Québec : Editions Logiques.
- Shiffrin, R. M. et Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing : perceptual learning, automatic attention and a general theory. *Psychological review*, 84, 1-66.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge, United States of America : Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57, 65-78.
- Theureau, J. (2000). *Anthropologie cognitive et analyse des compétences*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard : the first years of teaching in an urban school. *International journal of qualitative studies in education*, 18, 379-398.

2. Revue de Sciences Humaines : [articulo](#).



Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « DIVERSITE DES FORMATEURS ET CADRE FORMEL REGISSANT LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AUX ISSEP TUNISIENS.» à la revue Articulo - Revue de sciences humaines.

Grâce à notre système de gestion en ligne, vous pourrez suivre votre soumission tout au long du processus d'édition simplement en accédant au site web de la revue.

URL du manuscrit : <http://manuscripts.revues.org/index.php/articulo/author/submission/173>

Nom d'utilisateur : mm

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous. Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux. Cordialement.

Olivier Walther Articulo - Revue de sciences humaines

Articulo - Journal of human sciences <http://manuscripts.revues.org/index.php/articulo>

Titre de l'article

Diversité des formateurs et cadre formel régissant la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive aux ISSEP tunisiens.

Auteurs

Maher Mrayeh

Assistant, Institut supérieur de Sport et de l'Education physique de Ksar Said, Tunisie

Youssef Feki

Professeur des Universités, Institut supérieur de Sport et de l'Education physique de Ksar Said, Tunisie.

Ghislain Carlier

Professeur ordinaire, Institut d'éducation physique et de réadaptation de l'Université Catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, Belgique

Adresse de la correspondance

04 Avenue de la Ligue Arabe 1002 Belvédère Tunisie

Tel : (00216)98682190, Fax : (00216)71288197, E-mail: mrayeh_meher @yhoo.fr

Diversité des formateurs et cadre formel régissant la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive aux ISSEP tunisiens.

Mrayeh Maher ⁽¹⁾, Youssef Feki ⁽²⁾ et Ghislain Carlier ⁽³⁾

Résumé :

L'objet de cette étude est de déterminer la conception que se font les enseignants formateurs du cadre institutionnel qui régit la formation au sein des instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique (ISSEP). Pour ce faire, 125 enseignants parmi 260 formateurs évoluant dans l'ensemble des ISSEP tunisiens ont participé à notre étude. Cette population se caractérise par une ancienneté ≥ 7 ans en matière d'expérience en tant que formateur. Elle est constituée par 56 % d'enseignants du supérieur et par 44 % d'enseignants du secondaire. 42,5 % de ces enseignants assure des cours dans les différentes sciences contributives et 57,6% dans l'enseignement des différentes technologies et pratiques des APS. Les attentes relatives aux conceptions des enseignants ont été mesurées à travers un questionnaire portant sur l'appréciation des textes en tant que guide de référence, le cadre général des études, la

déclinaison des modules de formation en programme, la traduction du programme en action de formation et les sanctions des études.

Les résultats ont montré que les formateurs sollicités ont des avis très variés en ce qui concerne l'interprétation des instructions décrites et dictées par les textes régissant la formation des enseignants d'EPS aux ISSEP. Ces différences, parfois très pointues, ont été constatés en analysant l'effet des variables grade et nature des matières enseignées. Néanmoins, ces divergences ont eu des impacts très variés sur la nature des savoirs transmis en formation et d'autre part, l'articulation formation sur le terrain et formation en classe.

Mots Clés: Diversité, formateurs, cadre formel, formation initiale, enseignants d'EPS.

Introduction

La conception, la stratégie, la planification et la mise en œuvre de l'ingénierie de la formation est un élément clé, essentiel pour le formateur qui l'assure totalement et tient à le faire. Quelquefois de façon individuelle, mais le plus souvent en équipe. Celle-ci apporte une supervision de proximité appréciée des formateurs. Elle est explicite, assez formalisée, parfois même à l'excès, bâtie sur des modalités ad hoc imaginées en fonction de la formation, de son public, des objectifs, des enjeux, des contraintes et des ressources, notamment en termes de compétences visées. En général, le formateur conçoit son dispositif d'évaluation interne, permanent ou par séquences à des moments espacés mais précis. Elle peut revêtir des formes différentes, le plus souvent objets de négociations entre le formateur et les stagiaires qui sont ainsi associés à sa conception. Elle s'articule parfois (mais pas toujours) avec l'évaluation externe du commanditaire. La pratique de ces évaluations fournit l'une des bases des échanges entre les formateurs lorsqu'ils participent à des colloques, des séminaires, des journées d'études, des sessions de formation entre pairs. Toutefois, il est à signaler que l'évaluation des cursus de formations est peu explorée que ce soit dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiants (Romainville, 2002), dans celui de l'évaluation des enseignements à l'université (Dejean, 2002) ou dans celui de l'évaluation des compétences professionnelles développées en formation initiale des enseignants (Brau-antony et Jourdain, 2005; DEPP, 2006). Néanmoins, il est à rappeler que tout formateur, a, dans sa pratique en classe, une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus à enseigner ; une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe en vue d'assurer un transfert réussi de savoirs Leinhardt et Greeno (1986), reprise par Altet (1994). Outre cela, il

faudrait mentionner les critères à l'aide desquels Charlot et Bautier (1991) distinguent, en matière de l'enseignement, le professionnel de l'empirique, du bénévole: une base de connaissances; une pratique en situation; une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire; une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de son métier, de ses compétences; une adhésion à des représentations institutionnelles, à des normes collectives et constitutives. Il est cependant à souligner, malgré leurs convergences ci-dessus, une différence fondamentale qui sépare les formateurs: c'est que chacun participe à la formation selon sa propre conception sa manière d'interpréter les textes qui régissent la formation. En effet, pour s'insérer dans une démarche de professionnalisation et d'efficacité pour l'ensemble des cursus de formation universitaires, les pouvoirs publics tunisiens ont cherché la manière et l'art de s'adapter aux mutations qui se font de par le monde afin de répondre parfaitement aux besoins de l'économie et de l'entreprise en cadres performants et spécialisés. Il s'agit en plus, de créer une démarche de co-construction des formations entre professionnels et universitaires, d'accompagner les enseignants et les responsables d'entreprises, de renforcer dans les méthodes pédagogiques le recours à l'alternance et à l'apprentissage, de développer l'innovation pédagogique et de mettre en place les éléments d'une démarche qualité de la professionnalisation. Ce constat interroge d'une part la nature des savoirs transmis en formation et d'autre part, l'articulation formation sur le terrain et formation en classe. D'où l'objet de cette recherche qui s'intéresse à l'étude des conceptions des formateurs à propos de la formation des enseignants d'EPS. Elle s'intéresse à la fois aux aspects institutionnels et à la dimension curriculaire (contenu de formation, évaluation). Pour ce faire 5 items ont été retenus et ils ont constitués l'essentiel d'un questionnaire. Les items permettent en quelque sorte de caractériser les contenus et modalités d'organisation du cursus de formation des enseignants d'EPS tunisiens, comment est structuré le curriculum ou le programme de formation, quelles sont les raisons qui justifient le choix de tel ou tel contenu de formation, la question de l'alternance, l'articulation de savoirs pratique et savoirs théoriques...

Cadre théorique

Modularité et variables de formation

La mise en oeuvre de la formation par un formateur consiste réellement en une adaptation à un contexte particulier. Les concepteurs ont anticipé certains choix et difficultés prévisibles en présentant les parcours sous forme de formations modulaires ou à travers un

choix de variables qui permettent de les adapter aux attentes et aux compétences des formateurs et des stagiaires.

Cela participe à l'idée qu'un parcours ne peut pas être livré « clef en main » mais se conçoit dans l'usage. Proposer aux formateurs un parcours en modules et/ou caractérisé par des variables à instancier est une façon pour le concepteur de prendre en compte et d'accompagner l'appropriation du parcours par le formateur. La conception dans l'usage se traduit chez le formateur par la sélection d'un module ou d'une combinaison de modules, par le choix de valeurs particulières pour les variables, et, éventuellement la sélection d'une partie seulement du parcours pour la réalisation de la formation (Develay, Godinet et Ciekanski, 2006). Certains éléments ont donc été introduits par les concepteurs pour faciliter le processus de genèse instrumentale chez les formateurs. Ces éléments ne sont que très rarement explicites dans les formations élaborées par les concepteurs lorsqu'ils les conçoivent pour eux-mêmes.

