

Université Abderrahmane Mira - Bejaia



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en STAPS

Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire

Thème :

Analyse de l'agir compétent des enseignants d'EPS en
Algérie : Etude de cas

Présenté par :

- MORS Samir
- TAHIR Abderahim

Encadré par :

Pr. IDIR Abdenour

Année universitaire
2019/2020

Remerciements

Au terme de ce travail :

Nous remercions Allah tout puissant de nous avoir accordé la puissance et la volonté pour achever ce travail.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance au docteur Idir Abdenour pour son suivi et son énorme soutien et pour le temps qu'il a consacré et pour les précieuses informations qui nous ont été prodiguées avec intérêt et compréhension tout au long de ce projet.

Nous adressons aussi nos vifs remerciements aux membres des jurys pour avoir bien voulu examiner et juger ce travail.

Nos remerciements vont à tous le personnel que nous avons contacté durant la réalisation de ce projet, auprès desquels nous avons trouvé l'accueil chaleureux, l'aide et l'assistance dont nous avons besoin « Mr. ait Amar, Mr. zaubar Mr. saacui

Mr. Messacudi.

nous tenons à remercier tout particulièrement et à témoigner tout notre reconnaissance aux enseignants STAPS pour l'expérience enrichissante et pleine d'intérêt qu'ils nous ont fait vivre durant toute la période d'étude.

Nous tenons à remercier nos collègues de travail qui ont facilité la tâche d'étude tout au long de notre parcours.

Dédicace

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce modeste travail à ceux qui, quels que soient les termes embrassés, j'en arriverais jamais à leur exprimer mon amour sincère.

À l'homme, mon précieux offre de dieu, qui doit ma vie, ma réussite et tout mon respect, mon père

À la femme qui souffert sans me laisser souffrir, qui n'a jamais dit non à mes exigences et qui n'a épargné aucun effort pour me rendre heureux mon adorable mère

À celle qui m'a accompagné encouragé, soutenu avec sa tendresse, son amour infini, ceci est ma profonde gratitude pour ton éternel amour que ce rapport soit le meilleur cadeau que je puisse offrir, ma femme.

À mes adorables enfants Amina, Aya et Ayoub que j'aime énormément et que dieu les protège et leurs offres la sante le bonheur, la réussite et la chance.

À mes chers frères et sœurs, qui n'ont pas cessé de me conseiller, encourager et soutenir tout au long de mes études, et surtout Meriemmers, que dieu les protèges et leurs offres le bonheur et chance.

À la mémoire de mes grands-parents que dieu les accorde son vaste paradis.

À tous ce qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Enfin à Mr. Belhadi Ali que je le souhaite la réussite, sante, chance et prompt rétablissement.

M. SAMIR

Je dédie ce travail :

*À ma famille, qui m'a doté d'une éducation digne, son amour fait de moi que je suis
aujourd'hui :*

*Particulièrement à mon père, pour le goût à l'effort qu'il a suscité en moi, de par sa
rigueur.*

*À ma chère mère, l'offre du dieu qui m'a soutenu tout au long de mes études, et que
dieu seurs donne la santé et long vie.*

*À vous mon frère et sœurs, qui m'avez toujours soutenu et encouragé durant ces
années d'études*

À vous ma chère femme, qui m'a arrosé de tendresse, espoir et amour.

À toi mon petit-fils, que dieu seurs protège et seurs offre la santé, chance et bonheur.

En fin à tous ce qui est contribué à la réalisation de ce mémoire.

T. ABDERAHIM

Table des matières

Remerciements	I
Dédicaces	II
Liste des abréviations	IV
Liste des tableaux	V
Liste des figures	VI
Introduction	02
Problématique	03
Hypothèse	03
Objectif de la recherche	04
1. Définition des concepts	04
1.1. Agir	04
1.2. Définition de l'EPS	04
1.3. ditactique	05
1.4. la ditactique en EPS	05
1.5. la ditactique des APSA	06
1.6. La pédagogie	06
1.7. L'intervention	06
1.8. L'action	07
1.9. Enaction	07
1.10. Situation	07
1.11. Compétence	08
1.12. Agir compétent	08
Partie 01 : Revue de littérature	
1- La formation initiale à l'enseignement des APS	11
1.1. EPS en Algérie	11
1.2. Les différentes entrées des programmes de formation des formateurs	17
1.2.1. L'entrée par les ressources	17
1.2.2. L'entrée par les compétences	17
1.2.3. L'entrée par les situations	18
1.3. Les paradigmes de la formation des enseignants	18
1.3.1. Le paradigme comportemental	18
1.3.2. Le paradigme artisanal	18

1.3.3. Le paradigme critique	18
1.3.4. Le paradigme personnaliste	18
2. Le programme de formation en APSE (volet théorique et pratique)	18
3. L'enseignant d'EPS	19
3.1. L'enseignant expert	19
3.2. L'enseignant novice	24
3.3. L'expertise enseignante	24
3.4. Une conception situationniste de l'activité enseignante en classe	22
3.5. Comparaison de l'enseignant expert et l'enseignant novice	25
4. Le praticien réflexif	27
4.1. La théorie de schon	34
4.2. La réflexion dans l'action	31
4.3. Les caractéristiques d'un praticien réflexif	32
4.4. Pourquoi réfléchir sur sa pratique enseignante ?	32
4.5. La montée en puissance de la pratique réflexive en formation initial des maitres	34
4.6. Quel rôle la formation initiale doit elle joué dans l'amorce de la professionnalité ?	35
4.7. Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation	39
initiale?	
5. L'enseignant d'EPS comme action située	44
5.1. L'intervention des enseignants d'EPS comme action située	44
5.2. La théorie de l'action située	41
5.3. La théorie des cours d'action	42
5.4. L'objet théorique des cours d'action	42
5.5. L'encrage de l'action	43
5.6. L'approche de l'action et la cognition située	45
5.7. L'action située dans le développement de l'activité	45
5.8. La construction de l'action	46
6. L'agir compétent	47
6.1. L'agir compétent	47
6.2. Les caractéristiques d'un agir compétent	54
6.2.1. la mobilisation des ressources varier et intégré	51

6.2.2. Des connaissances situées, expérientielles et typifiées	52
6.2.3. Un processus dynamique auto-organisé	52
6.2.4. Les dimensions individuelle, sociale et collective de l’agir compétent	53
6.3. Les domaines de l’agir compétent	54
6.4. Un agir compétent contextualiser dans les situations familières	56
6.5. Le degré de familiarité révélatrice d’un agir compétent	56
6.6. Une relation complexe entre l’individu et l’environnement	57
6.7. La compétence comme processus dynamique de combinaison des ressources	58
Partie 02 : Méthodologie de la recherche « Présentation et analyse des résultats »	
1. Présentation de l’étude	62
2. Moyen et méthode de la recherche	62
2.1. L’analyse bibliographique et documentaire	62
2.2. Enquêtes par entretien auto confrontation	62
2.3. Structures de l’entretien	62
3. Déroulement de l’enquête	64
3.1. L’ajustement d’entretien	64
3.1.1. Présentation de guide d’entretien auto confrontation	64
3.2. Dépouillement	65
3.3. Le lieu	65
3.4. La durée	65
4. Echantillon de la recherche	65
4.1. Le choix de l’échantillon	65
4.2. L’échantillonnage	65
4.3. L’analyse de contenu	65
4.4. L’analyse du verbatim	65
4.5. L’analyse des séances vidéo	65
4.6. Les étapes de l’analyse de contenu	65
4.6.1. Constitution	65
4.6.2. Lecture	66
4.6.3. Classification	66

4.6.4. L'interprétation	66
-------------------------------	----

Partie 03 : Analyse et interprétation des résultats

1. Analyse, interprétation et discussion des résultats de l'auto confrontation	69
2. Recueil et traitement des données	69
2.1. Contexte du recueil des données	69
2.2. Informations générales sur les séances	74
2.3. Présentation des objectifs et activité enseignés lors des séances d'EPS	71
2.4. Thématique des indices repérés dans les commentaires des participants	71
3. L'analyse de contenu des commentaires des deux participants	72
4. Corpus de l'enseignant « chevronné »	72
4.1. Analyser les verbalisations de l'enseignant expert sur son agir compétent	73
5. Corpus de l'enseignant novice	74
5.1. Analyser les verbalisations de l'enseignant novice sur son agir compétent	75
Conclusion	77

Liste bibliographique

Annexes

Résumé

Liste des abréviations

Abréviation	Signification
STAPS	Science et Technique des Activité Physique et Sportive
EPS	éducation physique et sportive
APS	activité physique et sportive
MJS	ministère de la jeunesse et des sports
SUA	sport universitaire algérien
BEM	brevet d'enseignement moyen
CNEPS	centre nationale d'éducation physique et sportive
CREPS	centre régional d'éducation physique et sportive
MEN	ministère d'éducation national
GMAF	groupe mixte d'animation et de formation
FASSU	fédération algérienne du sport scolaire universitaire
FASS	fédération algérienne du sport scolaire
CNS	centre national des sports
PA/EPS	professeur adjoint d'éducation physique et sportive
PEF	professeur d'éducation fondamentale
TD	Travaux dirigé
TP	travaux pratique
CF	cours facultatif
EAC	étude agir compétent

Liste des tableaux :

N° de Tableau	Titre	Page
1	Ensemble de questions posé pour l'enseignant expert	63
2	Ensemble de questions posé pour l'enseignant novice.	64
3	Informations générales sur les séances	70
4	Présentation des objets et activités enseignés lors des séances d'EPS filmées	71
5	Thématique des indices repérés dans les commentaires des participants	71

Liste des figures :

N° de Figure	Titre	Page
1	Evaluation de l'agir professionnel pendant et à la suite de formation.	48
2	la période de la pratique professionnel et la période de la formation.	49
3	Agir avec pertinence et compétence en situation.	50
4	Les domaines de l'agir compétent.	55

Introduction

Introduction :

« How Professional think in action », Donald Schon insiste sur la façon par laquelle les professionnelles pense dans leurs actions et comment ils interprètent leurs activités.

Tous enseignants ou tout professionnelle qui analyse son action s'appuie plus souvent implicitement, sur un ensemble de repère l'aidant à porter un regard réflexif sur sa pratique.

L'analyse de la pratique professionnelle prend tout sens comme outil de construction de la posture réflexive du professionnelle, et s'inscrit dès lors dans tous les textes officiels qui régissent la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, les travaux de Schon (1983-1986) témoignent de manière prémonitoire de tous ce « tournant réflexif », dans le sens d'une épistémologie de l'agir professionnelle prise à rebours, à la question « qu'est-ce les praticiens ont besoin de savoir ? », Schon (1996, p22-24) répond qu'il faut d'une part transmettre du savoir professionnelle et d'autre part , guider les praticien à redécouvrir ce qu'il savent déjà et la manière d'utiliser leur savoir-faire , cet auteur marque un tournant décisif dans la conception de la réflexivité des pratiques professionnelles.

L'étude de l'agir professionnelle de l'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) requiert un regard particulière ce qu'il est question à la fois de prendre en compte le visible et l'invisible, le mouvement le plus élémentaire comme le projet d'intervention dans sa globalité.

S'il est possible d'accéder particulièrement à cette expérience tant de point de vue de l'enseignant qui la construit que de l'élève qui se transforme ,il reste que l'étude de phénomènes se produisant dans la classe d'EPS suppose à la fois de respecter leurs complexité ,de les situé dans un ici et maintenant inscrit dans une historicité et restitué finement les interactions qui nouent la Co-construction des s'avoirs en regard des effets transformatifs recherchés «Vygotsky, 1977/1933, Schneuwly, Broncort, 1985, Clot, 1999, 2002»

L'agir compétent concerne la compétence en action et en situation et renvoie à une personne qui agit avec intelligence pour se situer, se positionner, transformer la situation en vue de l'amélioré et prendre un recule réflexif vis-à-vis de la situation lorsque nécessaire.

Une personne peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétente, avoir des compétences est condition nécessaire mais nullement suffisante pour être un professionnelle compétent.

Etre compétent c'est non seulement disposer de compétences et les mobiliser, mais c'est aussi mettre en œuvre une pratique professionnelle c'est à dire un déroulé de choix de décisions et

Introduction

d'action réellement mis en œuvre par une personne pour faire face aux exigences prescrites d'une situation. Le boterf 2000b.

Une personne ne pourra vraiment être reconnue comme compétente que si elle est capable, non seulement de réussir une action, mais aussi de comprendre pourquoi et comment elle s'y prend pour agir.

Pour agir avec compétence un employé devra de plus en plus combiner et mobiliser tous ses propres ressources, et cela la question qui se pose pour traiter des situations complexes, de quelle ressources que les enseignants d'EPS doivent-ils disposer pour agir avec compétence face aux situations difficiles?

La suite de l'étude se décline suivant plusieurs parties et vient apporter des décisions et déterminer ce plus.

Dans un premier temps, la première partie est réservée à une revue de littérature et cadre théorique, prenant en compte la définition des concepts, et l'objet de recherche.

La deuxième partie est consacrée à la présentation du cadre méthodologique suivie lors de notre recherche, notre démarche méthodologique de recherche ainsi que l'instrument de recherche et la présentation de l'étude.

La troisième partie sera réservée exclusivement à l'analyse et l'interprétation des résultats et à la conclusion.

✓ **Problématique :**

Cette étude traite la problématique de l'agir compétent des enseignants d'éducation physique et sportive en Algérie.

Nous intéressons plus particulièrement aux façons avec laquelle les enseignants d'EPS analysent, interprètent et agissent en situations d'enseignement-apprentissages dites complexes, cela nous amène à la question sur laquelle les enseignants d'EPS agissent et interprètent ses actions au cours d'une activité, dans ce contexte notre problématique se basera sur la question suivante.

Quelle sont les sources utilisés par les enseignants d'EPS pour mobilisées leurs savoirs?

✓ **Hypothèse :**

Selon la revue littératures consulté nous suggérons l'hypothèse suivante :

Les enseignants d'EPS peuvent mobiliser les ressources internes et externes

Internes « savoirs, savoirs faire.... », Externes « psychologique, émotionnelle, les ressources de l'environnement... »

✓ **Objectif de la recherche :**

Notre objectif heuristique est bien d'analyser les pratiques d'enseignement telles qu'elles sont in situ, il consiste à déterminer et d'évaluer l'agir professionnel des enseignants d'EPS en ALGERIE pendant leurs activités « action », pour décrire la forme de leurs interactions « gestuel, langagières, spatial..... » avec les élèves et comprendre les intentionnalités spécifiques qui les organisent en situation de classe.

1. Définition des concepts :

Dans ce travail nous avons réalisé une recherche bibliographique et revue littérature, sur la façon par laquelle les enseignants d'EPS agissent lors de l'élaboration d'une activité, pour ce faire, nous avons d'abord défini quelques concepts clés sur la notion de l'agir compétent.

1.1 Agir :

C'est de faire quelque chose, avoir une activité qui transforme plus au moins ce qui est et de se comporter dans l'action de telle manière agir c'est de mettre certaine quantité de force, c'est surtout extérioriser.

1.2. Définitions de l'EPS :

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur la conduite motrice des participants en fonction de norme éducative implicite ou explicite. (P. Parlebas, 1981).

Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoir permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives (C. Pineau, 1991).

« Discipline d'enseignement, l'EPS, permet l'acquisition de connaissance et la construction et savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives » C. PINEAU (Introduction à une didactique de l'EP Dossier EPS n°8).

Alain HEBRARD : « l'EPS conserve et enrichit les moyens et les ressources de l'activité motrice. Elle sollicite et développe les possibilités de compréhension des réactions affectives et

Introduction

émotionnelles à l'environnement physique et humain susceptible de favoriser la vie relationnelle et les prises de décisions individuelles et collectives. (Alain HEBRARD- réflexion et perspective en 86).

L'éducation physique prépare les jeunes à une vie d'adulte en tant qu'individu complet sein du corps et d'esprit, et les apprentissages que reçoit l'élève dans une leçon d'EPS visent sont visées que le long terme, dans l'espoir que l'élève se réfère à ses apprentissages pour une situation donnée dans sa vie future.

« En tant que matière d'enseignement centrée sur le jeune, favorisant son développement total, contribuant à son autonomie et à son intégration sociale, l'Education physique a fini par occuper une place importante dans le système éducationnel, plateforme du projet de Société.

De par ses spécificités, l'éducation physique équipe le jeune pour le mettre en situation de se dépasser dans le respect de l'autre et de la règle, le préparant ainsi à affronter la vie

1.3. Définition de la didactique :

Du grec didaktikos, relatif à l'enseignement, propre à instruire. « Etude des processus d'élaborations et d'acquisition (chez l'élève) et de transmission (chez l'enseignant), des savoirs et des savoir-faire d'une discipline » (Vincent Lamotte,2005, p22).

La didactique a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes. (AVANZINI « Didactique et didactiques aujourd'hui ». Le BINET SIMON, n° 606, 1, 1986).

Est une science du savoir enseigner. Méthodes indiquées pour leur transmission (savoirs enseignables). Les connaissances sont organisées dans un domaine du savoir collectif et didactique regroupe en catégories les connaissances, en détermine les corrélations, en plus d'en établir la progression et la continuité. Les intéresse aux processus de transmission et d'acquisition. vergaud.G(1999).