La question qui se pose à ce niveau concerne le degré de modularité et le nombre de variables à prendre en compte pour soutenir l'appropriation d'un parcours par un formateur : un parcours constitué d'un trop grand nombre de modules, qui prend en charge trop de variables (niveau des stagiaires, attentes, niveau des élèves etc...) devient illisible pour le formateur. Ceci traduit un paradoxe : plus le concepteur cherche à soutenir le processus d'appropriation du formateur en accompagnant par anticipation toutes les genèses instrumentales possibles, voire en tentant de prévoir différentes catachrèses qui, par nature, échappent au concepteur, plus il rend le parcours complexe, touffu et finalement difficilement appropriable. Le choix finalement retenu par les concepteurs a été de créer un parcours pour chaque module, de fixer les valeurs des variables et d'indiquer par ailleurs au formateur les autres choix qui seraient possibles avec une explicitation des contraintes auxquelles ces choix répondent. Cette mise en retrait des variables et modules pour un parcours permet d'en préserver la lisibilité initiale et dans le cas échéant l'appropriation par les formateurs.

Formation des enseignants et rapport au savoir

En analysant les réformes de la formation des enseignants introduites récemment ou en cours de réalisation dans différents pays, Tardif, Lessard & Gauthier (1998) constatent qu'elles s'inscrivent dans un courant plus large de renouvellement des pratiques et des formations dans plusieurs professions, qui vise à reconnaître aux acteurs du travail le statut de producteurs de savoirs forgés à même les sites quotidiens des situations de travail : le modèle traditionnel de la formation solutionnait le problème du savoir professionnel de la façon

suiuante: les universitaires produisaient des savoirs que les enseignants appliquaient. Mais, avec les réformes actuelles, la tendance actuellement dominante, concluent-ils, est de reconnaître aux praticiens de l'enseignement un savoir original issu de l'exercice même de la profession, qu'on appelle selon le cas savoir d'expérience, savoir pratique, savoir d'action, savoir pédagogique et savoir d'action pédagogique.

Cette évolution pose des questions difficiles: comment caractériser ce savoir professionnel propre aux praticiens et quel statut lui donner? Le savoir professionnel des enseignants ne constitue pas un corps homogène de connaissances : il fait au contraire appel à une large diversité de connaissances et il met en oeuvre plusieurs types de compétences (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Derouet (2002) reconnaît l'existence d'un savoir propre aux praticiens et aux chercheurs ; il insiste sur la nécessité de ne pas les isoler ; il constate que: le problème des rapports entre la recherche et la pratique est souvent posé en termes de transfert. S'exprimer ainsi suppose que tous les savoirs sont produits dans la sphère académique et que la connaissance des résultats de la recherche transforme directement les pratiques. Les études empiriques montrent les limites de ce modèle applicationnel, fait remarquer Derouet. Tout d'abord parce que la sphère académique n'a pas le monopole des savoirs. Il existe aussi des savoirs qui se construisent dans la pratique et qui se transmettent à l'intérieur d'un milieu professionnel, et c'est alors la sphère académique qui cherche à récupérer les savoirs de la pratique. Dans ce cas, la relation descendante entre le milieu académique et la pratique que suppose la notion de transfert se trouve inversée. Il vaut donc mieux parler de circulation des savoirs. En effet, lorsqu'un savoir passe d'un monde à l'autre, il se transforme: ce n'est pas le même savoir au départ et à l'arrivée. Il existe plusieurs conceptualisations de ce phénomène. Il préfère utiliser la notion de reproblématisation: un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère, il doit partiellement être déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte. Il convient d'utiliser la pluralité des perspectives pour reconstruire un point de vue extérieur et ainsi assurer un statut au savoir.

Approches conceptuelles de circulation des savoirs

L'espace d'intéressement, le forum hybride et le pôle de compétence constituent trois approches conceptuelles du phénomène de circulation des savoirs. Définissons les brièvement: L'espace d'intéressement est un espace où chacun peut entrer avec ses propres intérêts. Le fonctionnement de l'espace d'intéressement doit évidemment reconnaître et respecter cette multiplicité des intérêts. Il doit en même temps mettre en place des procédures

de traduction et de reproblématisation qui vont permettre à ces logiques différentes de communiquer et de coopérer. Il correspond à une stratégie d'enrôlement : un partenaire enrôle d'autres forces sociales et les met au service de sa cause. Le forum hybride est en principe un lieu d'échanges libres et ouverts dont le but est d'élaborer une conception du monde partagée entre les scientifiques, les politiques et l'opinion. Le pôle de compétence: il s'agit d'un lieu de capitalisation des résultats de la recherche, qui doit donc être aussi un lieu de recherche, car ce n'est qu'en participant au mouvement de la recherche que les responsables du pôle seront susceptibles d'en comprendre les résultats. Ces différentes approches se présentent donc comme des modalités distinctes, mais représentatives d'un rapport au savoir circulaire, systémique. Plus spécifiquement, comment situer la formation des enseignants à l'interculturel dans ce rapport au savoir? La présentation qui précède peut-elle s'appliquer à la formation à l'interculturel ? La pratique accumulée dans ce domaine particulier des sciences de l'éducation est en tout cas riche d'expériences, de pratiques diverses qu'il conviendrait d'examiner et d'interroger en s'inspirant de ce modèle. (Dasen & Perregaux, 2000).

I. Méthodologie de la recherche

1. Recueil des données

En s'inspirant des travaux de Flavier, Bertone, Hauw et Durand. (2002) portant sur les enjeux de la formation des enseignants d'EPS, nous avons adressé un questionnaire aux formateurs des différents instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique (Ksar said, Sfax, Kef et Gafsa). Ce questionnaire s'intéresse aux différentes facettes de la formation à travers le recueil des points de vue de ces acteurs à propos des conditions régissant le cursus de formation des enseignants d'EPS. Il a aussi comme objectif de savoir leurs avis sur l'état actuel de ce cursus et bénéficier de leur expertise en la matière pour cerner les particularités de la formation aux seins des établissements universitaires tunisiens. En effet ce questionnaire a comporté (5) items. Ces items ont porté respectivement sur l'appréciation globale des textes en tant que guide de référence (item 1), le cadre général des études (item 2), la déclinaison des modules de formation en programme (item 3), la traduction du programme des études en action de formation (item 4) et enfin les sanctions des études (item 5). Le but de cette étude descriptive est de montrer l'écart d'opinion qui peut exister entre les enseignants formateurs et d'évaluer leurs avis par rapport à des questions précises en tenant compte de deux variables: le grade (enseignant de supérieur et enseignant du secondaire) et la nature des matières enseignées (enseignant assurant des cours de formation en technologie et traitement des APS

ou assurant des cours dans les différentes sciences contributives : sciences humaines et sociales, sciences biologiques et outils de communications et traitement des APS).

2. Population des enseignants formateurs

Une population de (125) enseignants parmi 260 formateurs évoluant dans l'ensemble des ISSEP tunisiens ont répondu a notre questionnaire, soit 48 %. La population sollicitée a une ancienneté ≥ 7 ans en matière de formation des enseignants d'EPS. Cette population est constituée par 56 % d'enseignants du supérieur (*assistant, maître assistant et maître de conférences*) et par 44 % d'enseignants du secondaire (*professeurs d'enseignement du secondaire et des inspecteurs*). De même, 42,5 % de l'ensemble des enseignants choisis, interviennent pour assurer des cours dans les différentes sciences contributives et 57,6% dans l'enseignement des différentes technologies et pratiques des APS.

3. Fiabilité des codages et traitement statistique des données

L'analyse statistique a porté essentiellement sur le calcul du pourcentage et du Khi2 analytique et le Khi2 global. Les résultats ont été considérés comme significatifs pour un niveau de probabilité inférieur à 0.05.