1.4. La didactique en EPS :

La didactique de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) étudie le processus de communication par l'enseignant, et d'acquisition par les élèves, d'un ensemble de savoirs et d'actions spécifiques pour réaliser des transformations du système interactif :

Activité physique et sportive Activité corporelle Élève (MARSENACH ; Équipe de Didactique de l'EPS INRP.).

Introduction

La didactique de l'EPS, qui n'est pas la somme des didactiques des APSA et qui repose sur « la définition d'objectifs, la mise en forme des contenus (principes) et la définition de modalités d'évaluation » (C.Pineau, 1991).

1.5. La didactique des APSA :

Qui est une réflexion spécifique sur la structure de l'activité telle qu'elle existe culturellement (essence, logique interne, problème fondamental ...).

Aujourd'hui, le concept de contenu (condition que l'élève doit intégrer pour transformer son action) envahit la profession. On peut penser que cette évolution répond à la fois à un souci pédagogique - identifier le plus précisément possible ce que l'élève doit apprendre et les repères qu'il peut utiliser pour cela - mais aussi à un souci d'assise de la discipline - posséder des contenus clairement identifiables. (Vincent Lamotte, 2005, p23).

1.6. Pédagogie :

La pédagogie se définit par un ensemble de rapports entre un enseignant, un élève et un groupe d'élèves. Les interventions visent à soutenir chez les élèves le développement de compétences didactiques et transversales; une conception de ce qu'est l'apprentissage est sous-jacente. Pour arriver à ses fins, l'enseignant conçoit des situations d'apprentissage et d'évaluation à partir des contenus prescrits dans le programme de formation, tout en tenant compte du portrait de ses élèves. L'enseignant s'assure de mettre en place des conditions propices à un climat d'apprentissage, c'est la gestion de classe. Ses interventions contribuent à la triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) et à la formation de citoyens responsables. Il existe plusieurs types de pédagogie : ouverte ou magistrale, individualisée ou sociale, directive ou participative.

1.7. Définition de l'intervention :

Selon M. Durand, l'intervention c'est : « toute action et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique sportive et artistique et visant des modifications de cette activité. Ces actions sont de nature différente en fonction des contextes au sein desquels elles se déroulent, des modifications engagées, ces intentions peuvent être d'éducation, de rééducation, d'entraînement et de performance, d'entretien et de loisir » L'activité est la réalisation personnelle de la tâche prescrite par le praticien, sa partition originale grâce à son modèle opératif.

L'activité traduit en même temps la tâche prescrite et redéfinie et le sujet qui l'exécute. Il est ainsi permis d'interpréter les initiatives du sujet qui réalise en définitive une autre tâche que celle dont il devait s'acquitter.

Introduction

L'activité présente les empreintes de l'individu : ses représentations, ses valeurs, ses motivations. Elle exprime la singularité de l'opérateur dans la réalisation d'une mission où il peut déployer une stratégie et des compétences qui lui sont personnelles. Il s'inscrit ici la part d'individuel qui singularise le travail humain qui ne peut se réduire à une standardisation du bureau des études et des méthodes.

L'activité dépend donc de la tâche et des caractéristiques du sujet. En retour, elle peut redéfinir la tâche et contribuer à la transformation de la personne.

1.8. Définition de l'action :

L'action comme le décrit Henri Bergson dans l'évolution créatrice en 1907 (la spéculation est un luxe tandis que l'action est nécessaire) étymologie : de la latine faculté d'agir, activité, act, fait, décrire, agir faire être actif l'action est une opération qui permet à un effet de se produire.

C'est une opération due à un agent quelconque, et qui provoque une transformation, qui produit un effet, qui a une influence, c'est aussi le résultat de cette opération.

1.9. Définition de l'énaction :

Le concept d'énaction nous permet de découvrir ce qui constitue « la motivation à agir » d'un individu. En effet, l'énaction défend l'idée que la cognition (le processus de l'intelligence) est d'abord incarnée, c'est-à-dire qu'elle prend en compte le fait que chaque individu évolue dans son propre milieu, avec ses propres règles, dans son propre monde.

Les professionnels sont influencés par le contexte et l'action ne font qu'un. Grâce à des processus conatifs et cognitifs de perception, de sélection et d'attribution, ils modulent et régulent leurs interventions en situation.

1.10. La situation :

Est une unité d'analyse qui permet d'analyser l'activité (Journé et Raulet Crosset, 2008) la situation à des contours propres elle est liée à un moment spécifique le concept même de « situation », et son utilisation pour analyser l'activité managériale, contient cette tension entre un caractère éphémère et singulier, propre à situation et des formes de durabilité et de reproductibilité, singulière par essence, la situation peut receler des éléments de reproduction et de régularité « Journée et Raulet Crosset 2008 ».

J. Girin a proposé la définition de la situation selon lui, une situation est définie par trois éléments « des participants, une extension spatiale (le lieu où les lieux se déroulent, les objets physiques,

qui s'y trouvent une extension temporel un début et une fin, un déroulement, éventuellement périodicité). « girin1990, p59 »

1.11. Compétence :

Une compétence est un savoir-agir qui s'actualise dans une ou plusieurs situations professionnelles complexes en vue d'atteindre un résultat, d'avoir un effet. Elle résulte de la mobilisation et de la combinaison de ressources faisant émerger une pratique professionnelle pertinente propre à la situation. L'analyse et l'explication de sa façon de faire et d'agir sont aussi présentes dans la compétence.

1.12. Agir compétent :

L'agir compétent se manifeste par la mobilisation, la combinaison ou l'adaptation d'un faisceau de ressources dans une situation professionnelle donnée afin d'y poser des actions organisées en un système. La professionnelle ou le professionnel agit de façon à atteindre un but visé ou à résoudre des enjeux, selon la compréhension qu'elle ou il en a. L'agir compétent se caractérise également par la capacité de prise de recul de l'intervenant afin de conserver une distanciation sur l'action. Elle ou il se développe dans l'action et par l'action.

Partie 1

Revue de littérature

1. La formation initiale à l'enseignement des APS :

La formation des professeurs d'EPS s'est inscrite, dès son institutionnalisation au début du vingtième siècle, en lien étroit avec le terrain. Son universalisation à partir de 1975 symbolique dans un premier temps, puisque les cursus se résumaient à une licence (et au seul professorat d'EPS) et qu'aucun enseignant-chercheur ne les encadrait conduit à la disparition progressive de cette appellation du cursus pour celui de STAPS (Sciences et Techniques des activités physiques et sportives). L'enseignement ne devient qu'un débouché parmi d'autres, les études ne sont plus exclusivement centrées sur cette voie professionnelle.

Dans cette perspective, parler de professionnalisation, c'est affirmer : qu'il existe des savoirs. Ces transformations de la formation sont parallèles à l'évolution du système éducatif. En s'appuyant sur le rapport Bancel (1989), à l'origine de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), le ministère propose de passer d'un modèle de formation centré sur une logique d'enseignement et de maîtrise de contenus disciplinaires à une logique de qualité focalisée sur la professionnalisation comme intégration dans une culture (Isambert-Jamati, Tanguy, 1989-1990), celle des enseignants, et comme processus de rationalisation des savoirs conduisant à la définition d'une zone fermée dans le champ du travail (Bourdoncle, 1991), les activités physiques dans le monde scolaire et l'appropriation de compétences professionnelles.

1.1. L'EPS en Algérie :

Les derniers remaniements de la réforme du système éducatif algérien, à partir de 2003, ont vu la restauration en 2005 d'épreuves d'Éducation Physique et Sportive (EPS) aux examens du Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) et du baccalauréat, mais l'intérêt pour cette matière s'est très vite transformé: d'une discipline à caractère éducatif complémentaire aux autres matières d'enseignement à dominante cognitive, pouvant apporter une formation aux plans physique et relationnel grâce aux activités de groupes ou équipes, l'EPS est «utilisée» pratiquement comme moyen de repêchage aux examens scolaires; il n'est que de voir les notes des candidats aux deux examens cités plus haut, depuis juin 2005, pour s'en convaincre. Ce phénomène montre déjà à lui seul la place accordée à l'EPS dans le système éducatif algérien. Qu'est-ce qui a conduit à ces choix et attitudes préjudiciables à l'éducation de nos enfants? Car personne n'est dupe, pas même les adolescents candidats aux examens du BEM et du baccalauréat: les notes ne reflètent pas un niveau de pratique réel et régulier. Les écoliers, collégiens et lycéens algériens ont pourtant bien besoin d'une éducation physique de base, pratiquement absente dans nos établissements scolaires quand on compare la charge horaire accordée

aux matières à dominante intellectuelle (deux heures d'EPS, mal ou pas du tout assurées parfois, contre plus de vingt heures de cours en salle de classe à tous les niveaux scolaires).

Dans un système éducatif où domine l'intellectualisme et où le niveau régresse, nous avons besoin d'un renouveau favorable aux méthodes actives. A ce propos, l'éducation physique et sportive offre aux élèves des situations d'expression variée, corporelle, verbale, émotionnelle, relationnelle, ce qui n'est pas le cas en salle de classe, où ils restent généralement assis et silencieux. L'EPS répond en effet aux objectifs d'une pédagogie active et dynamique grâce à la nature des activités qu'elle propose, à base de jeux et de mouvements, à une organisation en équipes, et à des compétitions fréquentes sur des espaces plus ou moins grands; ce qui permet une grande liberté d'évolution motrice, une expression multiple et la confrontation directe des capacités et compétences des élèves.

En ne considérant, en premier lieu, que des aspects de l'ordre de l'équilibre psychique, la seule «porte de secours» permettant aux élèves de se défouler et de se libérer du stress et des nombreux cours théoriques reste donc l'EPS, ou à défaut, des activités d'animation sportive à l'école. Car, et on le sait depuis longtemps déjà, depuis Aristote, le jeu provoque une catharsis salutaire qu'il ne faudrait pas négliger. Mais même pour cet objectif, l'EPS n'est pas suffisamment prise en considération en Algérie et a même régressé dans le système éducatif: Deux séances de 45 minutes par semaine d'enseignement retombées à une fois et très peu assurée en fait à l'école primaire, deux heures par semaine dans les enseignements moyen et secondaire. Quelles sont les «raisons» ou plutôt déraisons et dérèglements qui ont conduit à une telle situation, dans une école qui se veut pourtant démocratique et à l'avant-garde du progrès depuis l'indépendance de notre pays? Nous présumons que les causes peuvent être plus ou moins nombreuses et complexes, et nous essayons par ce travail d'en découvrir quelques-unes. Notre hypothèse principale est que malgré la volonté affichée sur un plan législatif (lois émises en faveur du développement de l'EPS et du Sport), des changements effectués en général plutôt dans l'improvisation que dans l'application des textes officiels ont défavorisé la concrétisation des objectifs tracés. Par ailleurs, l'instabilité politique durant les années 1990 semble avoir participé à une régression néfaste de la pratique des activités physiques et sportives, plus particulièrement des filles; la période dite de la «décennie noire» semble même avoir créé une régression des mentalités vers des attitudes de repli sur soi opposées à l'ouverture vers le progrès, refusant par exemple la mise en valeur du corps... Lorsque nous discutons avec des parents au sujet de l'éducation et de la scolarité de leurs enfants, nous nous apercevons chez certains d'entre eux parfois, de la persistance de représentations considérant les activités physiques comme un jeu sans intérêts. Mais ce qui nous apparaît plus préoccupant parce que émanant des instances du pouvoir, c'est l'influence d'attitudes et décisions d'ordre plus politique que pédagogique conduisant à la marginalisation ou à la manipulation de l'EPS pour des objectifs autres

que ceux de l'éducation des générations montantes. Cela n'a pas toujours été le cas, puisque le passé récent, depuis l'indépendance, est déjà riche en expériences d'Activités Physiques et Sportives (APS) à caractère éducatif (EPS en tant que matière d'enseignement, sport d'animation de masse à l'école, sport de compétition scolaire...).

Il ne s'agit pas pour nous dans ce travail de chercher refuge dans la nostalgie d'un passé qui est loin d'être brillant, même s'il y a eu des éclaircies lumineuses à Alger de Jeux Universitaires et Scolaires Maghrébins en 1968 (du 05 au 14 juillet), des Jeux Méditerranéens en 1975 (23 août au 06 septembre), ou encore des Jeux Africains en 1978 (13 au 22 juillet). Il s'agit dans cette tentative d'analyse, d'essayer de comprendre pourquoi les activités physiques et sportives, si importantes dans la culture du monde moderne et dans les programmes éducatifs, sont chez nous vouées à la marginalisation et à la régression à l'école malgré les efforts entrepris après l'indépendance de notre pays? Un regard vers le passé d'abord va peut-être nous apporter un premier éclairage.

A partir de 1963, quelques-uns parmi les enseignants d'EPS algériens existants (14 d'après une liste du Ministère de la Jeunesse et des Sports de l'époque) sont employés à dynamiser des écoles populaires de sport (09 dénombrées, existant dans ou à proximité d'écoles primaires implantées dans différents départements). Ces pionniers de l'EPS à l'indépendance de l'Algérie, au grade de moniteur ou maître, sont rejoints par quelques moniteurs ayant reçu une formation de courte durée; mais les besoins deviennent rapidement impossibles à couvrir. Dans un bilan daté 13/02/1967, on remarquera déjà une certaine forme de régression de l'institution éducatif dans la prise en charge de l'EPS.

L'enseignement de l'EPS ne figure déjà plus dans les horaires des écoles primaires, parce que les moniteurs sont en nombre insuffisant (450 d'après le bilan précédent, qui seront répartis entre secteur jeunesse et sports, collèges et lycées) ; et en raison de la politique de généralisation de l'enseignement, la priorité est accordée à la formation accélérée des instructeurs et maîtres de l'école primaire, qui ne reçoivent aucune préparation pour enseigner l'EPS.

Dans les lycées, il était prévu trois séances d'EPS d'une heure chacune par semaine, complétées par deux heures d'activités sportives d'animation, soit un total hebdomadaire de cinq heures d'activités physiques et sportives pour tous les élèves intéressés, plus la possibilité aux « volontaires » de s'adonner au sport scolaire (de compétition). « Ils participent le jeudi après-midi, pendant trois heures, aux activités (entraînements et matches) du SUA » (Fédération du Sport Universitaire Algérien à cette époque, et qui sera scindée plus tard en deux fédérations, l'une de Sport scolaire et l'autre universitaire). Malheureusement, des exigences matérielles et d'encadrement humain, et des difficultés de charge horaire notamment, vont amener au choix d'adaptations restrictives: les horaires d'EPS seront regroupés en une seule séance de deux heures; ce palliatif

considéré comme provisoire à l'origine deviendra de fait officiel et constituera une des données de base dans l'élaboration des programmes d'enseignement.

En 1968 commence cependant une formation d'envergure nationale dans les corps de maîtres, professeurs adjoints et professeurs d'EPS, qui seront versés dans le milieu sportif, les collèges et lycées. La formation de professeurs d'EPS, d'une durée de quatre années après le baccalauréat, effectuée au Centre National d'Education Physique et Sportive (CNEPS) à Alger, tente de répondre aux besoins de l'enseignement secondaire en formant des professeurs polyvalents et aux besoins du milieu sportif civil en préparant des entraîneurs spécialistes par activité sportive. Le ministère de la Jeunesse et des Sports tente de répondre également aux besoins des différents niveaux scolaires par la formation aux grades de moniteurs, maîtres, professeurs-adjoints dans les Centres Régionaux d'EPS (CREPS), à Alger-Centre, Oran, Annaba, Constantine, Alger-le Caroubier, Laghouat et Chlef. Un premier texte officiel relatif à l'EPS scolaire viendra en 1970 clarifier les objectifs et les contenus d'enseignements. Ces premières instructions insistent sur l'intégration de l'EPS au système éducatif pour tous les paliers de l'enseignement.

C'est seulement au bout de quatre années après la parution de ce texte, durant l'année scolaire 1974/75, qu'une opération avec l'intention d'une généralisation progressive de l'EPS à l'école primaire est menée dans le cadre d'une commission mixte impliquant le Ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS) et le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Le programme d'éducation physique est préparé par de jeunes professeurs sortants du CNEPS; il est appliqué lors d'une première expérimentation dans 400 écoles à travers le territoire national, le nombre d'écoles concernées devant doubler chaque année. Les corps spécialisés en EPS restant toujours très insuffisants, l'expérience est faite avec les instituteurs de l'école primaire. Centralisée au niveau du MJS à partir de 1975/1976, suivie sur le terrain par des Groupes Mixtes d'Animation et de Formation (GMAF), dans quelques wilayas, l'opération est abandonnée en 1979, date à laquelle la gestion de l'EPS passe du MJS au MEN. Seul gain apparent de l'expérience : la formation des maîtres de l'école primaire, censés prendre en charge tous les enseignements, y compris l'EPS, comprendra deux heures hebdomadaires de formation dans cette discipline ; mais l'horaire sera révisé à la baisse en 1980.

Pourtant, peu avant l'école fondamentale, les jeux méditerranéens d'Alger en 1975, première grande manifestation sportive d'envergure internationale organisée par l'Algérie, avaient constitué une sorte de levier du mouvement sportif national. En 1976, apparaîtra le premier texte officiel fixant le cadre législatif et organisationnel de cette politique. Le système éducatif est particulièrement valorisé dans ce qu'on appellera le code de l'EPS par la projection d'objectifs éducatifs à travers l'enseignement de l'EPS et d'objectifs de performance sportive à travers le Sport scolaire. Par exemple, la priorité sera

donnée dans l'occupation des terrains de sport au milieu scolaire pour l'enseignement et les compétitions des élèves des établissements scolaires dans le cadre d'un programme national. Ce programme est élaboré et suivi dans son exécution par la Fédération algérienne des Sports Scolaire et Universitaire (FASSU), qui sera plus tard scindée en deux, la Fédération Algérienne du Sport Scolaire (FASS), agréée en 1979 et la Fédération Nationale du Sport Universitaire (FNSU). Les difficultés d'application de ces priorités accordées à l'EPS scolaire seront pratiquement insurmontables: terrains extérieurs non surveillés, envahis par de jeunes désœuvrés; réticences de chefs d'établissements contre la pratique éducative sportive à l'extérieur des établissements scolaires; refus de compétiteurs civils de libérer les terrains...

L'année 1975/1976 constituera pourtant un tournant positif également dans la formation des professeurs d'EPS, appelés à travailler en principe dans l'enseignement secondaire ou dans le secteur du sport de compétition : cette formation est transférée du CNEPS au Centre National des Sports (CNS), au milieu du complexe olympique de Dely-Ibrahim, nouvellement créé, qui accueillera des professeurs venus par exemple de l'université d'Alger, pour renforcer l'encadrement. Mais dix années après son démarrage en 1968, cette première expérience de formation de professeurs d'EPS de l'Algérie indépendante a été arrêtée en 1979 dans le secteur de la jeunesse et des sports. Après le CNEPS (1968/1975), transféré au sport militaire, le Centre National des Sports aura duré à peine quatre années (1975 à 1978) avant de devenir Institut des Sciences et de la Technologie du Sport (ISTS); ce dernier est alors spécialisé dans la formation de Conseillers du Sport, appelés en principe à encadrer les associations sportives civiles et le sport de performance.

Un renforcement en faveur du sport de performance s'est plus ou moins clairement produit alors, à partir de l'année 1979. Les choix de formation s'orientent nettement vers l'école des pays de l'Est et le sport de performance ; la coopération s'établira avec l'URSS, l'Allemagne de l'Est et Cuba, où seront recrutés la plupart des encadreurs. Les professeurs d'EPS algériens formés durant les années 1970 et gérés à partir de 1979 par le MEN seront en nombre très réduit; et l'enseignement secondaire sera encadré par une majorité d'anciens maîtres et professeurs-adjoints d'EPS; ils seront rejoints progressivement par les nouveaux PEF à partir des années 1980 à l'Education Nationale, en prévision de l'enseignement moyen, et des professeurs-adjoints ou PA/EPS formés par le Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire.

La reprise en main par l'Education nationale de la formation des enseignants d'EPS destinés au système éducatif se fera dans des conditions très difficiles au début des années 1980 (formation effectuée par le MJS jusqu'en 1979). Le secteur de l'éducation bénéficiera de deux CREPS, ceux d'Annaba et de Chlef. La formation est effectuée dans les deux CREPS puis étendue dans les Instituts

de Technologie de l'Education (ITE) pour les Professeurs d'Enseignement Fondamental (PEF/EPS) destinés à l'école fondamentale du 3ème cycle. Quant au Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire, créé en 1980 et qui durera à peine trois ans, il lancera la formation de Professeurs-Adjoints ou PA/EPS dans des lycées parfois, à défaut de centres de formation adéquats. La formation de licenciés en EPS sera quant à elle reprise par l'enseignement supérieur d'abord dans un seul Institut à Alger avant de s'étendre à Constantine puis Oran en 1985 (transférée à Mostaganem en 1987/88). Le recrutement d'enseignants de niveau universitaire pour l'enseignement secondaire a donc été «gelé» pratiquement pendant une dizaine d'années, entre l'année 1978 (passation de la gestion de l'EPS à l'éducation nationale), et la sortie des premières promotions universitaires dans la deuxième moitié des années 1980.

Nous pouvons dire sans risque de nous tromper que l'EPS en Algérie a vu de grands espoirs se dessiner au début des années 1970 (avec l'expérience d'intégration de l'EPS à l'école primaire, les Jeux Méditerranéens d'Alger, le Code de l'EPS, la formation des PES); mais rapidement, au bout d'une dizaine d'années à peine, elle a reçu un coup d'arrêt préjudiciable, quand.

Le CNS a fermé ses portes à la formation des enseignants d'EPS en 1978: Le choix de transformer ce dernier centre en Institut des sciences et de la technologie du sport, spécialisé dans la formation des conseillers du sport, appelés en principe à encadrer le sport de compétition, n'a pas réellement permis au mouvement sportif national de s'affirmer à ce jour. Mais l'encadrement de l'enseignement de l'EPS et du sport scolaire s'en est trouvé diminué et retardé, l'université reprenant difficilement le relais pour la formation de licenciés en très petit nombre dans les années 1980, progressivement augmenté pour ne décoller vraiment au plan quantitatif que vingt ans plus tard, au début des années 2000.

L'école fondamentale a démarré en 1980 : Les débuts étaient considérés alors comme une «révolution» du système éducatif Algérien, mais les programmes sont révisés à la hâte, du moins pour ce qui concerne l'éducation physique; les contenus d'enseignement préparés ne seront d'ailleurs pris en compte qu'en partie. Et l'expérience d'intégration de l'EPS à l'école primaire, commencée en 1974, est pratiquement annihilée en 1980/81, à l'aube de l'école fondamentale: Il n'y aura plus aucune dotation en matériel et encore moins en infrastructures sportives jusqu'à 2010/2011. La formation des maitres passera dans cette matière de deux heures hebdomadaires à une heure! L'horaire des élèves de l'école primaire, passera de 2 séances de 45 minutes à une par semaine très rarement assurée.

Ce dont on se souviendra rapidement avec nostalgie comme étant la première loi fondamentale organisant le mouvement sportif national, le « Code de l'EPS », n'aura été presque qu'un rêve sans lendemain, puisque très peu suivi d'application. Pratiquement le même sort sera d'ailleurs réservé à

toutes les lois qui suivront, nombreuses mais peu opérationnelles: après l'ordonnance n° 76-81 du 23/10/1976 portant Code de l'EPS, viendra la loi N°89-03 du 14/02/1989 relative à l'organisation et au développement du Système national de culture physique et sportive. « Il est précisé que les dispositions de la présente loi prendront effet, au plus tard le 31/12/1991... ». Mais « En 1992, douze décrets et deux arrêtés interministériels et trois arrêtés ministériels ont été publiés au Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, soit moins de la moitié des textes prévus ». Et d'autres lois viendront encore, qui seront de peu d'effet. Dans la réalité, l'EPS à l'école primaire est abandonnée au sort d'une formation d'instituteurs où cette matière disparaît pratiquement du cursus; arrivés sur le terrain, ils fuient l'application du programme en invoquant diverses causes parfois subjectives (port du voile chez certaines institutrices...), d'autres fois objectives (manque de terrains ou de matériel...). Quant à la situation qui prévalait dans le 3ème cycle de l'école fondamentale et dans l'enseignement secondaire, elle est décrite comme suit dans un article que nous avons publié en 1999: « Si les deux heures d'activité physique et sportive hebdomadaires sont effectivement assurées dans la majorité des classes, si l'encadrement existe, par contre l'infrastructure et le matériel didactique sont insuffisants. Dans les établissements nouvellement construits, les « installations sportives » occupent les plans de réalisation, mais presque jamais le terrain! Les excuses sont vite trouvées, par exemple dans des budgets insuffisants pour les locaux scolaires.

« En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants ayant reçu une formation universitaire est très réduit, et la majorité des enseignants du secondaire sont des professeurs d'enseignement fondamental, d'anciens maîtres et des professeurs adjoints, Nombre d'entre ces enseignants ont été formés dans les lycées, faute de moyens, alors que des instituts des sciences et de la technologie du sport (à Alger et Oran notamment) souffrent de ne pas pouvoir rentabiliser leurs installations.

1.2. Les différentes entrées de programme de formation des formateurs :

1.2.1. L'entrée par les ressources :

Elle consiste à une entrée sur le plan intellectuel sur le traitement de l'information et de la résolution de problème avoir une pensée critique ainsi un sens d'éthique et de créativité. Entée par ressources alors correspond à la mise en place par les formateurs d'un ensemble de moyens éducatif individuel.

1.2.2. L'entrée par les capacités :

Elle consiste à faire correspondre à chaque genre les capacités les plus appropriées, elle désigne les aptitudes d'un individu à faire face à une situation, elle désigne les aptitudes et les

compétences à mobiliser des ressources (savoir, savoir-faire) qui lui permettent de réaliser des activités, d'atteindre des buts et de développer son plein potentiel.

1.2.3. L'entrée par les situations :

L'objectif poursuivie par le formateur de cette proposition est de créer une situation d'interaction qui permette aux apprentis d'accéder à l'organisation du couplage entre le tuteur et l'environnement de classe dans ce courant de pensée est appréhendée en premier lieu comme un couplage entre le sujet et son environnement, les savoir et les savoirs faire mobiliser par le sujet sont alors spécifique à un contexte précis.

1.3. Les paradigmes de la formation des enseignants :

1.3.1. Le paradigme comportemental :

L'enseignement s'appuie sur un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser correspondent le modèle académique centré sur la transmission de contenus disciplinaires en référence à des données théoriques et celui d'ingénieur technologue rationalisant sa pratique à partir d'apports scientifiques.

1.3.2. Le paradigme artisanal :

L'enseignement réclame un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain répond une professionnalité de technicien par intériorisation de normes et reproduction de pratiques, focalisé sur les « recettes pédagogiques ».

1.3.3. Le paradigme critique :

L'enseignement mobilise un ensemble d'aptitudes réflexives permettant de transformer une problématique d'enseignement s'adjoint le modèle du professionnel « praticien réflexif » (Schôn, 1994) articulant des logiques multiples lors de l'analyse de ses expériences pour inventer des solutions face aux problèmes rencontrés.

1.3.4. Le paradigme personnaliste de la formation :

Enseignement exige un processus de développement personnel fondé sur des principes et des engagements propres à l'enseignant se rattache une professionnalité de charismatique privilégiant la communication, d'acteur social, éducateur impliqué dans les projets de l'établissement.

2. Le programme de formation à l'enseignement des APSE volet théorique et pratique :

Comme dans bon nombre de cursus universitaires, la formation initiale des enseignements d'EPS s'effectue par la mise en place et l'articulation de différents enseignements universitaires de

type cours magistraux(cm),travaux dirigé (td),et travaux pratique (TP),la singularité de la formation qui leurs proposée réside toute fois dans l'engagement des enseignants ,lors de certains TP, dans la pratique physique qui serviront ensuite d'objet par leur propre enseignement en milieu scolaire avec les élevés.

3. L'enseignant de l'éducation physique et sportive :

Plusieurs définitions ont été avancées pour expliquer la personnalité. La plus récurrente des définitions est celle qui prône que l'homme possédant les caractéristiques sociales et psychologiques. Cet homme est l'archétype même de l'activité sociale et de la relation sociale.

Pour enseigner, il faut comprendre l'élève. Comprendre l'élève, c'est savoir ce qu'il ressent, c'est connaître ce qu'il pense, c'est déceler ce qu'il veut, c'est estimer ce qu'il peut.

L'efficacité de l'activité dépend essentiellement de la valeur de l'idée que le responsable se fait de ses élèves, de leurs aspirations fondamentales et du cadre de préférence capable de favoriser au maximum la découverte d'un savoir qui doit s'affirmer véritablement formateur.

3.1. L'enseignant expert

Définition :

Le terme d'expert, aux racines latines, trouve son sens dans le terme *expertus* qui désigne « Celui qui a appris par l'expérience » marquant ainsi l'évidence du lien unissant l'expertise à l'expérience (dénommée par Lenoir en 2004 comme une pédagogie expérimentée, une pratique expérientielle ou une pratique d'expérimentation soulevant ainsi l'enrichissement continu dû au vécu). Au XXIème siècle, ce terme « à la mode » trouve une place de choix dans le monde de l'entreprise, au même titre que la compétence et la professionnalisation, ces termes étant parfois associés dans l'expression « professionnel expert ». À ce terme d'expert, Lenoir préfère ceux d'expérimenté, chevronné ou compétent, ne renvoyant pas ainsi l'image d'un enseignant détenteur des solutions opérationnelles.

L'enseignant expert, celui qui a acquis un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne, « improvise ». Mais il s'agit d'une improvisation « planifiée », il en a la maîtrise puisque cela fait des années qu'il distribue le même programme d'enseignement, et qu'il a intériorisé des routines...

Pour Tochôn deux facteurs prédominent dans les différentes recherches menées sur la définition d'un enseignant expert, ce sont l'expérience et la formation académique.

Par son expérience, un enseignant expert aura plus de facilités à modifier les variables d'une tâche lors d'une séance (complexifier, simplifier) en fonction de la réussite ou de l'échec de ses élèves par rapport à un enseignant novice.

Par une formation académique plus poussée ou plus orientée sur la pédagogie, l'enseignant aura également sûrement plus de facilités à voir ou se situer le problème lors de la mise en place d'une tâche qui ne fonctionne pas.

Ainsi un enseignant expert aura plus de facilités à gérer un groupe classe et à conserver la motivation de ses élèves.

3.2. Enseignant novice :

Définition :

PIERON définit le débutant comme « un enseignant en formation ou entré en service depuis peu ». Cette définition va dans le sens de celle de TOCHON (sur l'enseignant expert : « c'est celui qui a acquis un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne », pour lui, l'expertise n'est liée qu'à l'expérience. Grâce à ces deux définitions, il semble que l'enseignant débutant ne puisse pas être un enseignant expert puisqu'il n'a pas d'expérience. Ceci est conforté par la phrase de CLERC: «le débutant n'a pas d'expérience».

3-3. Définir l'expertise :

Dans la littérature de recherche, il est souvent difficile de distinguer expertise, expérience et efficacité. L'expertise exige à la fois de l'expérience et de l'efficacité. Si l'expérience paraît nécessaire à l'expertise, cette condition n'est pas suffisante. On veillera à ne pas confondre expérience et ancienneté, celle-ci pouvant être la simple installation d'un enseignant dans une pratique routinière (Dodds, 1994; O'Sullivan & Doutis, 1994). Dans le langage courant, une acception courante de la notion d'expertise est associée à celle d'efficacité de l'enseignant. Cette dernière, telle qu'approchée par les chercheurs, est liée aux comportements qui favorisent les apprentissages des élèves. A l'opposé, on s'attachera à identifier des conduites qui reflètent des aspects de la classe défavorables aux apprentissages cognitifs et moteurs. Lorsqu'on traite d'efficacité, on considère non seulement le comportement avec tout ce qui contribue à le mettre en place, mais aussi les valeurs, les modalités de pensées et de prises de décision par l'enseignant. La recherche associant les comportements en classe aux acquisitions motrices des élèves a mis en relief l'existence de comportements capables de répondre à des critères d'efficacité, surtout si l'on vise des effets d'apprentissages. Ces critères sont observables chez l'enseignant et l'élève. Nous nous trouvons ici dans le domaine des études processus produit.

Il existe plusieurs sources permettant de circonscrire la notion d'expertise. Elles concernent:

1. L'analyse de l'expertise dans des domaines différents de l'enseignement.
2. L'analyse de l'expertise dans l'enseignement général.
3. L'analogie entre l'enseignement et les sports collectifs.
4. L'analyse de l'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives (Dodds, 1994; O'Sullivan & Doutsis, 1994; Piéron & Carreiro da Costa, 1996). Nous nous limiterons aux deuxième et quatrième points. Dans l'enseignement général, une piste utilisée par les chercheurs pour mieux comprendre l'expertise consiste à définir différents stades s'échelonnant du débutant à l'expert. Les premiers travaux utilisant cette démarche ont été entrepris par (Berliner 1988). Cet auteur définit cinq stades de développement du débutant à l'expert, en proposant les caractéristiques principales:

1. Le débutant (étudiant et enseignant de 1ère année) fonctionne en utilisant des règles ne tenant pas nécessairement compte du contexte.
2. Le débutant avancé (enseignant de 2ème et 3ème années) reconnaît des similitudes dans les situations, enregistre en mémoire des épisodes qu'il peut mettre en relation avec son expérience actuelle.
3. L'enseignant compétent (3e ou 4e année d'enseignement et quelques enseignants plus expérimentés) choisit consciemment ce qu'il faut faire et peut isoler les événements clés dans la conduite de sa classe.
4. L'enseignant efficace (quelques-uns avec cinq ans de pratique et d'autres avec plus d'ancienneté) a construit un large éventail d'expériences et de moyens.
5. L'enseignant expert (seuls quelques-uns atteignent ce sommet) possède un sens global de la situation, de sorte qu'il y répond avec fluidité, sans même devoir y penser.