II. RESULTATS

Cette analyse porte essentiellement sur l'évaluation du cursus de formation des enseignants d'EPS assuré dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique tunisiens. Cette évaluation a été dégagé à travers la conception que se font les formateurs à propos des textes qui fixent le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport (décret 591 du 1^{er} mars 2006 et l'arrêté du 14 juin 2006).

1. Appréciation globale des textes en tant que guide de référence

* Analyse des critères caractérisant les textes la formation en vigueur

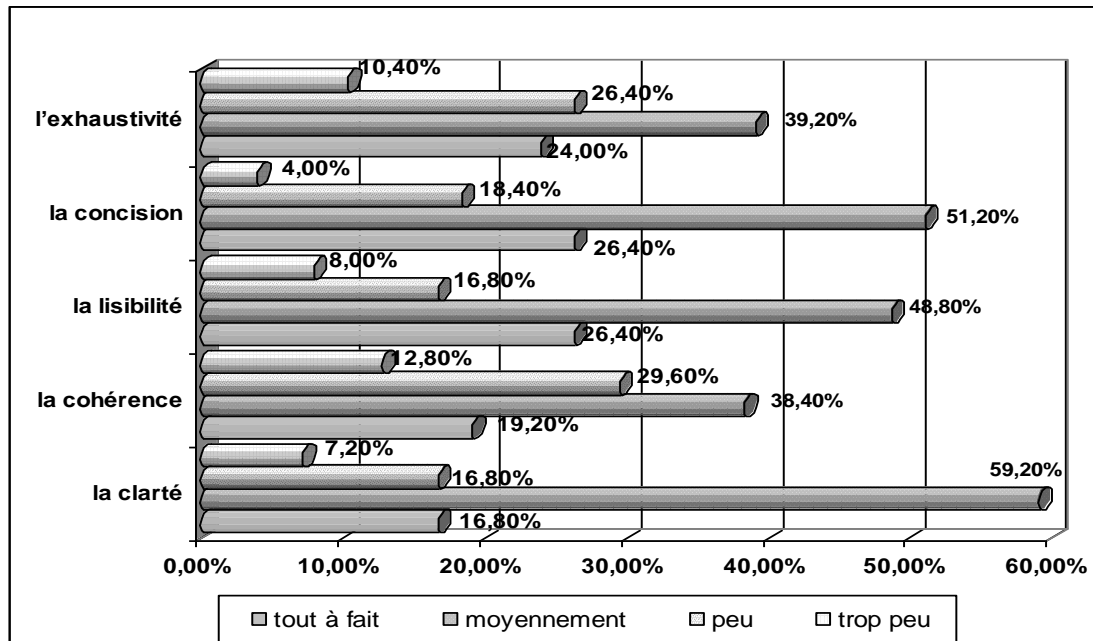


Figure n°1 : degrés de pertinence des différents critères répondants aux textes institutionnels

L'examen de la figure n°1 a permis de constater qu'un pourcentage assez important de formateurs considèrent que les textes en vigueur sont d'une clarté moyenne (59,20 %), voire d'une clarté évidente (16,80 %). Au sujet de la cohérence des textes en question les enseignants expriment une appréciation positive (19,20 % tout à fait et 38,40 % moyenne). Pour la lisibilité la majorité des formateurs ont manifesté une attitude positive (26,40 % tout à fait et 48,80 % moyenne). De même, plus que la moitié des enseignants sollicités (51,20 %) se sont mis d'accord à attribuer une appréciation moyenne quant à la concision des textes. En outre, un pourcentage assez significatif (26,40 %) trouve que les textes sont construits d'une manière très simple et pertinente. Enfin, un bon nombre de formateurs manifestent une attitude positive concernant l'exhaustivité des textes (24 % tout à fait et 39,20 % moyenne).

2. Cadre général des études

2.1. Qualité des relations entretenues avec les partenaires extérieurs et les professionnels des divers secteurs

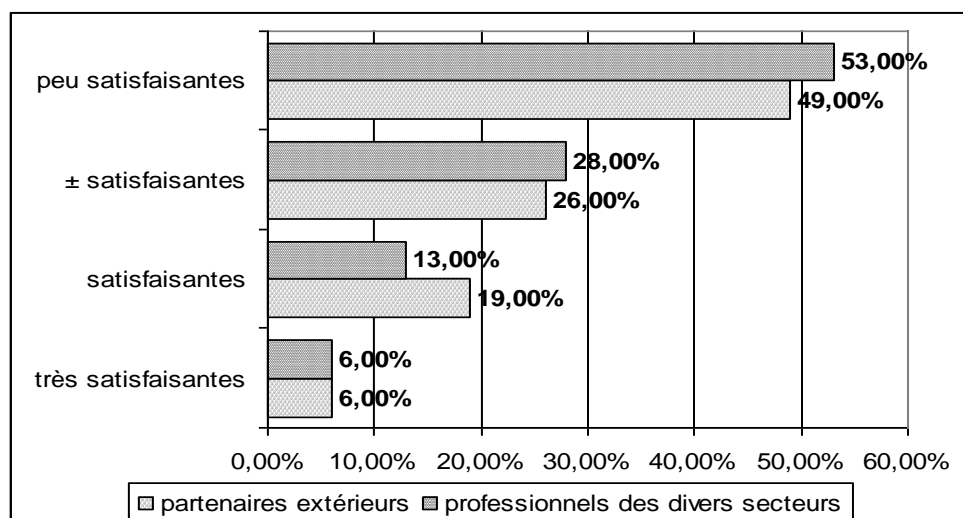


Figure n°2: la qualité des relations entretenues avec des partenaires extérieurs

L'analyse de la figure n°2 montre bien qu'un nombre assez important de formateurs expriment leur insatisfaction à l'égard de la qualité des relations entretenues et institutionnalisées des établissements de formation avec des partenaires extérieurs (26% ± satisfaisantes et 49% peu satisfaisantes). Il est à signaler également que l'opinion du cadre pédagogique affiche que ces derniers ne sont pas satisfaits de la qualité des relations entretenues des instituts de formation avec les professionnels des divers secteurs concernés (28% ± satisfaisantes et 53% peu satisfaisantes).

2.2. Avis des formateurs relatifs au volume horaire global des enseignements

Les résultats obtenus affichent que les enseignants formateurs considèrent que le volume horaire global réservé aux différents enseignements garantit largement l'acquisition des compétences prévues par les programmes de formation et qui sont nécessaires pour affronter la vie professionnelle (7% excessif, 30%± excessif et 45% assez suffisant). De même, un pourcentage relativement élevé de formateurs (18 %) considère que ce volume est insuffisant et qu'il fallait songé à l'augmenter.

2.3. Le regroupement des matières constituant chaque module

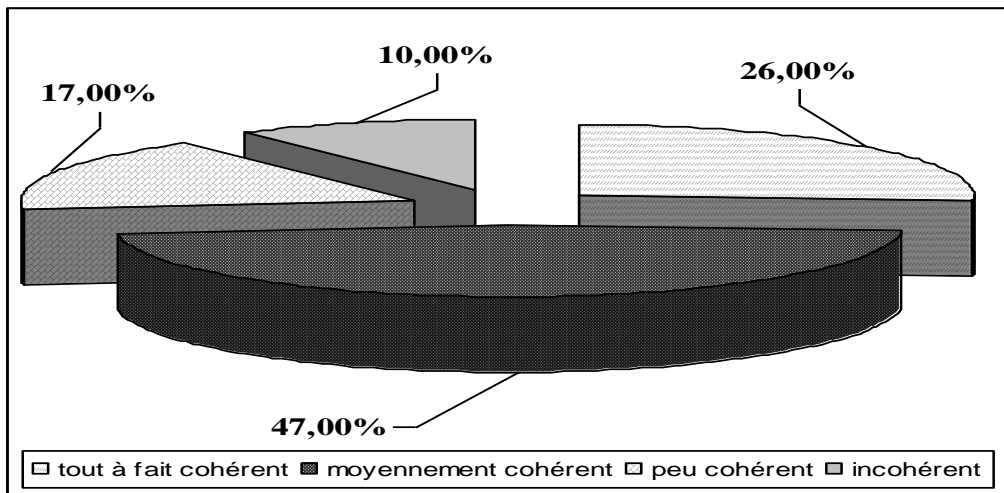


Figure n°3: données relatives au regroupement des matières constituant chaque module

D'après la figure n°3, la population questionnée considère que le regroupement des matières constituant chaque module (sciences de la vie et de la santé, sciences humaines et sociales, didactique des APS, outils de communications et de traitement des APS) est plus au moins acceptable (26% tout à fait cohérent et 47% moyennement cohérent).