Dans l'enseignement des activités physiques et sportives, l'expertise combinerait des éléments semblables à ceux de l'enseignement général et d'autres que l'on peut comparer aux habiletés sportives de type ouvert (Piéron & Carreiro da Costa, 1995). Toutefois, en matière d'enseignement des activités physiques et sportives, appliquer directement la hiérarchie proposée par (Berliner 1988) nous ferait passer à côté d'un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant, celui de sa compétence de spécialiste d'une discipline sportive particulière. En effet, nombreux sont les professeurs d'éducation physique qui exercent également les fonctions d'entraîneurs de clubs sportifs, que ce soit chez les adultes ou les jeunes sportifs. Il semble indéniable que la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise d'un enseignant des activités physiques et sportives, par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier Revue de l'Education physique, avec des sportifs. Ceci semble d'autant plus vrai lorsque l'intervenant s'occupe de sportifs de haut niveau, ce qui ne laisse guère de place à l'approximation. Il a l'occasion d'affiner son habileté

à l'observation de mouvements complexes, d'utiliser des objectifs précis, ou encore de se livrer à l'analyse approfondie des caractéristiques des sportifs qu'il dirige. Des indicateurs de l'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives proviennent de l'observation des comportements et de l'analyse des modes de réflexion et de prises de décisions des enseignants. Ils ont été décrits précédemment (Piéron & Carreiro da Costa, 1995). Les conceptions et les problèmes envisagés par le chercheur diffèrent parfois de ceux des enseignants confrontés à la réalité quotidienne d'une classe. La notion d'efficacité de l'enseignement où les notions d'objectifs d'apprentissage ne tiennent pas le même degré d'importance dans les deux catégories d'enseignants expérimentés et des étudiants en formation en est un exemple (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre & Diniz, 1992). Nous avons voulu éviter cette divergence en interrogeant, par questionnaire, les enseignants sur ce qu'ils pensaient être les caractéristiques d'un expert. Ceci permet de confronter les critères considérés par les professeurs observés et les critères qui ont déterminé leur classement parmi les experts (Berliner, 1986; Piéron, 1982). Notre objectif sera :

- a. De déterminer chez diverses catégories d'enseignants, ce qu'ils considèrent comme les aspects les plus marquants de l'expertise .
- b. De déterminer, parmi ces derniers, quels sont ceux qu'ils pensent le mieux maîtriser personnellement.

3.4. Une conception situationniste de l'activité des enseignants en classe :

Selon ces approches, l'activité de l'enseignant en classe peut être conçue comme un système dynamique d'actions ou « cours d'actions » dont l'organisation émerge, neuve et imprévisible, du contact avec l'environnement matériel et social de la classe. Plus particulièrement, elle est constituée d'un flux d'actions qui prend forme au gré des significations locales que l'individu attribue à la situation sans cesse changeante et plus particulièrement aux informations qui sont saillantes pour l'enseignant (Conein & Jacopin, 1994 ; Durand, 1998b ; Greeno, 1998). L'enseignant disposerait de cognitions au service de l'action, qui, loin d'être préexistantes à la situation, émergeraient de et dans l'interaction avec le contexte (Durand, 1996).

Ces cognitions sont de deux ordres. Elles correspondent d'une part aux significations locales que l'enseignant donne aux éléments saillants qu'il perçoit au cours de la situation. Elles renvoient d'autre part aux « intentions-en-action » (Feldman, 1997) qui émergent suite à la production de ces significations et qui définissent les effets locaux à produire et orientent le cours de l'activité dans l'instant. L'activité de l'enseignant peut donc difficilement être planifiée. Tout au plus, les plans d'actions sont à considérer comme des cadrages de l'activité jusqu'au moment où la rencontre avec la

situation permet l'émergence concrète de l'activité et la structuration de son flux (Schuman, 1993). Mais, si la situation telle qu'elle est perçue par l'enseignant oriente son activité, l'activité, en fonction des intentions que l'enseignant lui attribue, oriente aussi le cours de la situation en produisant sur elle des effets locaux qui la transforment. La situation, comme espace d'élaboration de sens, est construite par l'individu au travers de son action. L'activité et la situation s'élaboreraient alors mutuellement. La classe, comme environnement social, offre un contexte à partir duquel un espace intersubjectif de construction de sens peut s'élaborer du fait de la présence simultanée d'acteurs amenés à travailler ensemble (Casalfoire & Paquay, à paraître). En effet, l'enseignant n'est pas le seul acteur de la situation. Il est membre d'un groupe social composés d'individus dont les actions, gestes et comportements informent de l'état de la situation et appellent des réactions spécial et spécifiques parce qu'ils sont porteur de sens. Ces actions, gestes ou comportements reflètent des modes de fonctionnement privilégiés, dominants ou réguliers. Ils expriment des règles ou des régularités d'actions propres au contexte de leur application.

Ces règles opérationnelles concernent les façons d'agir, de donner sens aux événements et de se positionner par rapport à eux. Ces règles ou normes de fonctionnement proviennent d'une négociation de sens continue élaborée par les acteurs au cours de leur interaction. Par là, elles sont susceptibles d'être partagées par les membres du groupe social. Le partage implicite du sens se construit et s'actualise à travers un processus continu et réciproque d'interprétation du contexte car le sens des règles de fonctionnement ne se donne à voir que dans le contexte de leur application, à travers les événements qui définissent la nature de la situation. Dès lors, seule l'interprétation en situation peut guider la conduite. C'est pourquoi les cognitions qui en résultent, les significations locales et les intentions-en-action, sont dites situées.

Les recherches sur l'enseignement réalisées à la lumière des approches situationnistes s'efforcent de documenter la nature des cognitions situées, de décrire la manière dont elles émergent et dont elles fonctionnent au cours de l'activité (Rovegno, 1994 ; Roth, 1998). Elles cherchent aussi à analyser les relations entre le niveau global et planifié et le niveau local et improvisé de l'activité enseignante en milieu scolaire (Durand, 1996). Un des objectifs généraux poursuivis par ces études est la description des pratiques quotidiennes des enseignants en lien étroit avec leur contexte immédiat afin de mieux caractériser leur organisation ainsi que leur déploiement dans l'interaction avec les élèves (Roth, 1996 ; Durand, 1998a, 1998b, 1998c), et d'en mieux cerner les processus sous-jacents. Afin d'appréhender le dynamisme, le mouvement des actions à travers une situation pédagogique en constante transformation, les intentions qui sous-tendent ces actions et les significations que les enseignants leur donnent, les auteurs utilisent des méthodes qualitatives de type ethnographique sur

base d'enregistrements vidéo (Roth, 1998), ainsi que des méthodes proches du rappel stimulé, comme l'entretien d'explicitation ou encore l'auto-confrontation (Durand, 1998b). Cette dernière méthode, qui consiste à filmer un segment de leçon, puis à confronter l'enseignant au film afin de recueillir ses commentaires, semble permettre d'accéder aux significations locales que les enseignants donnent aux événements de la classe sans que le discours produit ne résulte d'une rationalisation a posteriori trop généralisante. A ce jour, les études sur l'enseignement réalisées dans le cadre de ces approches sont surtout descriptives et analytiques. Les résultats de recherche se présentent comme des études de cas qui analysent minutieusement la dynamique de l'activité pour en tracer l'évolution et la caractériser en fonction des intentions qui lui sont sous-jacentes et des contingences contextuelles, et pour révéler la codétermination de l'action et de la situation et la construction pas à pas de leur sens.

Dans la suite du texte, nous cherchons à illustrer l'intérêt d'envisager l'activité des enseignants en classe comme une action et une cognition située en tâchant, par une réflexion critique, de montrer comment l'application de paradigmes qui ont longtemps dominé la recherche sur l'enseignement produit des résultats de recherche qui dénaturent l'activité parce qu'ils la décontextualisent.

Les résultats de recherches à l'épreuve d'une conception situationniste de l'activité des enseignants en classe (Gauthier & coll. 1997) ont réalisé une synthèse des recherches menées sur les enseignants ordinaires officiant dans des classes standards à partir d'une quarantaine de revues descriptives et de synthèses de recherches quantitatives. Le but du travail était de déterminer s'il était possible de construire une « base de connaissances d'action pédagogique » ou « savoirs d'action pédagogique » efficaces, en œuvre dans la classe, à partir de données empiriques convergentes. Gauthier définit les « connaissances ou savoirs d'action pédagogique » comme la formalisation de l'ensemble des savoirs d'expérience qui font jurisprudence et/ou qui se stabilisent en routines, et qui ont été construits par l'enseignant au fur et à mesure de sa pratique. Ces savoirs d'expérience sont constitués d'astuces, de stratagèmes et de manières de faire dont le jugement et les raisons qui sous-tendent leur utilisation n'ont jamais été éprouvées publiquement. L'auteur distingue « base de connaissances » et « réservoir de connaissances ». Tandis que le second couvre des connaissances larges à propos de la profession -comme les savoirs issus des sciences de l'éducation et les savoirs de la tradition pédagogique-, ou utiles à la profession mais qui ne font pas la profession -comme les savoirs disciplinaires ou curriculaires, la première est cahier de recherche constituée des savoirs de la profession et des professionnels qui se construisent dans la profession par les professionnels. Gauthier conçoit a priori cette base de connaissances en enseignement comme un ensemble d'énoncés qui expriment quelque chose à propos de la pratique enseignante en classe. C'est dire que l'identification et l'analyse d'une base de connaissances en enseignement pose l'enseignant comme un acteur rationnel

qui sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Dès lors, composée d'énoncés issus de la réflexion des enseignants sur leur pratique ou d'observations en classe, la base de connaissances serait constituée d'énoncés qui exprimeraient des faits dénotatifs ou déclaratifs et d'énoncés d'actions à entreprendre, prescriptifs ou procéduraux. Ces énoncés porteraient sur des faits pratiques relatifs aux procédés d'"instruction" ou de transmission du contenu-matière et aux manières de gérer la classe, de l'organiser de façon à créer un environnement propice à l'apprentissage. Sur le plan méthodologique, (Gauthier & coll. 1997) ont analysé 42 revues descriptives et synthèses de recherche quantitatives publiées dans des revues et « handbooks » de qualité. Il s'agit de recherches de second niveau donc, publiées depuis 1970, portant sur l'enseignement primaire et secondaire, qui analysent le contenu et résument les résultats de recherches menées sur le terrain, dans des classes ordinaires. Les recherches synthétisées dans les revues concernent ce que l'enseignant dit « efficace » fait ou pense au cours de son activité en classe. Les études prises en compte renvoient à diverses perspectives épistémologiques et méthodologiques même si la majorité d'entre elles sont de type « processus produit » et sont soutenues par la recherche des comportements « efficaces » des enseignants. Il faut signaler d'emblée que l'hétérogénéité et la valeur méthodologique relative des différentes recherches constituent des limites importantes quant à l'interprétation des résultats de Gauthier et de ses collaborateurs.

3.5. Comparaison de l'enseignant expert et de l'enseignant débutant :

Pour (PIERON, 1993), l'enseignant débutant est un « enseignant en formation ou entré en service depuis peu ». L'enseignant expert est pour (TOCHON, 1993) « celui qui a acquis un haut niveau de compétences dans la matière qu'il enseigne ». L'expertise semblerait donc s'obtenir par l'acquisition, l'accumulation et le développement de nombreuses compétences. Ainsi l'enseignant débutant ne pourrait être un enseignant expert car il ne possède pas d'expérience acquise des années durant. Pour corroborer cette première idée, (CLERC, 1995) affirme que « le débutant n'a pas d'expérience ». En recherchant dans l'étymologie des termes expérience et expert, on s'aperçoit que le premier correspond en latin à « experientia » qui peut se traduire par acquisition de la connaissance. Expert provient du mot latin « expertus » signifiant habile, adroit. Ainsi l'enseignant sans expérience ne peut être expert dans sa discipline. Si l'enseignant débutant en EPH n'est pas expert à l'inverse de notre enseignant qui a acquis un haut niveau de compétence, peut-on imaginer que des répercussions sur les méthodes d'enseignement vont être observables.

Des choses que les débutants ne voient pas. Ils filtrent les informations environnantes de manière plus précise et répondent de manière quasi automatique à des stimuli identifiés. En comparaison aux débutants, les enseignants experts réagissent de manière plus efficace aux différentes réponses identifiées lors de la leçon. L'expert aurait donc une capacité de contrôle, d'analyse et de

réponse plus grande que le débutant dans son enseignement. Je pourrais ainsi envisager que plus l'expertise de l'enseignant est grande plus la centration et le guidage va évoluer de tâches décomplexifiées à des tâches globales. Ces premiers propos m'amènent explicitement à envisager que l'expérience de la profession va engendrer des répercussions sur la manière d'enseigner, la manière d'envisager la discipline et la manière de donner du sens à son activité. L'enseignant débutant ne peut répondre aux comportements moteurs des élèves de la même manière que l'enseignant expert. Du point de vue théorique, l'enseignant débutant n'a pas, ainsi, acquis suffisamment d'expérience pour guider les élèves vers un apprentissage efficace durant les activités motrices. Cependant, si l'enseignant débutant ne peut avoir d'expérience car il débute sa carrière, peut-on raccourcir l'idée que la qualité de l'enseignement se limite à un besoin d'expérience ? Sur quels leviers pédagogiques, didactiques ou autres moyens, l'enseignant débutant peut-il s'appuyer pour donner de la valeur à son intervention en cours? (DURAND, 1996) distingue deux types d'expertises : une, liée à la connaissance théorique des activités et l'autre, liée aux méthodes d'apprentissages. Pour lui, il existerait différents types d'expertise et non une seule. L'enseignant débutant n'est donc pas limité à un déficit unique d'expertise. Il peut, par exemple, manquer d'expertise didactique mais posséder une expertise pédagogique. Pour appuyer cette idée, les intentions du PER dans le domaine Corps et Mouvement apportent un éclairage intéressant sur le rôle du professeur d'EPS : « Le domaine Corps et mouvement contribue au maintien et au développement de la santé physique et psychique. Il tend à instaurer chez l'élève un rapport actif et responsable à son propre corps, à celui d'autrui et à son environnement. Les activités proposées développent, dans une visée préventive, les connaissances et les attitudes permettant de limiter les comportements à risques, de prévenir les accidents et de prendre conscience des dérives rencontrées notamment tant dans le monde sportif que dans le domaine de l'alimentation. ».

A la vue de tous ces objectifs, le rôle de l'enseignant d'EPS n'est plus centré uniquement sur l'apprentissage des activités physiques et sportives. L'enseignant averti est « expert » devant tous ces objectifs. Ainsi, la différence entre le novice et l'expérimenté va être visible dans l'articulation de tous ce qui entoure l'acte professionnel. Comment prendre en compte tout dès mes premières années d'enseignement? De ce constat, l'enseignant débutant possède les moyens de combler ses lacunes pour améliorer son enseignement. Pour (POSTIC, 1992), « on peut être un enseignant expert par sa manière de conduire la classe, de la rendre vivante, de faire participer les élèves, de faciliter les comportements intrinsèques ». L'enseignant est, selon POSTIC, l'acteur principal de la gestion et du climat de classe qui est vecteur de la réussite des élèves dans les apprentissages. En conclusion, l'enseignant expert a accumulé au fil des années d'expérience une plus grande compétence dans la discipline qu'il enseigne.

L'enseignant débutant ne possède pas la même expertise mais développe des stratégies professionnelles qui vont l'amener à rendre efficace l'apprentissage de ses élèves.

4. Le praticien réflexif :

Le concept de praticien réflexif à constituer pendant longtemps l'emblème incontesté de la réforme de la reformation des enseignants dans de nombreux pays à partir des années 1980, comme souvent, cette réforme et son emblème partent des USA.

Le débat moderne sur la réflexion et la pratique réflexive et les discours sur l'importance de la réflexion pour les enseignants et autres professionnels coïncide à notre avis avec la publication de l'ouvrage le praticien réflexif, comme les professionnels pensent en action, (schon 1983).

En 2001, « Paquay et R, Sitora » peuvent éditer (le praticien réflexif, diffusion d'un modèle de formation).

D'abord le praticien réflexif correspond à ce lui qui est capable de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion, de l'analyse pour y repérer les failles et en mesurer la pertinence afin de l'améliorer (Romainville, 2002), cette réflexion est suscitée par l'action professionnelle, c'est-à-dire le désir de rendre sa pratique enseignante plus efficace et pertinente.

Selon (Lafortune 2008, p.113), il ya trois composantes associées à la pratique réflexive, la première concerne la réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci, d'abord l'enseignant doit examiner ses actions (intervention, approche stratégie ...) ses compétences, ses habilités, connaissances, attitudes, valeurs.

Ensuite, il doit faire des liens entre les aspects pour comprendre leurs manifestations, leurs causes, et leurs conséquences, et ce, afin de cerner ceux qui entraînent des difficultés ou de réussites, cet examen lui permet d'envisager les changements nécessaires à l'amélioration de sa pratique.