2.4. Le volume horaire attribué aux différentes sciences contributives dans la filière EP

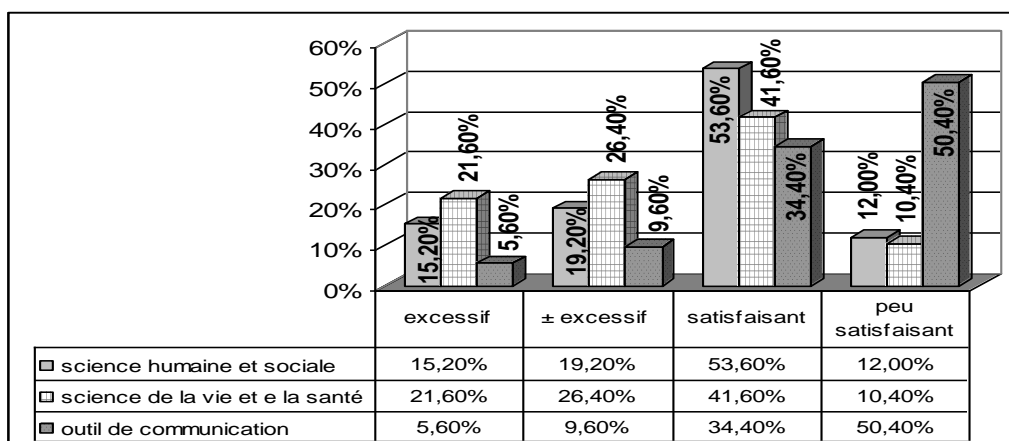
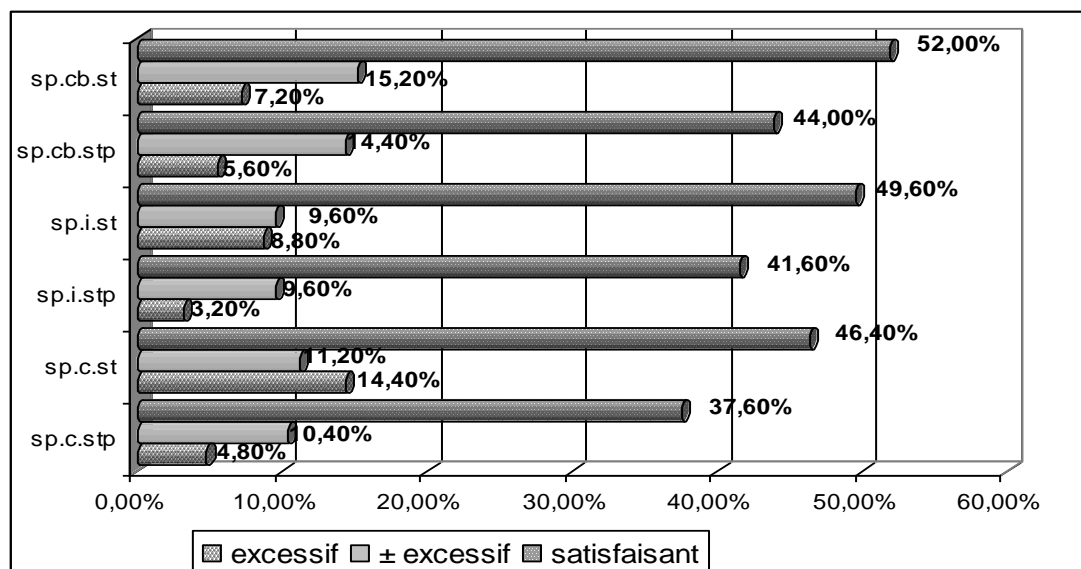


Figure n°4 : avis des formateurs relatif au volume horaire attribué aux différentes

Le recours aux données statistiques illustrées dans figure n°4 permet de constater qu'un pourcentage assez important de formateurs considèrent que le volume horaire attribué aux différents outils de communication et de traitement des APS est peu satisfaisant (50,40%). Au sujet des sciences humaines et sociales les enseignants expriment une appréciation positive (53,60% satisfaisant et 19,20% ±excessif). Pour le volume horaire attribué aux

sciences de la vie et de la santé la majorité des formateurs questionnés ont manifesté une attitude positive (41,60 % satisfaisant et 26,40 % \pm excessif).

2.5. Le volume horaire attribué à l'enseignement des différentes APS



Sp.c.stp	Sp.c.st	Sp.i.stp	Sp.i.st	Sp.cb.stp	Sp.cb.st
Sport collectifs : savoirs théoriques et pédagogiques	Sport collectifs : savoirs techniques	Sport individuels : savoirs théoriques et pédagogiques	Sport individuels : savoirs techniques	Sport de combats : savoirs théoriques et pédagogiques	Sport de combats : savoirs techniques

Figure n°5 : avis des formateurs relatif au volume horaire attribué à l'enseignement des APS

L'examen de la figure n°5 montre bien que les formateurs considèrent comme satisfaisant le volume horaire réservé à l'enseignement des différentes technologies et pratique des APS (savoirs théoriques, pédagogiques et techniques). En effet, il fait acquérir aux étudiants un répertoire pédagogique assez large leur permettant d'aborder avec facilité l'enseignement des différentes APS à l'école. Nous enregistrons les valeurs respectives suivantes : (Sp.c.stp (10,40% \pm excessif et 37,60% satisfaisant) ; Sp.c.st (11,20% \pm excessif et 46,40% satisfaisant), Sp.i.stp (9,60% \pm excessif et 41,60% satisfaisant) ; Sp.i.st (9,60% \pm excessif et 49,60% satisfaisant) et Sp.cb.stp (14,40% \pm excessif et 44,00% satisfaisant) ; Sp.cb.st (15,20% \pm excessif et 52,00% satisfaisant).

3. Déclinaison des modules de formation en programmes

3.1. Le cadre d'élaboration des programmes relatifs à la matière enseignée

Les opinions sondées des formateurs nous ont permis de déduire que l'élaboration des programmes des différentes matières enseignées se fait, soit au niveau départementale, soit suite à une initiative personnelle (43% commission départementale et 38% initiative personnelle). Cela permet dans un premier temps, de se poser la question relative à la tâche de coordination et finalisation des principes et objectifs recherchés par la formation initiale ainsi que la tâche relative à la définition des besoins réels en matière de formation qui doivent être fixés et finalisés par un travail interdépartemental. D'ailleurs dans notre étude 3% adoptent le programme de la commission interdépartemental et 16% la proposition d'un autre pair.

3.2. Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

variable		commission interdépartementale	commission départementale	initiative personnelle	adoption de proposition d'un d'autres pairs
grade	Es	5,71%	57,14%	28,57%	8,57%
	Eu	0,00%	23,64%	50,91%	25,45%
K _{2Gc} = 51,928		TS (p< 0,001)		K _{2Ac} = 18, 693	TS (p< 0,001)
Matière enseignée	Tp	4,17%	54,17%	29,17%	12,50%
	Sc	1,89%	26,42%	50,94%	20,75%
K _{2Gc} = 51,928		TS (p< 0,001)		K _{2Ac} = 10, 387	TS (p< 0,02)

Tableau n°1: données relatifs au cadre d'élaboration des programmes selon les deux variables

L'examen des données du tableau n°1 permet de constater qu'un bon nombre d'enseignants du secondaire élaborent les programmes des matières qu'ils enseignent soit par une initiative personnelle (50%) soit par l'adoption de proposition d'un autre pair (25,45%), contrairement aux enseignants universitaires qui conçoivent leur programme dans une commission départementale (57,14%). De même, ces résultats indiquent que la majorité des enseignants des différentes APS conçoivent leurs cours soit par une initiative personnelle, soit en se basant sur la proposition d'un autre pair et cela contrairement à leurs homologues des sciences contributoires qui utilisent des programmes conçus par la commission départementale. D'ailleurs, le K_{2Gc}= 51,928 est très significatif (p< 0,001).