La deuxième composante exige de l'enseignant de poursuivre sa démarche réflexive en transposant ses apprentissages dans l'action et en faisant des retours sur les nouvelles expériences qui se déroulent dans sa pratique professionnelle, pour réaliser ceci, les prises de consciences ainsi que les apprentissages suscités par l'analyse réflexive de sa pratique doivent se traduire en action (la passage de l'action est nécessaire pour montrer le niveau de la réflexion et la pertinence de l'analyse) , puisque il permet d'apporter des changements dans la pratique de l'enseignant (lafortune, 2008, p.114). à l'opposé, les réflexions ne se traduisant pas en action dite superficielles, puisqu'elle n'apportent aucun changement dans la pratique du professionnel, par exemple, un enseignant peut être conscient que le recours à telle stratégie pourrait améliorer son enseignement sans toutefois se donner les moyens de la mettre en pratique.

Le paradigme du praticien réflexif est donc complexe, il distingue mais articule réflexion dans l'action et réflexion sur l'action, deux temps, c'est-à-dire le premier consiste à réfléchir dans le feu d'action, et le second c'est de faire un recule sur les actions que se soit avant, pendant ou après.

Un praticien réflexif n'est pas seulement un praticien capable d'un jugement professionnel et sachant réfléchir pour résoudre des problèmes, on rejoint l'idée de la pensée réflexive chère à Piaget : la pensée de la pensée, l'esprit qui cessant de penser le monde, c'est-à-dire se prend pour objet, analyse son rapport au monde et notamment ses opérations mentales, la pensée réflexive culmine dans ce que Piaget appelait « l'abstraction réfléchissante ».

Le modèle du praticien réflexif se concrétise sous différentes modalités d'analyse de la pratique, dont : séminaire d'explication des pratiques, vidéo-formation, mémoire professionnelle, visite de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques (Finglöd 2001, p.163).

Selon Schön, 1994, la pensée réflexive est considérée comme un enchaînement structuré et ordonné d'idées, initié par une situation troublante, confuse ou emblématique et orienté vers la résolution de cette situation initiale. (D. Schön 1994), explique que le praticien réflexif, en conversant avec les situations problématiques dans lesquelles il intervient, c'est-à-dire il doit faire face à son processus cognitif au cours de son intervention, se pose constamment la question qu'est qui arrivait, et qu'il tente d'y répondre en expérimentant de trois manières :

1. Par exploration.
2. Par un changement délibéré dans sa pratique,
3. Par vérification d'hypothèse.

Selon D. Schön, le praticien qui réfléchit en cours d'action manifeste une propension à remettre en question de tâche, les théories en action qu'il greffe et les mesures de rendement qui contrôlent. (D. Schön 1994, p.396) il mentionne aussi que la réflexion en cours d'action peut ainsi être rigoureuse et relier l'art de la pratique dans les cas de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique (D. Schön 1994, p.98).

La réflexion sur l'action selon toujours Schön : elle intervient à revivre mentalement l'expérience vécue pour en cerner les éléments prégnants et identifier ce qui a contribué au succès ou à l'échec de l'expérience.

La réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action et sur le savoir intuitif implicite dans l'action (Schön, 1994, p.84), l'appellation « praticien réflexif », renvoie aux travaux piagétiens sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante, le sujet

prend ainsi sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objet d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. (Altet,1996)souligne en effet que les maitres sont confrontés à des tâches de complexité croissante pour lesquelles il est nécessaire de disposer de compétences de haut niveau permettant de faire face à des situations que ne sont pas toujours maîtrisables. Le petit la rousse définit le terme réflexif par qui relève de la réflexion, de retour sur soi de la pensée, de la conscience « Dewey, Schön, Argyrys ». Révèle une posture réflexive qui définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son habitus, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de dispositions et de compétences acquises et relativement stable.

Nous constatons que plusieurs chercheurs et praticiens se sont penchés sur le thème de la réflexivité dans la recherche et la pratique, en éducation comme ailleurs, depuis le début du XXe siècle, le terme revêt un caractère polysémique, façonné au gré des expériences et de l'entendement de ces professionnels, dont le premier fut (Dewey en 1993) (Ruth-Sahd, 2003).

Selon Dewey, la pratique réflexive est une activité intellectuelle qui découle de la raison et s'apparente à la pensée critique à des fins de prudence et de prévoyance dans le respect d'une conduite scientifique et professionnelle, notamment afin de pallier les effets de l'instinctivité et de l'impulsivité (cité dans Fendler, 2003, Ruth-Sahd, 2003), une telle réflexion peut être subdivisée en trois catégories : la réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action. «schon, 1990, cité dans Ruth-sahd,2003,schon,1994 » dans le premier cas, le professionnel réfléchit spontanément lorsque l'action se déroule, puisant intuitivement dans sa conscience ,ses connaissances et sa pensée critique afin de contrôler ou de modifier ses actions en cours (deum,2004,Perrenoud,2004,Ruth-sahd,2003 ;schon,1994).dans le deuxième cas et selon les mêmes auteurs, la réflexion est intentionnelle et à lieu une fois l'action achevée dans le but de prendre un recul pour mieux décrire des apprentissages ou des nouveaux savoirs(réflexion rétrospective).le tout pour mieux anticiper ainsi que se préparer à l'éventualité é de situation et d'action analogue.

Pour (Perrenoud, 2004, p.41), elle recèle donc un caractère de continuité, car elle constitue une continuation de la réflexion amorcée dans l'action. Bien que la réflexion sur l'action se penche sur les actions accomplis, il ajoute qu'elle se réalise tantôt en cours d'action et tantôt dans l'après –coup, par de la ses fonctions méthodologiques, Perrenoud mentionne qu'elle permet au professionnel de comprendre ce que Bourdieu appel l'habitus, c'est-à-dire « les biais et les limites de sa perception et de sa pensée dans l'action ».

Bibaw (2010, p.18), précise que ce type de réflexion doit se fonder sur la confrontation d'un état de savoir avec une nouvelle réalité.

Enfin, la réflexion pour l'action détermine la finalité de la réflexion dans et sur l'action : réfléchir mieux orienter les actions à venir (Ruth-sahd, 2003), autrement dit que la pratique réflexive s'apprend au gré d'un entraînement intensif, ce qui renvoie non à un petit module d'initiation à la réflexivité, mais à des formations tout entières tournées vers l'analyse de pratiques et la démarche clinique de formation (altet 1994, 1995, 1998 ; Imbert, 1992 ; cifali, 1994 ; Perrenoud, 1994 à, 1998a).

Pour lafortune et deaudelin, (2001, p.43), « la pratique réflexive est un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogique posés dans le cadre de cette intervention »

4.1. La théorie de Schôn :

La pratique réflexive a grandement été influencée par Schôn (1994), selon qui l'agir professionnel se manifeste dans la pratique plutôt qu'à partir des savoirs qui produisent cet agir. Autrement dit, le professionnel apprend à partir de sa pratique. Ainsi, les situations qu'il doit privilégier pour la réflexion est celles dans lesquelles l'action, et non le savoir, joue un rôle central. Cet auteur suggère la possibilité d'améliorer ou de faire évoluer sa pratique professionnelle par la pratique réflexive, puisqu'elle permet à l'enseignant de prendre conscience de sa manière d'agir. Celui-ci décrit le processus de réflexion dans un cadre temporel qui renvoie à deux processus mentaux distincts : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action signifie «réfléchir en cours d'action». L'enseignant a régulièrement des décisions à prendre pour assurer un bon fonctionnement de la classe. Les décisions se prennent dans le feu de l'action, impliquant souvent des situations stressantes ou urgentes. Ces décisions se prennent de manière spontanée et visent à assurer la survie de l'enseignant. Quant à la réflexion sur l'action, celle-ci signifie «réfléchir après-coup», une fois l'action terminée. Cette réflexion permet à l'acteur de prendre distance par rapport à l'objet, c'est-à-dire par rapport à sa pratique, et de se demander pourquoi il a agi de la sorte. Par exemple, un enseignant tentera de comprendre pourquoi il a adopté un comportement agressif envers un ou une élève, et ce, afin de mettre en place des moyens qui lui permettront d'éviter que ce comportement se reproduise ultérieurement dans des circonstances semblables.

D'après Perrenoud (2012a, p.31) ces deux processus mentaux de la réflexion de Schôn dévoilent aussi une interdépendance. D'une part, la réflexion en cours d'action déclenche souvent la réflexion sur l'action, car« elle met en "réserve" des questions impossibles à traiter sur le vif, mais aux quelles le praticien se promet de revenir à "tête reposée"» D'autre part, il ajoute que la réflexion sur l'action permet d'apporter des changements sur la façon de réfléchir en cours d'action, d'une situation semblable à une autre. C'est cette relation de « cause à effet » qui permettrait à l'enseignant d'adopter une pratique enseignante plus éclairée, dite réflexive. Enfin, selon (Desjardins, 2013, p.27), la théorie

de Schön renvoie au fait que le professionnel apprend et développe une pratique réflexive « par l'action et dans l'action ».

4.2. La réflexion dans l'action :

Après plusieurs années de recherche et d'intervention visant à former ce que Schon (1983-1987) appelle des « praticiens réflexifs », les difficultés rencontrées conduisent à la conclusion suivante : certains des concepts introduits par Argyris et Schon (1974) ne peuvent conduire à une amélioration de la pratique professionnelle si l'acteur ne parvient pas à modifier substantiellement les schèmes cognitifs et affectifs, les croyances et les valeurs qui lui servent à appréhender les situations dans lesquelles il intervient. La notion de paradigme, proposée par Kuhn (1970, 1983), servira à expliquer ses difficultés, une première partie décrira l'activité de formation dans laquelle les difficultés sont observées, la notion du paradigme sera ensuite utilisée pour donner un sens à ce qu'on y observe, la conclusion fera état d'une méthode visant à faciliter l'apprentissage de la réflexion dans l'action.

La réflexion dans l'action « est fondée sur des cognitions implicites enracinées dans la situation et que le professionnel est souvent incapable de décrire (Bouvier, 1998, p.47).

La réflexion est décrite comme un processus qui nous permet de remodeler ce sur quoi nous travaillons, pendant que nous y travaillons, donc il s'agit d'une expérimentation en continu en cours qui nous aide à trouver une solution fiable (Schön, 2002, p.30), qui permet au praticien de développer un répertoire spécialisé d'atteindre, de compétences, de technique et de solution (Schön, 2003, p.60), en résolvant les problèmes de la pratique à mesure qu'ils se présentent.

Les travaux de Schön fourmillent d'exemples pris dans divers métiers mais les fonctionnements mentaux sous-jacents sont assez souvent conceptualisés à l'aide du sens commun, la distinction entre une action ou a posteriori est fondamentale, au niveau des compétences cognitives, des concepts en jeu pour décrire des processus mentaux différents et nécessairement de l'opérationnalisation des dispositifs de formation à la réflexivité : « la réflexion dans l'action est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un retour analytique sur une interaction passée » (Saint-Arnaud, 2001, p.19).

D'autre explique que la réflexion dans l'action « réflexion in action », menée sur les événements et sur ses propres manières de réfléchir et d'agir, est entreprise au cœur de l'action « on line » pour le guider et la réguler, elle n'est pas la transposition dans le feu de l'action d'un processus d'analyse rationnelle mais obéit plutôt, selon (Saint-Arnaud, 2001)

4.3. Les caractéristiques d'un praticien réflexif :

Un bon praticien réflexif se caractérise par son courage, et un mélange d'humilité et d'orgueil par ce qu'il accepte de ne pas se rencontrer des histoires de voir les choses en face, de reconnaître, au moins en son for intérieur, qu'il pourrait agir de façon plus sûre, adéquate, intelligente, d'orgueil, parce que cette lucidité même est une source de satisfaction professionnelle et d'estime de soi le praticien réflexif accompli réfléchit même lorsqu'il n'est pas en échec, simplement parce que l'écart de la réalité entre ses ambitions ou ses objectifs lui pourrait encore trop grand, s'est donc quelqu'un qui ne se contente pas du minimum et qui à l'énergie voulue pour remettre sur le métier, ce que d'autre, à sa place considéraient comme suffisant, quelqu'un qui exige de lui-même davantage que son courage, en contrepartie de quoi, ce n'est pas un collègue compassant!

C'est quelqu'un qui est de systématique, il sait qu'une partie de ses actes s'inscrivent dans un système d'action collective, une équipe, un établissement une organisation ou une association

4.4. Pourquoi réfléchir sur sa pratique enseignante?

D'abord, (Lafortune, 2012) souligne que l'analyse réflexive permet au professionnel de se dégager de sa propre pratique afin de porter un regard critique sur celle-ci. Cela requiert de l'enseignant une mise à distance sur son fonctionnement en ce qui a trait à ses apprentissages, à ses pratiques professionnelles et à ses jugements. Cette mise à distance par rapport à sa pratique permet à l'enseignant, dans un premier temps, de prendre conscience de certains aspects concernant sa façon d'enseigner et, dans un deuxième temps, d'ajuster ses actions de même que prendre des décisions différentes. C'est ainsi que l'enseignant parvient à se construire un modèle de pratique efficace dans lequel les changements qu'il opère conduisent à la transformation de sa pratique (Lafortune, 2008).

Quant à Marzano (2012), celui-ci souligne que réfléchir sur sa pratique permet à l'enseignant d'améliorer ses démarches pédagogiques qui, à leur tour, auront des conséquences positives sur l'apprentissage et la réussite de l'élève. Ces trois dimensions suivent une relation causale.

Selon (Perrenoud, 2012a), les schèmes sous-tendent les dimensions structurales de l'action. Ce sont des structures cachées de l'action. L'ensemble des schèmes dont dispose un individu à un moment précis de son existence constitue son habitus. L'individu ne peut pas accéder directement aux schèmes eux-mêmes. Il doit se construire une représentation de ceux-ci, ce qui exige une prise de conscience.

De façon générale, l'habitus professionnel correspond aux schèmes d'action intériorisés par l'enseignant durant sa formation initiale et sa pratique professionnelle (Perrenoud, 2012b).

Dans un autre ordre d'idées, il est important pour l'enseignant de réfléchir sur sa pratique, puisque cela contribue à son développement professionnel. En effet, la pratique réflexive lui permet d'assumer et de revendiquer son autonomie professionnelle ainsi que les responsabilités qui lui sont attribuées (Legault, 2004; Perrenoud, 2012a). (Vinatier, 2012, p.44) énonce : «Seule l'analyse permet à un sujet de cerner les raisons de ses actions, d'envisager des alternatives à celles qu'il a mises en œuvre, d'assumer ses choix et de se positionner face aux prescriptions ». De même, elle engage l'enseignant dans une démarche lui permettant de réfléchir et de délibérer de façon autonome sur des situations complexes ou problématiques afin de les résoudre et d'en retirer des apprentissages. Dans cette perspective, Legault 2004, associe l'analyse réflexive aux deux composantes suivantes: la résolution de problèmes et l'apprentissage. De plus, le recours à l'analyse réflexive permet à l'enseignant de reconnaître et de contrer les stéréotypes ainsi que les préjugés véhiculés dans son enseignement. (Tardif, 2012), également de cet avis, précise qu'une réflexion critique permet à l'individu d'examiner et de remettre en question, de façon systématique, ses propres croyances, ses préjugés, ses propres évidences ainsi que ses intérêts. L'enseignant est donc en mesure de porter des jugements plus justes et équitables sur les expériences vécues. Quant à (Beaupré, 2012b, p.87), celui-ci souligne que l'analyse réflexive contribue à «l'adoption d'une posture professionnelle qui elle-même relève de la conduite la plus éclairée possible de notre propre subjectivité », permettant ainsi à l'enseignant d'agir de façon éthique, objective et impartiale dans sa pratique.

Plusieurs auteurs indiquent que réfléchir sur sa pratique contribue également à la construction d'une éthique professionnelle (Beaupré, 2012b; Desaulniers et Jutras, 2012; Gohier, 2009). Cela permet à l'enseignant de prendre des décisions éclairées respectant au mieux les personnes concernées. Ainsi, dans l'exercice de ses fonctions, il doit analyser les répercussions de ses interventions auprès des élèves afin d'opter uniquement pour celles qui favorisent leurs apprentissages ainsi que leur développement.

Desaulniers et Jutras (2012) conviennent qu'il s'agit là de la seule raison acceptable pour un enseignant, au point de vue de l'éthique, de justifier son intervention.

D'autre part, l'analyse réflexive rend possible le transfert de l'expérience acquise à d'autres situations. En conséquence, Perrenoud (2012a) ainsi que Karsenti, Colin et Lepage (2012) considèrent que la pratique réflexive n'est pas détachable de l'ensemble de la pratique professionnelle. Ces derniers la considèrent comme une compétence transversale (ou méta compétence), nécessaire au développement des autres compétences professionnelles en contexte de formation initiale des futurs enseignants, puisqu'elle s'assure que l'expérience engendre des apprentissages. Aussi, elle favorise le réinvestissement des savoirs dans d'autres situations. Dans un même ordre d'idées, (Lafortune, 2012,

p.02) souligne que les stratégies réflexives-interactives, c'est à- dire « des actions pédagogiques et didactiques ciblées qui visent à susciter la réflexion individuelle relativement à sa pratique et à ses apprentissages tout en suscitant des interactions entre pairs et collègues », favorisent le développement des compétences professionnelles propres à la profession enseignante.