3.3. La régulation et l'actualisation des programmes de formation

Un pourcentage assez élevé des formateurs questionnés ont exprimé leurs inquiétudes envers tout ce qui a trait aux innovations pédagogiques en l'absence de réunions de régulations et d'actualisations au sein de leurs départements respectifs, lieu habituel d'échanges, de consolidations et d'actualisations. Nous enregistrons respectivement les pourcentages de 46 % rarement et 37% pas du tout et seulement 17 % souvent.

* Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées

Variable		souvent	rarement	pas du tout
Grade	Es	20,00%	57,14%	22,86%
	Eu	12,73%	32,73%	54,55%
		$K2_{Gc} = 17,104$ TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac} = 13,116$ TS ($p < 0,001$)	
Matières enseignées	Tp	15,28%	50,00%	34,72%
	Sc	18,87%	41,51%	39,62%
		$K2_{Gc} = 17,104$ TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac} = 0,813$ NS	

Tableau n°2: les données relatives à l'élaboration des programmes de la matière enseignée

L'examen des données statistiques inscrites dans le tableau n°2 permet de constater qu'un bon nombre d'enseignants du secondaire élaborent les programmes de la matière qu'ils enseignent soit par une initiative personnelle (50%), soit en adoptant la proposition d'un autre pair (25,45%), contrairement aux enseignants universitaires qui conçoivent leur programme dans une commission départementale (57,14%). De même, la majorité des enseignants des différentes APS conçoivent leurs cours suite à une initiative personnelle ou en se basant sur la proposition d'un autre pair et cela comparativement à leurs homologues des sciences contributives qui utilisent des programmes préparés par la commission départementale. D'ailleurs, le $K2_{Gc} = 51,928$ est très significatif ($p < 0,001$).

3.4. L'articulation entre les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques

Les réponses obtenues permettent de conclure que les intentions des formateurs liées aux cours consacrés pour les différentes disciplines sportives cherchent une articulation moyennement basée sur les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques (11% tout à fait et 40% plus ou moins). D'ailleurs cette tendance semble être loupée par un bon nombre des cadres pédagogiques questionnés (32% peu et 17 % trop peu).

*** Effet de la variable grade et la nature des matières enseignées**

Variable		tout à fait	plus ou moins	peu	trop peu
Grade	Es	11,43%	42,86%	31,43%	14,29%
	Eu	10,91%	36,36%	32,73%	20,00%
K2 _{Gc} = 26,584		TS (p< 0,001)		K2 _{Ac} = 0, 810	NS
Matières enseignées	Tp	9,72%	40,28%	27,78%	22,22%
	Sc	13,21%	39,62%	37,74%	9,43%
K2 _{Gc} = 26,584		TS (p< 0,001)		K2 _{Ac} = 3, 604	NS

Tableau n°3: Nature des cours consacrés aux différentes APS selon les deux variables

Le tableau n°3 montrent bien que les enseignants universitaires s'intéressent moins que leurs homologues du secondaire à concevoir des cours ayant pour but une articulation entre les acquisitions technico-pédagogiques et les savoirs théoriques (42,86% plus ou moins et 31,43% peu). D'ailleurs le K2_{Gc} étant très significatif (p< 0,001). Toutefois, cette forme des cours est beaucoup plus adoptée par les enseignants des différentes APS que par ceux des sciences contributives (le K2_{Gc}= 26,584 très significative (p<0,001).

4. Traduction du programme des études en actions de formation

4.1. Les objectifs des interventions pédagogiques au cours de la formation

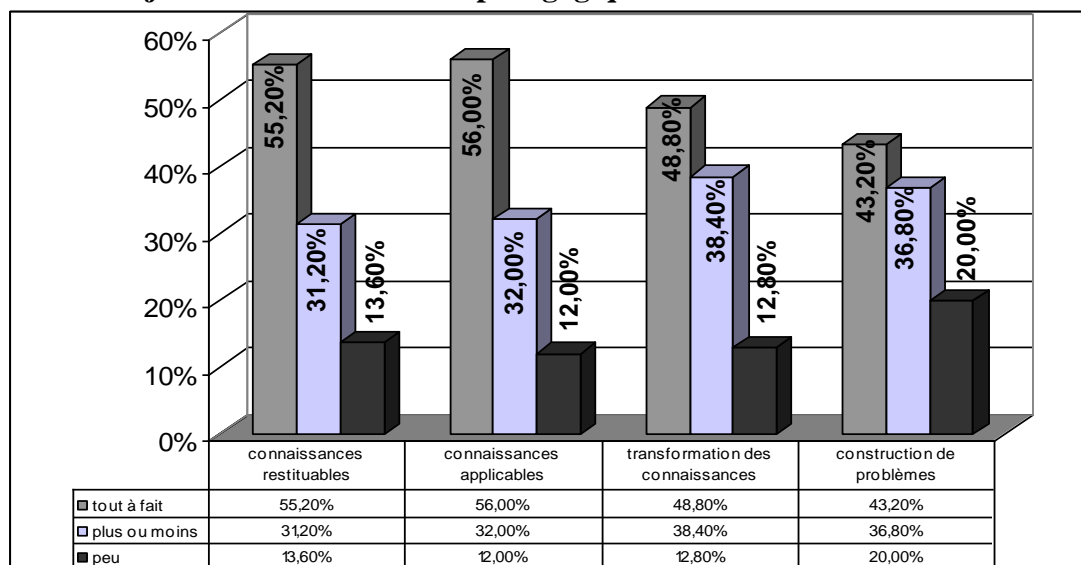


Figure n°6 : résultats relatifs à la nature des interventions pédagogiques des formateurs

L'analyse de la figure n°6, montre que les interventions pédagogiques visent en majorité à favoriser chez l'étudiant le développement de l'acquisition des connaissances restituables à chaque fois que cela est nécessaire (55,20% tout à fait et 31,20% plus ou moins). Ces connaissances sont aussi applicables en situations concrètes d'enseignement (56% tout à fait et 32% plus ou moins). D'un autre côté, les résultats affichent une tendance

positive en ce qui concerne la structuration et la construction des problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves (43,20% tout à fait et 36,80% plus ou moins).

4.2. Importances des pré-requis des étudiants dans la conception du contenu de la matière

D'après l'opinion des formateurs, les préparations pédagogiques sont fortement attachées aux principes d'articulation et de cumulation de connaissances dans la mesure où les pré-requis sont fortement pris en considération par le cadre pédagogique dans la conception des cours de formation (37% très souvent et 51% souvent). Seulement une minorité de formateurs ne prennent pas les connaissances antérieures des étudiants en considération (10 % rarement et 2% pas du tout).

* Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable		très souvent	souvent	rarement	pas du tout
Grade	Es	47,14%	42,86%	10,00%	0,00%
	Eu	23,64%	61,82%	10,91%	3,64%
K _{2Gc} = 79,320		TS (p< 0,001)		K _{2Ac} = 7, 583 TS (p< 0,05)	
Matières enseignées	Tp	41,67%	40,28%	15,28%	2,78%
	Sc	30,19%	66,04%	3,77%	0,00%
K _{2Gc} = 79,320		TS (p< 0,001)		K _{2Ac} = 8, 155 TS (p< 0,05)	

Tableau n°4: Prise en considération des pré-requis des étudiants selon les deux variables

Les résultats affichés dans le tableau ci-dessus montrent une différence très significative (p< 0,001) en faveur des enseignants universitaires par rapport aux enseignants du secondaire. Cette différence concerne la prise en considération des pré-requis des étudiants lors de l'élaboration des contenus des cours de formation. Aussi, les résultats montrent que ces pré-requis sont souvent pris en considération de la même manière par les enseignants des sciences contributives que par les enseignants des différentes APS.

4.3. Les enseignements et la nature d'appropriation des connaissances et des savoir-faire

L'analyse des données statistiques obtenues a permis de déduire que la majorité des formateurs questionnés estiment que leurs enseignements dirigés et pratiques permettent essentiellement l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité (38% tout à fait, 50% moyennement et 12% peu).

*** Effet de la variable grade et nature des matières enseignées**

Variable		tout à fait	moyennement	peu
Grade	Es	37,14%	54,29%	8,57%
	Eu	40,00%	43,64%	16,36%
K _{2Gc} = 27,952		TS (p< 0,001)	K _{2Ac} = 1, 746	NS
Matières enseignées	Tp	33,33%	50,00%	16,67%
	Sc	45,28%	49,06%	5,66%
K _{2Gc} = 27,952		TS (p< 0,001)	K _{2Ac} = 3, 374	NS

Tableau n°5: appropriation des connaissances et des savoir-faire selon les deux variables

L'analyse du tableau ci-dessus montre une différence très significative ($p < 0,001$) en faveur des formateurs universitaires comparativement aux enseignants du secondaire. Cette différence concerne l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par mécanismes d'interactivité. De même, cette orientation des enseignements dirigés et pratiques est très développée chez les enseignants des différentes activités physiques et sportives (45,28% tout à fait et 49,06% moyennement).

4.4. Le stage de préparation à la vie professionnelle et la perception des finalités par rapport au métier d'enseignant

Les réponses obtenues, nous renseignent qu'un pourcentage assez élevé des enseignants questionnés considèrent que les travaux dirigés, pratiques et le stage de préparation à la vie professionnelle permettent aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur exercice futur (33% tout à fait et 53% plus ou moins). de même il est à signaler et 14% de la population questionné estime que ce stage ne permet pas de percevoir ces finalités.

*** Effet de la variable grade et nature des matières enseignées**

Variable		tout à fait	moyennement	peu
Grade	Es	32,86%	55,71%	11,43%
	Eu	32,73%	50,91%	16,36%
K _{2Gc} = 30,016		TS (p< 0,001)	K _{2Ac} = 0, 381	NS
Matières enseignées	Tp	29,17%	48,61%	22,22%
	Sc	37,74%	60,38%	1,89%
K _{2Gc} = 30,016		TS (p< 0,001)	K _{2Ac} = 9, 319	TS (p< 0,01)

Tableau n°6: Perception du métier d'enseignant et stage pédagogique selon les deux variables

Le recours aux valeurs statistiques inscrites dans le tableau n°6 permet de déduire une différence très significative en faveur des universitaires concernant l'utilité des travaux dirigés et la pratique pédagogique à faire percevoir les finalités et la pertinence par rapport à

l'exercice futur du métier d'enseignant ($K2_{Gc}=30,016$ TS à $p < 0,001$). Toutefois, les enseignants des différentes APS estiment mieux que leurs homologues des sciences contributoires que leur cour permet aux étudiants de percevoir les finalités et la pertinence par rapport à leur métier d'enseignants d'EPS (37,74% tout à fait et 60,38% moyennement).

5. Sanctions des études

5.1. Le régime des examens appliqué et modalités de contrôle de connaissances

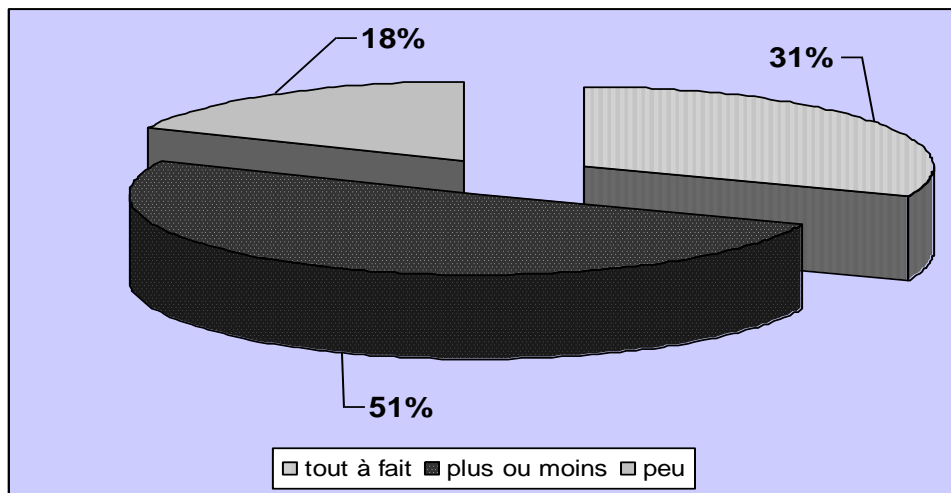


Figure n°7 : avis des formateurs relatifs aux modalités de contrôle de connaissances

L'analyse de la figure ci-dessus montre bien qu'un pourcentage assez élevé des enseignants formateurs questionnés affiche une attitude positive envers le régime des examens appliqué. Ce régime couvre presque toutes les modalités de contrôle de connaissances (31% tout à fait et 51% plus ou moins).

* Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable		tout à fait	plus ou moins	peu
Grade	Es	28,57%	57,14%	14,29%
	Eu	34,55%	41,82%	23,64%
		$K2_{Gc}= 19,456$	TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac}= 3,251$ NS
Matières enseignées	Tp	27,78%	50,00%	22,22%
	Sc	35,85%	50,94%	13,21%
		$K2_{Gc}= 19,456$	TS ($p < 0,001$)	$K2_{Ac}= 1,735$ NS

Tableau n°7: Modalités de contrôle de connaissances selon les deux variables

Le recours aux données statistiques du tableau ci-dessus nous indique que les enseignants universitaires estiment plus que leurs homologues du secondaire que le régime

des examens actuellement appliqué couvre toutes les modalités de contrôle de connaissances ($K2_{Gc} = 19,456$ très significatif à $p < 0,001$). En outre, un bon nombre d'enseignants des différentes APS considèrent que le régime des examens a prévu toutes les formes et modalités relatives aux contrôles des connaissances (35,85% tout à fait et 50,94% plus ou moins).

5.2. Fréquence et régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens

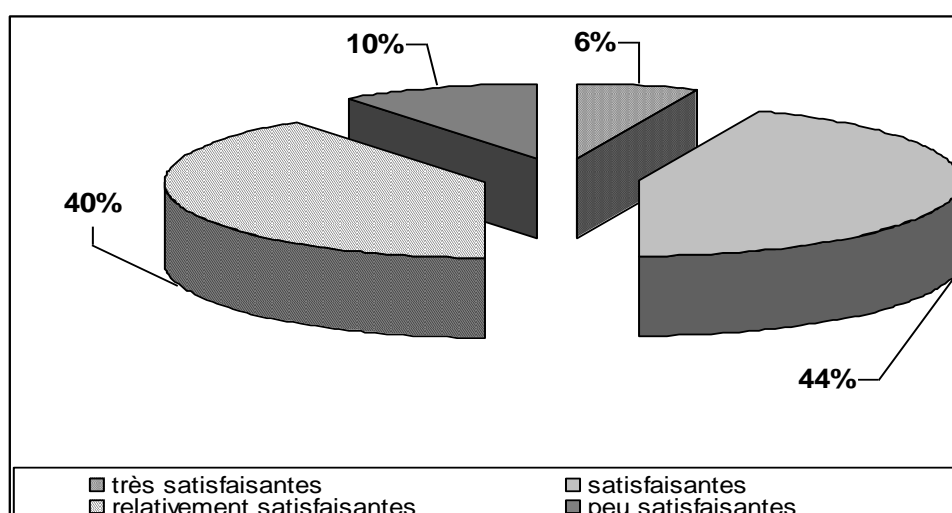


Figure n°9 : fréquence et régularité des épreuves d'évaluation

L'analyse de la figure n°9 permet de déduire que les formateurs considèrent que la régularité des épreuves d'évaluation prévues est relativement acceptable par rapport à ce qui doit exister (6% très satisfaisant, 44% satisfaisant et 40% relativement satisfaisant). Toutefois, d'autres modalités, ne figurant pas dans les textes régissant la formation peuvent être employés, à l'exemple de la notion d'assiduité où la notion d'aptitude et l'acquisition des connaissances qui seront appréciées par des dossiers de travail.