4.5. La Montée en puissance de la pratique réflexive en formation initiale des maîtres :

La pratique réflexive forme actuellement une compétence-clef de la formation initiale des maîtres dans les programmes occidentaux de formation initiale des maîtres (Richardson, 1990). Les régions francophones occidentales s'inscrivent pleinement dans cette tendance. En Belgique francophone, le référentiel de compétences en formation initiale attribue à la compétence 13 la capacité à « porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de (Belgique, 2001, p.14).

« Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former », ce qui rejoint directement le référentiel de formation initiale des maîtres à l'Université de Genève. En effet, ce dernier intitule la compétence 2 « Réfléchir sur sa pratique, se former, innover » (voir Maulini, 1999, p.21). En 2005, l'Institut national de recherche pédagogique place d'ailleurs la pratique réflexive parmi les tendances européennes concernant la formation initiale des maîtres. Enfin, au Québec, la pratique réflexive forme officiellement une composante de la compétence 11 depuis 2001. Cette composante vise à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'éducation du Québec, 2001, p.127). Outre son statut de compétence (ou composante de compétence) professionnelle, la pratique réflexive représente plus largement un paradigme dominant en éducation (Paquay, 1994; Zeichner, 1983). En témoignent l'apparition de programmes de formation dits « réflexifs » (Desjardins, 2000) et leur multiplication durant les deux dernières décennies : « many teacher education programs include as a major goal the preparation of reflective teacher » (Richardson, 1990, p.3). Nous rejoignons ici (Desjardins, 2000, p.10), laquelle constate que « les attentes liées à cette nouvelle orientation sont vastes », ce qui semble contraster avec son manque d'assises théoriques. En effet, la pratique réflexive forme un concept peu clair, ce qui est régulièrement relevé dans la littérature du domaine (Beauchamp, 2006). En un sens, elle semble avoir envahi le champ de la formation initiale des maîtres avant même qu'on puisse en apprécier l'efficacité exacte, risquant par là même 3 de devenir un simple slogan de réforme éducative (Fendler, 2003 ; Richardson, 1990 ; Zeichner et Liston, 1996). Dans ce contexte, cet article vise à dresser un portrait critique de la pratique réflexive aux niveaux théorique, pratique et méthodologique afin de contribuer à éclaircir ses apports, ses limites et sa place en formation initiale des maîtres. Parce que la pratique réflexive est interprétée

de manière variable suivant les auteurs et les formateurs, (Beauchamp, 2006; Desjardins, 2000; Russel, 2005), aborder la pratique réflexive demande nécessairement un effort de positionnement vis-à-vis de ce concept, ce que nous proposons dans la partie suivante.

4.6. Quel rôle la formation initiale doit-elle jouer dans l'amorce de cette professionnalité ?

Le développement de compétences et de capacités (Barbier, 2000, p.80) définit la formation comme un espace caractérisé par une intention de production de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres situations.

L'utilisation du terme capacités signifie clairement la mission spécifique de la formation : elle doit forcément avoir des visées générales dépassant la particularité des contextes professionnels où se développeront, par leur mobilisation même, les compétences. La mise à disposition des savoirs affirmatifs (concepts et théories) et l'entraînement à des procédures, ressources à mobiliser dans l'exercice des compétences, ne posent généralement pas de problème à la formation initiale rodée à de tels dispositifs.

Favoriser leur mobilisation dans un terrain professionnel donné représente davantage un défi ; celui-ci ne sera résolu ni par la juxtaposition de phases d'immersion dans la pratique et de phases théoriques ni par une tentative de façonner les lieux de pratique comme lieux d'application de la théorie (Beckers, 1999). Multiplier les chances d'un transfert à divers contextes professionnels possibles constitue une exigence plus difficile encore à rencontrer et requise cependant par la visée formative. Elle nécessite des activités spécifiquement dédiées à cet effet, activités qui maximisent la conceptualisation, le repérage de l'invariant structurel au travers de tâches différemment contextualisées.

Voir par exemple (Lemosse, 1989), (Lessard, 1998). Voir aussi l'intéressante discussion des limites au degré de Professionnalisation des enseignants proposée par R. Bourdoncle (1991, 1993) et Bourdoncle et Lessard (1998).

Par ailleurs, autonomie et responsabilité apparaissent comme deux constituants Complémentaires de la professionnalité telle que nous l'avons définie, signifiant clairement que sa construction progressive ne peut se réduire à l'acquisition de compétences techniques.

Le dispositif de formation-recherche évoqué ici s'inscrit dans un paradigme réflexif, invitant effectivement le futur professionnel à réfléchir sur ses choix, ses pratiques pédagogiques ainsi que leurs conséquences et ce, à la lumière de critères qui, comme le préconise (Zeichner, 1983, p.3), ne sont pas seulement d'efficacité pédagogique ou didactique mais aussi éthique.

Les deux décrets qui viennent de redéfinir, en Communauté française de Belgique, la formation initiale des instituteurs et des régents d'une part et la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur d'autre part (respectivement le 12 décembre 2000 et le 8 février 2001) s'inscrivent dans ce paradigme puisqu'ils prévoient dans leur référentiel une Treizième compétence : « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue ». L'amorçage de la construction d'une identité professionnelle. Même élargi, en prenant en compte la réflexion sur l'action professionnelle y compris dans ses aspects éthiques, le développement des compétences ne peut constituer le seul objectif d'une formation professionnelle. Celle-ci ne peut négliger les effets qu'elle va produire sur l'identité des individus auxquels elle s'adresse ; bien plus encore, elle doit planifier ses pratiques dans le but explicite et délibéré d'une transformation de cette identité sous sa facette professionnelle. Position peu fréquente en formation initiale sans doute parce qu'il apparaît, plus encore que pour les compétences, que c'est l'interaction avec les acteurs du champ professionnel dans lequel on est impliqué qui permet la construction de cette identité.

L'analyse du concept d'identité et de son processus de construction permet néanmoins de poser l'hypothèse qu'une formation initiale peut constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle si elle s'y attelle dans un perspective constructiviste et intégrative. Les travaux de J.-M. Barbier constituent à cet égard une source extrêmement riche et stimulante de réflexion.

En Communauté française de Belgique les deux décrets relatifs à la formation des enseignants précédemment évoqués insistent sur la nécessité pour les futurs enseignants de « s'approprier une identité professionnelle forte » et invitent à des dispositifs qui le permettent (Ministère de la Communauté française, 2001, p10).

(Barbier, 1996a, p.40-41) définit l'identité, de manière intégrative, comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) Produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.

Cette première approche de l'identité comme un état qu'un individu ou un collectif est susceptible de mobiliser dans une pratique à un moment donné est complétée par une Le modèle de formation « inquiry-oriented » proposé par (Zeichner, 1983) est inspiré assez directement de (Dewey, 1933). Sa préoccupation de prise de distance critique par rapport à l'existant est réaffirmée dans ses articles de 1987 et de 1990. Par contre, d'autres approches de l'enseignement réflexif comme celles de Cruikshank sont davantage technocratiques et positivistes (voir Gore, 1987).

Approche dynamique, constructiviste : l'identité est aussi un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences.

La pratique, et nous considérerons d'emblée les stages sur le terrain comme une pratique, est donc une occasion à la fois de mobiliser son identité de professionnel naissant, avec toutes ses composantes et de modifier cette identité.

C'est cette conception évolutive de l'identité qui permet au système de formation d'envisager une action intentionnelle relative au développement de l'identité professionnelle et c'est son caractère complexe et intégré qui invite à prendre en compte toutes ses composantes dans la planification du dispositif.

(Cl. Dubar, 2000, p.109) défend aussi une conception évolutive de l'identité. Ses travaux apportent un éclairage intéressant sur la manière dont se construit celle-ci, comme produit des socialisations successives. Au-delà de la socialisation primaire s'effectuant durant l'enfance et essentiellement dans le cadre familial, l'individu connaît diverses socialisations secondaires (voir les travaux de (Berger et Luckmann, 1966) en fonction des groupes sociaux et des systèmes auxquels ils intègrent (l'école, les groupes de loisirs, la constitution d'une famille propre...). L'insertion professionnelle est une de ces socialisations aux conséquences importantes sur la construction de l'identité sociale. Cette socialisation secondaire de type professionnel inclut notamment l'incorporation de savoirs professionnels, pratiques et symboliques mais aussi des normes, règles et valeurs partagées par le groupe professionnel d'appartenance.

Chacune des insertions de l'individu dans un nouveau système constitue une sorte de rupture (voir aussi les travaux de (U. Bronfenbrenner, 1986), condition d'évolution positive si elle autorise une rééquilibration que Piaget qualifierait de majorant. La formation initiale pourrait jouer un rôle dans cet enjeu d'une accommodation rééquilibrant.

Certes la construction identitaire est un processus en partie individuel, lié, on l'a déjà évoqué à l'histoire de l'individu et notamment à sa trajectoire sociale et à son positionnement social actuel. Il s'agit là de ce que (Dubar, 2000, p.11) nomme « socialisation biographique » ; elle construit une bonne partie de l'identité pour soi.

Les jeunes qui viennent s'inscrire pour devenir enseignants, ont tous une longue expérience du monde scolaire mais des histoires qui diffèrent, et objectivement, et dans la reconstruction subjective qu'ils en ont fait (Demailly, 1991; voir aussi Nault,1999 : socialisation préprofessionnelle). La formation initiale n'a pas de prise directe sur ces déterminants de l'identité mais elle peut néanmoins

inviter à les réfléchir, à les analyser pour tenter éventuellement d'en modifier les conséquences sur le vécu actuel et son interprétation.

Le deuxième type de socialisation distingué par Dubar : la « socialisation relationnelle », est celle des acteurs en interaction; elle s'insère dans un contexte d'action précis où se jouent simultanément deux processus : « l'attribution » d'une identité par autrui (les élèves, les collègues, les parents dans le cas de l'enseignant), processus essentiel lié à la reconnaissance (Identité pour autrui) et « l'incorporation » c'est-à-dire l'intériorisation de cette identité par la personne. Ce dernier processus va nécessairement interagir, voire interférer avec l'identité que le sujet a construite pour lui-même (identité pour soi) lors de la socialisation biographique.

L'émergence d'une identité professionnelle sera finalement le fruit d'une double transaction :

Transaction du sujet avec lui-même quand il s'accommode de l'identité qui lui est attribuée actuellement par autrui ou assignée pour l'avenir et transaction du sujet avec les autres quand il tente d'assimiler les pressions externes à l'identité qu'il se reconnaît ou qu'il souhaite.

L'émergence d'une identité professionnelle qui nous préoccupe, processus de socialisation secondaire, relève plutôt de la socialisation relationnelle des acteurs. En tous cas, l'action délibérée des formateurs portera prioritairement sur cette dernière, même s'ils ne peuvent ignorer l'influence des processus biographiques.

Ces dernières considérations sur le développement de l'identité relationnelle soulignent combien l'immersion dans un contexte d'action professionnelle et l'interaction avec d'autres acteurs dans ce contexte sont indispensables à la construction professionnelle identitaire. Elles laissent aussi entendre que ce processus complexe risque d'être générateur de conflits difficiles voire destructeurs pour l'image de lui-même du futur professionnel, pour son sentiment de compétence (Bandura, 1999) et in fine pour son engagement professionnel. Un dispositif de formation initiale qui se veut professionnalisant prévoit l'immersion dans la vie professionnelle ; pour prévenir la création d'un sentiment d'incompétence, générateur de démobilité, il doit aussi aménager des espaces-temps de parole et d'échanges, dédiés au travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle, sur les plaisirs et les souffrances qui l'accompagnent. L'hypothèse est que l'incorporation de ces pratiques de réflexion sur soi en relation avec l'action professionnelle, dans un habitus amorcé lors de la formation initiale, pourra aider le professionnel par la suite à faire face aux ruptures identitaires occasionnées éventuellement par les contextes de travail qu'il rencontrera.

En s'inspirant de la typologie proposée par (Barbier, 2000, p.64) pour définir les activités humaines, on pourrait considérer qu'une formation qui vise une construction identitaire doit organiser délibérément et « imposer » trois types d'expérience humaine :

Des activités opératives qui privilégient l'interaction directe avec un environnement professionnel : les terrains de stages qui, par les tâches qu'ils offrent, permettent prioritairement la construction de savoirs d'action et l'exercice des rôles ; des activités de pensée ou de conceptualisation qui favorisent la transformation des représentations, l'incorporation des significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi. La condition de cette évolution est que les formés donnent, eux, du sens à ces significations offertes par le dispositif de formation ; et des activités de communication invitant à mobiliser des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui : si les formés posent des choix dans leurs activités de stage, s'ils les défendent, ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (identité pour autrui) : on peut y voir un signe d'intériorisation mais aussi une condition si on se place dans un modèle Vygotskien de développement.

4.7. Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien Réflexif par la formation initiale:

Pour ceux dont le métier est de construire, accompagner et évaluer des dispositifs de formation initiale à visée professionnalisante, des questions sont récurrentes : la formation initiale permet-elle de professionnaliser ou est-ce l'apanage exclusif d'une formation Continué articulée à la vie professionnelle? Si la réponse à la première question est au moins partiellement positive, quelles sont les spécificités de cette amorce en formation initiale par rapport au développement ultérieur de la professionnalité? À quelles conditions ces priorités seront-elles rencontrées?

(G. Jobert, 1998) défend l'idée que le développement des compétences et de l'identité professionnelles suppose l'action professionnelle et sa reconnaissance l'enseignement, la formation initiale obéissent à une autre logique : ils transmettent et certifient des savoirs, éventuellement des savoir-faire jugés, au mieux, prédictifs des compétences qui devraient pouvoir être mobilisées dans l'exercice du métier. (Perrenoud, 1993, p.57) précise aussi que la professionnalisation entendue comme une capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux, ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés.

Si les lieux de travail sont effectivement lieux de mobilisation et de reconnaissance des compétences et de l'identité professionnelle, ils n'en sont pas pour autant de facto des lieux propices à leur apprentissage réussi, même si une évolution positive se dessine dans cette direction (voir Barbier,

1996). Nous postulons donc une mission essentielle de la formation initiale dans l'amorce d'une construction professionnelle qui favoriserait son développement ultérieur ; le développement professionnel étant entendu au sens de (Blin, 1999, p.211) comme l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.

La formation initiale ne pourra effectivement remplir cette mission qu'à certaines conditions.

L'article qui suit fait état des hypothèses de travail progressivement construites par un double mouvement simultané : une revue de la littérature experte sur le développement des compétences et de l'identité professionnelle et des actions-recherches menées dans le champ de la formation initiale des enseignants et des formateurs d'enseignants.

5. L'enseignement de l'EPS comme une « action située » :

Pour notre étude, nous avons choisi de réaliser notre protocole sur une séance filmée en EPS. Comme expliqué précédemment, il y a toujours un écart entre le déroulement théorique d'une séance et son déroulement réel en classe. Ceci est d'autant plus vrai en EPS, qui est un enseignement dans lequel la liberté accordée aux élèves est souvent plus grande qu'elle ne l'est dans la salle de classe. L'ajout d'excitation provoquée par cette discipline (souvent associée au jeu par l'élève) et ses lieux de pratique (cour de récréation, gymnase, stade, ...) peut s'avérer être une difficulté supplémentaire à gérer pour le PE. Mais malgré les nombreux imprévus qui surgiront inévitablement, l'objectif de la séance d'EPS doit être atteint pour aboutir aux apprentissages ciblés.

5.1. L'intervention des enseignants en EPS comme une « action située » :

Quand il construit sa séance, le PE planifie son action et prévoit certains points incontournables qui constituent son fil rouge. Durant la réalisation de sa séance en classe, l'enseignant adapte son discours et ses actions en permanence pour parvenir à contrôler les écarts et maintenir son cap. Ainsi, l'action anticipée lors de la construction de la séance est accompagnée de réalisations non préparées : le PE invente des propositions nouvelles, en cours d'action, en réponse au déroulement de sa séance et des actions des élèves. L'organisation de la séance émerge au fur et à mesure que l'action se développe (adaptation en temps réel). L'anticipation initiale laisse donc place à des imprévus. Ces actions, non préparées et imaginées en direct, représentent finalement l'action réellement accomplie par le PE et constituent ce que Marc Durand, professeur en Universités et docteur en psychologie, a appelé « l'action située »

5.2. La théorie de l'action située :

La théorie de l'action située est l'étude de la nature de l'action humaine, qu'elle soit individuelle ou collective, les différentes disciplines qui s'intéressent à la théorie de l'action sont la philosophie de l'action, la sociologie de l'action ainsi que l'économie .par exemple (dans le cadre de théorie de la discision ou la théorie du choix rationnel).

La sociologie de l'action ; l'agir social (activement ou par omission), c'est la manifestation de l'implication des individus dans la société. Les individus sont des êtres historiquement contraints notamment par l'ordre social (institution, organisation, routine), mais ces individus changent par leur action leur rapport à cette constraints, par les actions que les individus mènent, ceux-ci replacent comme acteur dans la société

Les travaux de (Lucy suchman, 1985) on fondé le champ théorique de l'action située à partir de l'étude d'un échec (Suchman, 1985) les interactions entre les utilisateurs et un photocopieur intelligent muni d'un système expert ont montré que la cognition ne s e situ pas dans la tête mais dans un entre- deux entre l'acteur et la situation (situation dont les autres acteurs font partie), pour l, Schuman la cognition située ou « l'action situé »ne fonctionne pas comme un plan- programme pré établi- les instructions ,procédures ,comportements, exécutions...modéliser par les behavioristes.

(Conein et jaco pin, 1994, p. 476) argumentent que dans les courants situé « l'organisation de l'action est étendue comme un système émergent in situ de la dynamique des interactions ».

L'action situé sont des méthodes qui constituent l'objet de l'ethnométhodologie, et l'arrière-plan théorique de (Schuman, 1987),

Nous avons vu que la théorie de l'activité postuel l'existence d'un début qui donne sens aux actions, comme le souligne (Jermann, 1996), ce n'est cependant pas ce cas dans la théorie de l'action situé, dans cette dernière théorie, les buts sont plutôt définis comme des reconstructions effectuées à posteriori de l'action.

C'est le point de vue adopter par (Suchman, 1987), cette chercheure du Xerox parc (palo Alto research center) s'intéresse aux processus de planification, on sait que pour les chercheurs de l'approche classique de la cognition, les plan sont l'essence même de l'action humaines, or pour Suchman, les plans se déterminent par le cours des actions : ils jouent un rôle avant et après une action, mais ont un rôle minimal dans le cours même de l'action.

5.3. La théorie des cours d'action :

La théorie sémiologique du cours d'action permet d'analyser à un grain très fin le caractère dynamique et situé de l'activité humaine à condition que celle-ci soit explicitée à posteriori par celui l'ayant vécue. Cette théorie repose sur le présupposé théorique fondamental selon lequel l'activité est située, c'est-à-dire indissociable de l'environnement dans lequel elle prend forme et qu'elle doit être étudiée in situ (Suchman, 1987). L'activité émerge d'un effort d'adaptation aux contraintes d'un environnement dans lequel l'acteur puise des ressources pour agir (Lave, 1988).

Cette théorie repose également sur l'hypothèse d'une conscience pré-réflexive qui n'est pas ajoutée à, mais constitutive de l'activité. Cette activité est donc susceptible d'une compréhension partielle par l'acteur et d'une explicitation de cette compréhension : la conscience pré-réflexive est la part de l'activité explicitable par lui, c'est-à-dire montrable racontable et commentable à tout instant. La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est significatif du point de vue de l'acteur peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992). Ce niveau significatif de l'activité permet une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989) de la dynamique du couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité de l'acteur et des caractéristiques de sa situation de travail construite et re-construite à chaque instant par lui selon les circonstances.

5.4. L'objet théorique de la cour d'action :

S'inscrit dans une telle perspective générale, eu accordant un rôle social à l'engagement globale de l'acteur dans la situation, et à la signification que l'autre action_ action situation fait émerger « qualifiable d'un point de vue émotionnel cognitif, social ».

- a. d'un point de vue de cognition située : elle conçoit comme socialement et culturellement située ce qui exprime explicitement **j.bruner** « car la culture donne forme à l'esprit »
- b. le programme de l'action située est au carrefour de la sociologie de l'action de l'anthropologie, des sciences de la cognition et du langage l'activité de travail « action située » est une activité cognitives de production de signification (husser, 1950 Iganbert, 1993, sehutz, 1987, Isambert, 1993).

La cognition en action. Est le processus mental par lequel l'acteur construit, dans et par l'action une signification personnelle de la situation qu'il vit (Dreyfus, 1984, Varela, 1989, Winograd et Florés, 1989)

Action située serait l'interventions et l'expertise l'enseignant pour effet d'influencer l'apprentissage des élèves au moyen de la manipulation de matériel, des consignes données de la gestion des groupes.

L'action située est un courant de recherche qui se donne comme objectif l'étude des connaissances et raisonnements pratiques, en situation.

(Suchman, 1987, p.50) à décrit « j'introduis l'expression action située » pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales, plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente ».

Pour (Vera et Simon, 1993), ce que l'on appelle des potentialités (affordance), sont en fait des représentations internes de configuration complexe d'objets externes, qui capturent la signification fonctionnelle des objets. (William Clancey (1991), dans Chion, 1992), admet qu'il y a des représentations dans l'activité intelligente, mais celles-ci sont le produit des intersections entre le sujet et l'environnement et non pas un substrat qui génère le comportement.

5.5. L'encrage de l'action :

Le premier courant, ou l'on parle « d'encrage de l'action » (grounding), argumente que les représentations sont déposées et rendues disponibles dans le monde physique, ce courant se réclame surtout de la psychologie écologique de (Gibson, 1979), l'idée centrale est que percevons directement la valeur fonctionnelle des objets, leur signification pratique d'affordance, intéressée par la perception, et qui postule a des mécanismes économiques de traitement de l'information (la notion d'affordance est en fait empruntée a (K Lewin et a la Gestalt) les affordance se caractérisent :

D'une part, par le fait que l'objet est signifiant, cette signification est liée a l'expérience perceptuelle (et en particulier aux traces laissées dans des expériences antérieure).

D'autre part, par sa valeur proximique : un objet est immédiatement associé une signification par l'action.

Ainsi, Brooks (1991), par exemple, argumente que les experts ne planifient particulièrement pas, ils utilisent des habilités, des règles d'action, qui reposent sur la capacité à distinguer des indices perceptuels.

Le premier courant, où l'on parle « d'ancrage de l'action » (Grounding), argumente que les représentations sont déposées, et rendues disponibles dans le monde physique. Ce courant se réclame surtout de la psychologie écologique de (Gibson, 1979). L'idée centrale est que nous percevons directement la valeur fonctionnelle des objets, leur signification pratique : ce qu'il convient de faire,

les risques ou les obstacles. C'est la notion d'affordance, intéressée par la perception, et qui postule à des mécanismes économiques de traitement de l'information (la notion d'affordance est en fait empruntée à (K. Lewin et à la Gestalt). Les affordances se caractérisent :

D'une part, par le fait que l'objet est signifiant, cette signification est liée à l'expérience perceptuelle (et en particulier aux traces laissées dans des expériences antérieures).

D'autre part, par sa valeur praxique : à un objet est immédiatement associée une signification pour l'action.

Ainsi, (Brooks, 1991), par exemple, argumente que les experts ne planifient pratiquement pas, ils utilisent des habiletés, des règles d'action, qui reposent sur la capacité à distinguer des indices perceptuels.

On peut alors parler de « routines ». La routine est située, car elle fait un usage extensif de ce qui est « sous la main ». Plutôt que de raisonner sur des représentations du monde, on accède au monde directement par la perception et la manipulation. « La routine émerge des activités concrètes » (Chapman, & Agre, 1987).

Soulignons une divergence qu'on a souvent qualifiée de fondamentale dans le cadre des débats qui opposent les tenants de l'action située et de la psychologie cognitive computationnelle. Cette dernière postule que la cognition peut être définie comme une manipulation formelle de représentations symboliques. Dans l'approche écologique, et plus particulièrement celle qui est la plus focalisée sur la notion d'affordance, le couplage s'effectue par le biais de la perception ou de l'effectuation de l'action. La notion de traitement symbolique y perd une grande partie de son intérêt heuristique.

On fera deux remarques supplémentaires. En faisant l'économie de l'hypothèse computationnelle, l'ancrage de l'action postule une économie des mécanismes de traitement de l'information : ceux-ci sont reportés sur l'environnement. Pour cette raison, cette approche intéresse de nombreux secteurs, qui vont des études sur la charge cognitive de travail (Kirsh, 2001) aux approches situées, (où l'on parle « d'automates situés », (Maes, 1990). Seconde remarque : cette approche a pu être qualifiée de spatiale (Conein, & Jacopin, 1994), dans la mesure où l'ancrage de l'action s'effectue grâce à des représentations disponibles dans l'espace (physique ou social). Néanmoins, la variable temporelle ne peut être négligée dans la mesure où le déroulement de l'action (la routine) émerge de l'interaction avec l'environnement (Chapman, & Agre, 1987).

5.6. Les approches de l'action et de la cognition située :

Les approches de l'action et de la cognition située sont encore peu utilisées dans la recherche sur l'activité des enseignants en classe. Elles se fondent sur le double postulat d'une rationalité limitée et d'une rationalité située dans l'interaction. Le courant « situationniste » traverse divers champs disciplinaires issus tant des sciences sociales que des sciences cognitives. L'interactionnisme symbolique (Goffman, 1972) et l'ethnométhodologie (Coulon, 1993 ; Garfinkel, 1986 ; Suchman, 1987), la psychologie écologique (Gibson, 1986 ; Turvey, 1990), mais aussi l'anthropologie et l'ethnographie cognitive (Lave, 1988, 1991, 1997 ; Lave & Wenger, 1991), la sémiologie (Barwise et Perry, 1983 ; Lemke, 1997 ; Whitson, 1997), une psychologie de la cognition et de l'apprentissage (Brown, Collins, & Duguid, 1989 ; Greeno, Collins, & Resnick, 1996 ; Greeno, 1998 ; Cobb & Bowers, 1999), une certaine psychologie du développement (Bronfenbrenner, 1981) et finalement, l'ergonomie cognitive (Durand, 1996, 1998a, 1998b ; 1998c) portent les traces d'une perspective commune, soucieuse de rendre à la situation sociale et au contexte d'action une place fondamentale dans la compréhension de l'activité humaine et des pratiques sociales quotidiennes. Partageant avec les approches interactionnistes les postulats du constructivisme social, les approches de l'action et de la cognition située s'en démarquent par le rejet radical d'un rationalisme dualiste qui marque une scission de nature entre l'individu et le monde qui l'entoure (Lave, 1988). Pour les tenants de ces approches, l'individu et son environnement ne peuvent s'envisager séparément car c'est de leur interaction que la cognition émerge et se déploie. En ce sens, la cognition est située en dehors des structures mentales de l'individu et n'existe que dans l'interaction entre cet individu et le monde qui l'entoure, à travers les significations locales qu'il attribue à la situation changeante. Les approches de l'action et de la cognition située développent une définition du contexte et de la situation qui leur est spécifique.

Au-delà des niveaux macro et méso-social, le contexte de l'activité renvoie à l'ensemble des informations et des ressources issues de l'environnement immédiat qui sont signifiantes pour l'activité à un moment donné, ainsi que des aspects de l'environnement immédiat altérés par l'activité locale. Ici, le contexte n'est pas considéré comme un donné mais comme un espace dynamique d'élaboration de sens, une « situation » qui entretient une relation dialectique avec l'activité.

5.7. L'action située dans le développement de l'activité :

Certains éléments des commandes passés par les clients. Néanmoins, cette « intégration de l'environnement au système de résolution de problème » n'est pas immédiate. Beach constate en effet que les opérateurs utilisent d'abord des indices verbaux. Et au fur à mesure que se développe l'expertise, les barmans utilisent de plus en plus les informations disponibles dans l'environnement. Scribner a indiqué l'interprétation de tels résultats, en écrivant que « si les experts utilisent

l'environnement plus, et plus efficacement que les novices, il s'en suit que devenir compétent dans un domaine pratique peut correspondre à un changement dans une direction opposée à celle que propose la théorie psychologique classique de l'apprentissage » (Scribner, 1986, p.25).

Devenir expert, c'est exploiter les ressources de l'environnement. Dans l'approche écologique, « situé » signifie qu'une partie de l'organisation de l'action est prise en charge par l'environnement. Néanmoins, plusieurs versions sont possibles. On peut chercher dans l'environnement les éléments qui orientent et structurent l'action du sujet, ou au contraire rechercher comment l'environnement est exploité par le sujet.

5.8. La construction de la situation :

L'ancrage de l'action fait l'objet d'un débat à l'intérieur de l'approche écologique. (Kirsh, 1995), par exemple, part lui aussi de l'idée que les experts ne planifient pas. Mais il ajoute une autre idée : les experts « asservissent » leur environnement. Asservir l'environnement est une manière de le préparer et de le structurer. Plus un environnement est préparé, et plus facile sera l'accomplissement de la tâche. Un tel schéma postule de fait une certaine hétérogénéité de l'action ; une partie de l'action consiste à atteindre le but, alors qu'une autre partie organise l'environnement pour l'adapter à l'action. L'asservissement, que (Hammond, Converse et Grass, 1992) appellent une stabilisation de l'environnement, constitue une dimension « active » plutôt que « réactive » de l'action. Il s'agit d'une position bien distincte de la précédente, justement du fait de cette part active de l'action. Plutôt que d'exploiter les ressources disponibles au sein de l'environnement, le sujet crée les ressources de sa propre action. Les travaux de (Scribner, 1986) et de (Lave, 1988) serviront ici d'exemple. Pour rendre compte de la distinction entre le donné et le créé, Lave propose de distinguer deux éléments dans la situation :

- a. l'aréna, qui est l'environnement spatial objectif, c'est la situation « donnée ».
- b. le setting, c'est-à-dire la situation construite du fait de l'activité du sujet.

Dans un supermarché, par exemple, l'aréna est défini par le placement des articles dans les rayons, et par l'organisation des rayons telle qu'elle est décidée par les responsables du marketing. En revanche, le setting est défini par l'espace réellement exploré par un client (qui fait l'objet de stratégies, tous les rayons ne sont pas visités), par le rangement des produits dans le caddie (dont Lave montre qu'il peut fonctionner comme un support mnésique), et par la liste des courses, etc. Dans cet exemple, une partie de l'organisation de l'action est effectivement déléguée aux caractéristiques de la situation, mais il s'agit de cette partie de la situation qui est créée du fait de l'activité du sujet.

(Scribner, 1986) argumente elle aussi que les propriétés de l'environnement jouent un rôle dans la résolution de problèmes pratiques. Ainsi, chez des livreurs de bouteille de lait, en Angleterre, l'état physique des caisses de lait vides ou pleines ou leurs positions spatiales l'organisation du rangement joue un rôle fonctionnel : ces variables permettent de résoudre des problèmes complexes de comptage ou de calcul. Mais l'état de l'environnement n'est pas donné dans le travail. Elle le souligne : « Les propriétés de la situation assument un rôle fonctionnel du fait de l'initiative et des activités constructives de la personne qui résout le problème ». Dans « l'activité constructive », la situation est mise en adéquation, conformée par le sujet aux besoins de son action.

6. L'agir compétent :

6.1. L'agir compétent :

Au départ, l'agir compétent se développe dans l'action et par l'action. Sa description permet d'établir le système d'actions (Masciotra et al. 2011) et de montrer la capacité d'adaptation d'un acteur à une situation professionnelle. Cela les cadres de référence permet de cerner l'intelligence de situation qui anime l'acteur en action, dans la logique de l'énaction (Masciotra et Medzo, 2009). Étant donné que chaque situation est singulière, la conseillère ou le conseiller pédagogique doit réguler ses interventions afin d'intervenir de façon adéquate en contexte. Elle ou il mobilise, combine et adapte un faisceau de ressources pour réguler et ajuster sa façon d'agir en situation réelle. Selon Le (Boterf, 2013), l'agir compétent se définit par la capacité des professionnels à mobiliser diverses ressources internes et externes dans le but de résoudre une situation problématique ou d'agir sur une situation complexe. Plus encore, l'agir compétent renvoie à leur capacité de prendre un temps d'arrêt et un moment de recul pour poser un regard sur la façon de mobiliser ces ressources, en réponse à la situation réelle. Par le fait même, ils se préparent à réinvestir leurs apprentissages dans des situations ultérieures.

Les allers-retours entre la mobilisation des ressources, les retombées réelles dans la situation et la prise de distance favorisent le développement de schèmes opératoires dont les dimensions sont cognitives et conatives (Kolb, 1984). Ainsi, les professionnels développent leur capacité à ajuster leur pratique dans une démarche de réflexivité (Guillemette, 2017). L'agir compétent s'observe chez les professionnels en action quand ils transforment une situation professionnelle en mobilisant et en combinant leurs ressources, dont leurs expériences, tout en manifestant leur capacité de prise de recul sur l'action ou dans l'action. L'agir compétent se développe donc dans l'action, par et pour l'action. Il s'agit précisément de la différence entre un référentiel de l'agir compétent et les référentiels de compétences. L'agir compétent, c'est l'agir en action contrairement à la compétence qui est plutôt une description théorique ou distanciée de l'action. Avec l'agir compétent, on se rapproche de l'agir même.

Le savoir professionnel ne peut être confiné à une capacité de faire, puisqu'il s'actualise dans l'action (Masciotra et Medzo, 2009).

À l'instar de (Davel et Tremblay, 2011, p.83), nous croyons qu'« agir comme un praticien compétent est synonyme de savoir comment s'intégrer avec succès dans un champ de pratiques. La connaissance, l'individu et l'objet de connaissance (sic) doivent être conçus comme étant produits conjointement dans une pratique située ».



Figure N°1 : Évolution de l'agir professionnel pendant et à la suite d'une formation (cité dans la compétence entre le savoir agir et le savoir réel, respective de l'énaction)

L'agir compétent se manifeste concrètement dans des situations réelles en contexte singulier. Il est constitué d'exigences professionnelles représentatives, d'un faisceau de ressources, d'actions-clés représentatives, de résultats attendus, de manifestations de la prise de recul et de contraintes (Le Boterf, 2010; Jonnaert, 2006, 2009).