* Effet de la variable grade et nature des matières enseignées

Variable		très satisfaisantes	satisfaisantes	relativement satisfaisantes	peu satisfaisantes
Grade	Es	5,71%	57,14%	28,57%	8,57%
	Eu	5,45%	29,09%	54,55%	10,91%
		K2 _{Gc} = 61,528 TS (p < 0,001)		K2 _{Ac} = 10,723 TS (p < 0,02)	
Matières enseignées	Tp	2,78%	52,78%	33,33%	11,11%
	Sc	9,43%	33,96%	49,06%	7,55%
		K2 _{Gc} = 61,528 TS (p < 0,001)		K2 _{Ac} = 5,790 NS	

Tableau n°8: fréquence et régularité des épreuves d'évaluation selon les deux variables

L'analyse des résultats indiqués dans le tableau n°8 permet de constater que le khi deux global corrigé est très significatif ($p < 0,001$). Cela permet de conclure que les

universitaires estiment plus que leurs collègues du secondaire que la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens sont satisfaisantes. De même, un nombre important d'enseignants des différentes APS considère que la fréquence et la régularité des épreuves d'évaluation prévues par le régime des examens nécessitent d'être consolidées (33,96% satisfaisant et 49,06% relativement satisfaisant).

III. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude ont montré que la formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens soulève de multiples enjeux d'ordre social, culturel, historique, et idéologique. En effet, lors de la conception initiale des textes qui régissent actuellement la formation un nombre restreint d'enseignant formateurs a été sollicité, ce explique d'ailleurs l'écart importants qui a été constaté entre les instructions fixées par le cadre formel et les intentions affichées par les formateurs.

Ce décalage peut naître et s'approfondi par le fait, que le formateur rencontre ses étudiants au début d'un module de formation, la partie qui s'engage est largement déterminée par des décisions institutionnelles prises en amont et dont la plupart lui échappent (Perrenoud, 1999). D'abord, le format du module de formation est codifié par l'institution, puis le temps et les espaces de formation sont assignés au module de formation et peu renégociables, compte tenu des interdépendances dans la confection de la grille horaire, ensuite les objectifs et les contenus de l'enseignement sont prescrits par le plan de formation et enfin le contrat didactique est en partie préformé par l'institution (contrôle des présences, de participation active des apprenants, d'implication personnelle dans l'analyse de travail sur le terrain). Bref, le formateur joue dans une pièce dont il n'est pas entièrement l'auteur.

Cette situation constitue en soi un déclic pour une éventuelle divergence au niveau des conceptions relatives aux textes régissant la formation et pourrait avoir un effet sur le contenu de formation proposé par les uns et par les autres aux étudiants (Perrenoud, P 1999), surtout si on sait bien que notre étude menée a révélé que le travail interdépartemental dans les différentes institutions s'avère presque inexistant. Cette absence peut être à l'origine d'un « disfonctionnement » pédagogique de l'institution. Ajouté à cela l'absence de réunions de régulations et d'actualisations des connaissances scientifiques relatifs aux matières enseignées au sein des départements respectifs.

Il est cependant indispensable que la recherche constitue une activité constante de tout formateur et qu'elle soit transparente à la réalité. Un enseignant peut mener une recherche, qui

part du problème rencontré dans sa propre action pour aménager, améliorer sa pratique. Un formateur ne peut se contenter de s'y arrêter mais tenter de prendre en compte les variables, facteurs et paramètres pour intégrer le problème traité dans une perspective systémique au carrefour des disciplines et pour pouvoir en tirer des savoirs nouveaux, des outils conceptuels et d'analyse utilisables dans l'identification et la solution de problèmes liés aux activités pratiques de l'enseignant.

Le formateur ne pourrait, après ses recherches, proposer et mettre en oeuvre trop de modèles différents dont la logique n'est pas celle de la pratique ou des solutions qui demandent des conditions spéciales pour être applicables, ce qui n'est pas réalisable par des praticiens dans la réalité. Il faudrait aussi favoriser le développement d'un réseau d'innovations suffisamment dense pour que la recherche effectue des effets significatifs dans les établissements de formation et sur les pratiques du terrain (Altet, M. 1994).

En réalité, Bourdoncle (1991) constate que *l'enseignement est un métier semi professionnel*, ce qui veut dire aussi que la professionnalisation du métier d'enseignant est un processus d'amélioration, qu'elle évolue au fur et à mesure de la pratique consciente et qu'elle suppose ainsi ses degrés différents. La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en oeuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et à une réflexion critique sur les pratiques permettant d'éviter le dogmatisme et de former ainsi à l'analyse des situations complexes, à comprendre et à anticiper. Cela exige non seulement des compétences intellectuelles mais aussi une autonomie d'action, une méthode de travail qui résultent de formation initiale et continue, et notamment d'enseignement et de recherche scientifique. Le thème de la professionnalisation, entendu comme *une évolution structurelle du métier, réelle ou souhaitée* (Perrenoud, 1993), oriente et amènera le formateur et l'enseignant à l'auto perfectionnement professoral. De même, l'efficacité d'une formation professionnalisante trouve son équilibre à travers la qualité des relations qu'elle entretienne avec les partenaires extérieurs et les professionnels des divers secteurs concernés pour une éventuelle mutualisation des ressources et une cohérence dans l'approfondissement des pratiques pédagogiques et des stratégies employées Kajs (2002). Chose qui n'a pas été suffisamment allouée à la formation des enseignants d'EPS aux seins des institutions tunisiennes.

En outre, cette étude a révélé que les interventions pédagogiques des enseignants des matières pratiques visent en majorité la structuration et la construction de problèmes à partir des difficultés rencontrées par les élèves de façon plus prégnante que chez les enseignants des matières théoriques. Cela tient au fait que la majorité des enseignants formateurs sont des

universitaires. Selon Portelance (2005), ces enseignants s'appuient le plus souvent sur le bénéfice d'une formation informelle à l'enseignement universitaire basée sur l'expérience accumulée en tant qu'étudiant, assistant puis jeune chercheur. Ils ont des pratiques individuelles et sont dans un certain isolement, même si la réflexion collective sur les questions pédagogiques tend à se développer. Il en résulte alors une faible disponibilité pour les formations pédagogiques et un intérêt plus marqué pour des réponses concrètes, spécifiques et ponctuelles en fonction des problèmes rencontrés.

Les sujets de discussion de l'enseignant-formateur et du futur enseignant concernent divers aspects de la fonction enseignante (Tatum et McWhorter, 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 Dsemirezen (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.

En effet, 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).

La littérature sur le partage des savoirs insiste 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 de favoriser l'apprentissage des élèves.

Une étude de Braund (2001) mène à l'identification de 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 le laisser expérimenter des méthodes d'enseignement novatrices ainsi que sa reconnaissance de la valeur de ses idées (Tatum et McWhorter, 1999). Gervais et Correa Molina (2005) vont plus loin en affirmant la nécessité d'une démarche collaborative de compréhension des situations

d'enseignement pour soutenir la coconstruction de savoirs. Ces particularités du partage des savoirs sont apparues comme un cadre de référence solide pour comprendre la circulation bidirectionnelle des savoirs partagés dans un climat de concertation par les enseignants et les stagiaires qui ont participé à la recherche. Autrement dit la formation initiale devrait présenter une image davantage réaliste de l'enseignement et des difficultés que cette profession peut comporter. Kreber (2002) ajoute que les enseignants universitaires devraient avoir une expérience réelle d'enseignement dans le milieu et demeurer en contact avec les écoles et les enseignants, afin de mieux tenir compte de la réalité de l'enseignement et d'effectuer davantage de liens entre théorie et pratique.

Conclusion

La formation initiale des enseignants doit consacrer une plus large place à la préparation des missions autres que la transmission des connaissances. Dans ce but, la formation initiale doit mettre l'accent sur des connaissances relevant du champ des sciences de l'éducation. Il faut, notamment, que les jeunes enseignants disposent de repères adaptés pour analyser les situations éducatives et de points d'appuis pour donner du sens au travail pédagogique. Ces connaissances, puisées aux meilleures sources scientifiques, doivent toutefois correspondre à des questions professionnelles clairement identifiées. La formation doit leur permettre de dépasser une représentation individualiste du travail pédagogique et de construire une culture réellement professionnelle. La mutualisation des moyens au sein du bassin peut aussi contribuer à répondre efficacement aux besoins de formation des enseignants. Les crédits d'enseignements acquis lors de la formation universitaire (quelle qu'elle soit) doivent faire l'objet d'une reconnaissance par l'institution et faciliter l'accès à une formation ultérieure.

Collectivement, la formation devrait se concevoir de façon pluriannuelle (Malet, 2007) pour accompagner les projets des établissements, faciliter la construction d'une mémoire collective, réfléchir aux expériences menées, compléter la maîtrise des connaissances utiles pour la pratique. La formation continue doit privilégier la dimension interactive (échange et la coopération) et réflexive (reprise, analyse et mise en forme de l'expérience).

Il faut également prendre acte des évolutions des mentalités et des comportements sociaux. Un formateur ne peut plus fonder son autorité pédagogique sur la seule transmission d'un savoir (Lafont, 2001). Il doit en outre être capable d'assister les étudiants dans la construction d'une signification des apprentissages visés par l'institution de formation, l'élaboration progressive d'un projet de vie et la maîtrise de leur parcours de formation. Ce

travail ne peut se faire qu'à travers des échanges de qualité et continus avec les autres secteurs de la société (entreprises, associations, institutions diverses).

Les établissements devraient se voir reconnaître une réelle autonomie pédagogique et organisationnelle. Une harmonisation des textes et circulaires dans le sens de la reconnaissance de cette autonomie, constituerait, pour les professionnels une véritable avancée. Pour conclure cette étude nous avons constatés d'après les opinions des formateurs combien l'activité pédagogique est complexe, imprévisible; combien dans l'action, nous nous trouvons confrontés à des situations toujours nouvelles et difficiles à résoudre ; combien nous sommes amenés à gérer des imprévus, à choisir, à décider, à réajuster, à nous adapter. Il est donc nécessaire d'abandonner la conception d'une formation, qui pourrait donner des recettes et des solutions toutes faites. Afin de faire face à cette réalité mouvante, le formateur devrait être capable de créer et de développer pour lui-même et chez l'enseignant une réflexivité, un esprit de collaboration et une capacité d'analyse et de synthèse permettant d'observer des situations, de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans la pratique.

Références bibliographiques

1. Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
2. Brau-antony, S et Jourdain, 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.
3. Braund, M. (2001). « Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student-mentor interaction », *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 9, no 3, pp. 189-201.
4. Bourdoncle, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants*, Revue française de pédagogie, n° 94, Paris, INRP.
5. Charlot, B et Bautier, E (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. A. collins, Paris
6. Depp (2006). *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Paris : MEN.
7. Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
8. Develay, M., Godinet, H. et Ciekanski, M. (2006). Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation. *Distance et savoirs*, 4 (1), 61-72.
9. Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., Durand, M. (2002). The organization of Physical Education teachers' action during conflict which opposes them with student(s). *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.

10. 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, no 1-2, pp. 119-136.
11. Gervais, C et Correea, M-E. (2005). « De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience », in : Colette GERVAIS et Liliane PORTELANCE (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 411-426
12. Kajs, L-T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 10, no 1, pp. 57-70.
13. Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), p. 5-23. Récupéré le 17 octobre 2006 du site de la revue, <http://springerlink.metapress.com/content/g4p670700rv77017/fulltext.pdf>
14. Lafont, M. (2001). L'accompagnement, une grande aventure in *Accompagner, une idée neuve en formation*, Les cahiers pédagogiques N° 393.
15. Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 223-251.
16. Leinhardt, G et Greeno, J. G. (1986).,The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology* 78(2), 75-95.
17. Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants, *Revue Ethnologie Française*, n° 4 (Anthropologie de l'école ; coord. : J.-P. Filliod), pp. 663-670.
18. Perrenoud, P. (1999). *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
19. Perrenoud, P. (1993). «L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs», *Education et Recherche*, n° 2, pp. 197-217.
20. Portelance, L. (2005). « Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum », in : Colette GERVAIS et Liliane PORTELANCE (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 105-128.
21. Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Paris : Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
22. Smith, D-N. (2002). « The development of tandem teaching placements ». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol.10, no 3, pp. 253-275.

23. Stevens, D-D. et Demirezen, G. (2002). Student teacher mentors in Turkey: new program challenges traditional relationships. Communication a *l'annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, April 1-5.
24. Tatum, B et Mc whorter, 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.

Résumé

L'objet de cette étude consiste à analyser, décrire et comprendre le processus de formation des enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie. Pour se faire trois études ont été fait. La première comprend l'analyse descriptive du cadre formel, la seconde concerne la vision des formateurs et la qualité de leur intervention dans le processus de formation et la troisième cherche la dynamique d'appropriation des compétences professionnelles par les étudiants. Les résultats de l'analyse descriptive ont révélé que le cadre formel des cursus de formation répond aux normes établies par la communauté internationale. Cependant, le processus de formation universitaire en EPS présente certaines particularités, à savoir un volume horaire total très élevé (3120 h), dont 1703 heures consacrées à l'enseignement des différents savoirs techniques. De même, les résultats du questionnaire ont permis de déduire que les visées qui caractérisent le cadre formel méritent d'être mieux clarifiées pour une interprétation conforme et univoque de la part des formateurs. En outre, cette étude a révélé que l'approfondissement des pratiques pédagogiques et des stratégies employées pour une éventuelle mutualisation des ressources dans le cursus de formation nécessite l'enrichissement et la consolidation des relations entretenues avec les partenaires extérieurs et les professionnels des divers secteurs. Quant à l'observation didactique, les résultats ont permis de déduire que les stagiaires éprouvent des difficultés au niveau de la gestion des cours d'EPS : un vocabulaire qui n'est pas toujours en adéquation avec ce que peuvent comprendre les élèves, les métaphores ne sont pas toujours adaptées, une incapacité à justifier les prises de décision et enfin la crainte d'échanger des idées avec les collègues quant à la pertinence des choix didactiques....

Néanmoins, plusieurs possibilités s'offrent au nouvel enseignant afin de consolider et d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, notamment la pratique réflexive individuelle, les programmes d'insertion professionnelle, la formation continue....

Mots Clés : ingénierie de la formation, compétences professionnelles, enseignement de l'EPS.

Abstract

The object of this study consists in analyzing, in describing and in understanding the process of the training of teachers in physical and sports education in the Tunisia. Three studies were made. The first one includes the descriptive analysis of the formal frame, the second concerns the vision of the trainers and the quality of their intervention in the process of training and the third looks for the dynamics of appropriation of the professional skills by the students. The results of the descriptive analysis revealed that the formal frame of the programme of training answers the standards established by the international community. However, the process of university training in physical education presents some peculiarities, namely a very high total hourly volume (3120 h), among which 1703 hours dedicated to the teaching of the various technical knowledges. Also, the results of the questionnaire allowed deducting that the aims which characterize the formal frame deserve to be better clarified for a corresponding and unambiguous interpretation on behalf of the trainers.

Besides, this study revealed that the deepening of the educational practices and the strategies used for a possible mutualization of the resources on the programme of training requires the enrichment and the consolidation of the relations maintained with the foreign partners and the professionals of the diverse sectors. As for the didactic observation, the results allowed to deduct that the trainees try difficulties at the level of the management of the courses of physical education: a vocabulary which is not still in adequacy with what can understand the pupils, the metaphors are not still adapted, an incapacity to justify decision-making and finally fear of exchanging ideas with the colleagues as for the relevance of the didactic choices. Nevertheless, several possibilities offer themselves to the new teacher to strengthen and acquire new skills and knowledge, in particular the individual reflexive practice, continuing training...

Key words: Engineering of the training, professional skills, teaching of the physical education