Développe la notion d'agir compétent dans le cadre d'une approche situationnelle de la compétence et d'une perspective théorique de l'énaction. L'agir compétent concerne la compétence en action et en situation et renvoie à une personne qui agit avec intelligence pour se situer, se positionner en situation, transformer la situation en vue de l'améliorer et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation lorsque nécessaire. Chacune de ces quatre catégories d'actions est explicitée afin d'illustrer et de cerner l'agir compétent. De plus, la notion de situation est définie en termes évolutifs et renvoie à un ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Une situation est donc fonction des possibilités, des actions et des intentions de la personne étant donné les circonstances (moment, lieu, conjonctures, etc.) dans lesquelles elle se trouve et des ressources dont elle dispose. En effet, en exerçant son agir compétent en situation, une personne fait appel à une grande diversité de ressources.

Le principe général suivant guide l'analyse de la diversité des ressources mises en action par une personne : une ressource est une ressource si, et seulement si,

- a. la personne dispose de cette ressource.
- b. la personne est en mesure d'utiliser cette ressource.
- c. cette ressource s'avère un moyen effectif pour améliorer la situation.

Enfin, des distinctions sont apportées entre ce que Schön appelle la réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action à la lumière de la perspective théorique de l'énaction. La réflexion en cours d'action renvoie, par exemple, à l'intervention en salle de classe, et la réflexion sur l'action à une réflexion réelle qui opère dans les pauses de l'action ou en dehors de la salle de classe et porte sur le déroulement des activités réalisées en classe. L'idée est qu'il y a des moments pour agir et d'autres pour réfléchir. Une personne compétente ne confond pas ces deux ordres de moments.

L'agir compétent fait appel à un ensemble d'actions dites compétentes pour surmonter de situations difficiles reliées à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et des savoirs d'expérience dont l'efficacité a été démontrée dans le champ éducatif. Mobilisation de ressources et selon (Le Boterf, 2000a), ces dernières peuvent être de deux ordres: elles peuvent être internes ou externes. Les ressources internes réfèrent à celles qui sont incorporées à la personne (des connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des comportements, des expériences, etc.) alors que les ressources externes sont celles que le professionnel ne possède pas personnellement, mais qu'il doit aller chercher à l'extérieur de lui-même (des ressources documentaires, des réseaux professionnels, des banques de données, des personnes-ressources, etc.). Pour agir avec compétence, savoir-être ainsi que des ressources externes : sociales, matérielles, financières ou autres.

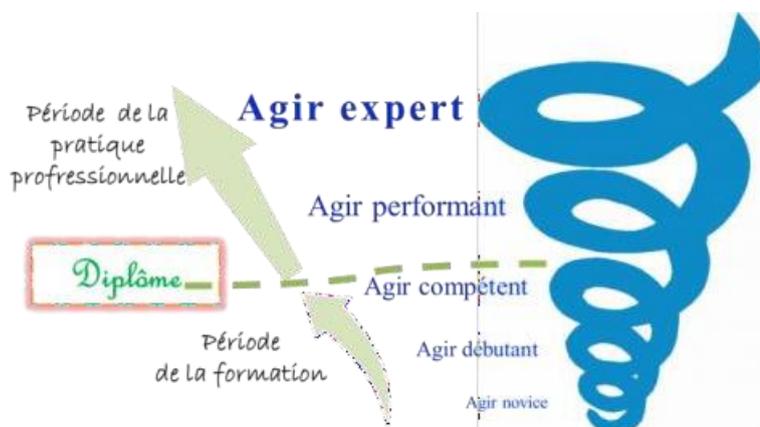


Figure N°2 : la période de la pratique professionnelle et la période de formation (cité dans l'évolution d'un agior professionnel pendant et à la suite d'une formation, download scietific diagram)

Les acteurs doivent pouvoir compter sur des ressources internes : des savoirs, des savoir-faire et l’agir compétent facilite l’exercice des activités et des tâches et permet de faire face plus efficacement aux difficultés et aux défis que posent l’innovation et le changement.

L’agir compétent : Concerne la compétence en action et en situation et renvoie à une personne qui agit avec intelligence pour se situer, se positionner, transformer la situation en vue de l’améliorer et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation lorsque nécessaire.

L’agir compétent : une rencontre entre le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir Il a été précisé précédemment que la compétence est la résultante d’une combinaison de ressources. Plus précisément, la conception de (Le Boterf, 2013) explique que la présence de trois éléments est nécessaire afin de donner lieu à l’agir compétent : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l’individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir-agir qui renvoie à l’existence d’un contexte, d’une organisation du travail , de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l’individu (Le Boterf, 2013, p.99).

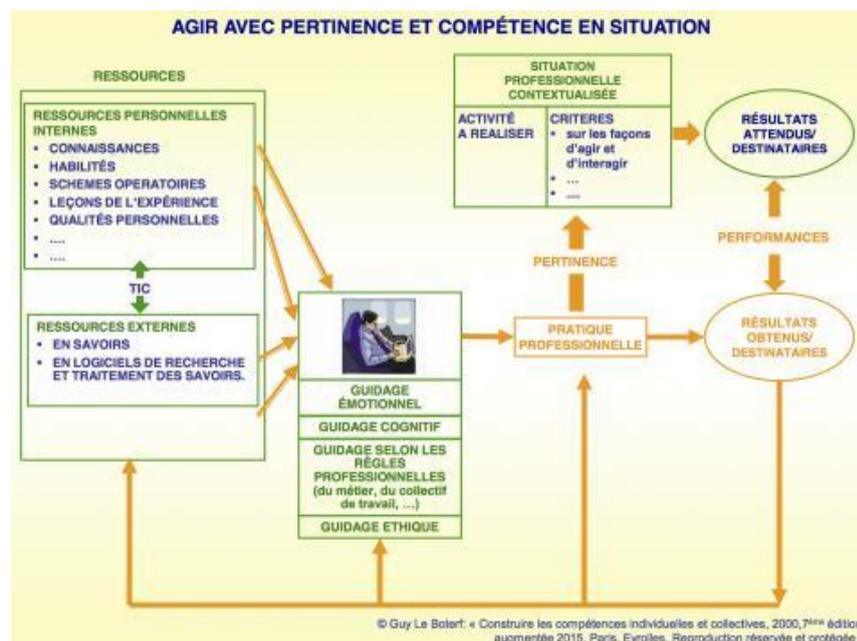


Figure N°3 : Agir avec pertinence et compétence en situation (cité dans agir avec compétence et éthique, Le Botref 2013)

6.2. Les caractéristiques d’un agir compétent :

Nous avons abordé plusieurs perspectives théoriques qui définissent un agir compétent et les situations favorables à son développement : les perspectives constructivistes et socioconstructivistes, les perspectives intégratives et complexes, et les perspectives situées et inactives. Au-delà de la caractéristique que nous avons développée précédemment et qui concerne la « perception d’éléments

de familiarité entre les situations », nous aborderons dans ce chapitre d'autres caractéristiques d'un agir compétent identifiées au travers de ces différentes conceptions. Un agir compétent est ainsi composé :

- a. D'une diversité de ressources mobilisées de façon intégrative.
- b. De connaissances spécifiques qui émergent en contexte dans le couplage individu-situation.
- c. L'agir compétent est caractérisé par une dynamique temporelle.
- d. Il contient une dimension sociale.

6.2.1. la mobilisation des ressources varier et intégré :

Une des caractéristiques qui fait consensus dans la littérature autour de la compétence, concerne le fait qu'elle se manifeste par un ensemble de ressources qui vont être mobilisées, coordonnées ou mises en synergie pour agir (Allal, 2002; Arsith, 2012; Bulea & Bronckart, 2005; De Ketele & Gerard, 2005; Delignières, 2009; Escalié et al, 2019; Fanchini, 2016; Jonnaert et al., 2015, 2004, 2009; Legendre, 2001; Minet, 1995; Perrenoud, 2002, 2011; Tardif & Dubois, 2013; Tiana et al., 2011; Wittorski, 1998). Plus précisément dans une conception intégrative de la complexité, une action compétente repose sur une intégration de ces ressources : celles-ci vont devenir interdépendantes alors qu'elles étaient dissociées au départ (De Ketele & Gerard, 2005; Gérard & Braibant, 2003; Roegiers, 2000, 2017; Scheeres & Hager, 1994). Ces ressources peuvent être des ressources internes (cognitives, conatives, corporelles, propres à l'individu) et des ressources externes (individus, groupes, dispositifs spatiaux et matériels en présence) (Fanchini, 2016; Jonnaert et al. 2004; Le Boterf, 1998; Legendre, 2001; Perrenoud, 2011). Par exemple, les savoirs sont considérés comme des ressources externes pouvant instrumenter l'action : ils font partie des ressources disponibles (Perrenoud, 2002). Cette conception intégrative de la compétence définit cette dernière comme un ensemble de ressources mobilisées de façon articulée, intégrée pour faire face à une situation complexe. Ce n'est donc pas un processus d'accumulation des connaissances qui est à l'œuvre (Clergue, 1997), mais un processus dynamique auto-organisé, d'appropriation, d'organisation et de réorganisation des savoirs par lequel la compétence se construit (Arsith, 2012; Dodds, Griffin, & Placek, 2001; Poisson & Clenet, 2005).

Cette mobilisation de ressources implique notamment des activités de sélection et de coordination des ressources, par une « mise en réseau opératoire » (Bachy, Lebrun, & Smidts, 2010; Jonnaert, 2002) pour agir dans des situations complexes. En effet, un individu compétent est capable de choisir les opérations à accomplir dans une situation par rapport aux expériences qu'il a déjà vécues dans d'autres situations plus ou moins proches (Batal & Fernagu-Oudet, 2013). Quelqu'un de compétent est donc celui qui agit de façon efficace en mobilisant les ressources adéquates à la

situation, mais surtout qui est capable de repérer ce qui est le plus pertinent pour répondre à la situation à laquelle il fait face.

6.2.2. Des connaissances situées, expérientielles et typifiées :

Dans une conception inactive de la compétence, ce sont des connaissances particulières qui structurent les compétences : elles sont personnelles et construites au fil de l'expérience (Barbier & Galatanu, 2004; De Saint-Georges, 2008; Kermarrec & Roure, 2016; Masciotra & Medzo, 2009), c'est-à-dire qu'elles dépendent de chaque individu et de ce qu'il a vécu. Cette dimension personnelle est liée au fait que c'est la personne qui agit en situation (Barbier, 2007; Gréhaigne et al, 2017; Jonnaert et al, 2004). Les connaissances qu'elle mobilise dans la situation lui sont donc propres et dépendent de ses expériences passées. De plus, ces connaissances expérientielles sont également situées dans des familles de situations (Barbier & Durand, 2003; Rovegno, 1992) qui permettent de leur donner sens (Masciotra & Medzo, 2009; Masciotra et al. 2011). Elles sont également enactées (Varela, 1989), « encapsulées » et « enchâssées » dans les actions (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2005). Ces dimensions situées, contextualisées et enactées seront détaillées dans le cadre théorique où nous aborderons plus précisément les caractéristiques de ces connaissances, et notamment leur dynamique de typification dans les familles de situations.

6.2.3. Un processus dynamique auto-organisé :

Une autre caractéristique de l'agir compétent qui ressort de la littérature concerne sa dimension temporelle et évolutive. Nous l'avons déjà évoqué rapidement sur la question de la dynamique au fil des expériences de l'individu et de l'intégration des différentes ressources de l'agir compétent. Cette caractéristique dynamique de la compétence peut être reliée en effet à la mise en synergie de ressources entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités, d'habiletés et l'adoption d'attitudes (Bulea & Bronckart, 2005; Jonnaert, Barrette), constitutives d'un contexte social et culturel (Fanchini, 2016; Gaussel, 2018; Guillain & Pry, 2007). Ces compétences permettent aux individus de résoudre des problèmes interpersonnels (Gendron, Royer, Bertrand, & Potvin, 2005), en agissant à la fois pour soi et pour les autres. Elles sont d'ailleurs considérées comme indispensables à la réussite scolaire et future des élèves (Wentzel, 2005).

Sur le second niveau, la dimension collective est une composante essentielle des situations favorables à la construction des compétences. Cette idée ressort des travaux anglo-saxons sur le « sport éducation » qui cherche à former les élèves pour qu'ils deviennent des joueurs compétents, cultivés et enthousiastes (Siedentop, 1994). Un levier possible pour répondre à cet objectif est de favoriser les

communautés de pratiques pour faciliter, via les interactions sociales, les différents apprentissages visés (Lave & Wenger, 1991).

(Masciotra, & Yaya, 2006), c'est-à-dire l'intégration de toutes les dimensions de l'expérience (Durand, 2008). Le cheminement d'une compétence est varié, dynamique et peut évoluer, soit en restant ancré dans une situation, soit en se généralisant et en se conceptualisant (Jonnaert et al. 2015, 2009). Ce processus dynamique de la compétence est propre à chaque individu et à sa trajectoire de vie, selon ce qui fait sens pour lui, et selon la transformation de la fiabilité de ses jugements, de ses perceptions et de ses connaissances.

Si l'on s'appuie sur les théories de la complexité, la compétence est ainsi caractérisée par un « processus dynamique », dont le comportement est indéterminable, irréversible et imprédictible (Bulea & Bronckart, 2005). Cette dynamique amène alors « à repenser l'apprentissage humain et sa modélisation en termes de processus dynamique auto-organisé » (Clergue, 1997, p.16). Cette dynamique temporelle peut se situer à plusieurs échelles temporelles, et peut être décrite à travers la notion de « trajectoire située » qui rend compte « du caractère à la fois situé et hautement contextualisée de l'activité humaine » dans son déploiement temporel (De Saint-Georges, 2008, p.15). De plus, cette dynamique et cette transformation des compétences peut être caractérisée par deux dimensions :

- a. Une dimension transversale où les compétences sont complémentaires entre elles dans différentes situations.
- b. Une dimension interdépendante et évolutive, où les compétences évoluent au cours du temps, c'est-à-dire que celles acquises dans le passé servent au développement des compétences futures (Fanchini, 2016; Morlaix & Suchaut, 2007).

Le caractère dynamique de la compétence semble donc indéniable, à travers la transformation des processus de perception, de traitement, d'interprétation et d'action dans les situations qui sont repérées comme plus ou moins similaires. Ce processus dynamique permet aux individus de juger si ses interprétations et ses connaissances sont plus ou moins fiables et de les faire évoluer en fonction de son action dans la situation.

6.2.4. Les dimensions individuelle, sociale et collective de l'agir compétent :

Une dernière caractéristique des compétences qui ressort de la littérature concerne le fait qu'elles sont individuelles, construites au fil de sa propre expérience (Carette, 2007; Chauvigné, 2016; Chenu et al, 2014; Jonnaert et al. 2009; Le Boterf, 1998), mais qu'elles possèdent également une dimension sociale et collective. Cette dimension ressort à deux niveaux dans la littérature.

Sur le premier niveau, il existe des compétences sociales propres à un groupe d'appartenance. Les « compétences sociales » peuvent alors être définies comme un ensemble de comportements, d'attitudes qui sont efficaces et appropriés selon des normes et des valeurs constitutives d'un contexte social et culturel (Fanchini, 2016; Gausssel, 2018; Guillain & Pry, 2007). Ces compétences permettent aux individus de résoudre des problèmes interpersonnels (Gendron, Royer, Bertrand, & Potvin, 2005), en agissant à la fois pour soi et pour les autres. Elles sont d'ailleurs considérées comme indispensables à la réussite scolaire et future des élèves (Wentzel, 2005).

Sur le second niveau, la dimension collective est une composante essentielle des situations favorables à la construction des compétences. Cette idée ressort des travaux anglo-saxons sur le « sport éducation » qui cherche à former les élèves pour qu'ils deviennent des joueurs compétents, cultivés et enthousiastes (Siedentop, 1994). Un levier possible pour répondre à cet objectif est de favoriser les communautés de pratiques pour faciliter, via les interactions sociales, les différents apprentissages visés (Lave & Wenger, 1991).

6.3. Les domaines d'agir compétent :

Même si un domaine d'agir compétent est dédié à un acteur en particulier, l'accomplissement des actions requiert la collaboration des autres acteurs de la triade, de même que celle des acteurs de l'équipe-école, de ceux de l'environnement éducatif immédiat de l'école et de ceux inscrits dans l'environnement éducatif global. C'est l'affaire de tous! L'examen approfondi de diverses sources de référence sur les pratiques et les contextes professionnels des acteurs clés a permis de distribuer les sept domaines d'agir compétent comme suit. Trois sont dédiés plus particulièrement à la direction d'école (domaines 1, 2 et 7), deux à l'enseignant ou enseignante (domaines 3 et 5) et deux au conseiller ou conseillère pédagogique (domaines 4 et 6) :

1. Développer, avec l'équipe-école, une culture organisationnelle d'intégration de connaissances validées et d'innovation.
2. Identifier, de façon concertée, les besoins prioritaires de connaissances validées de l'équipe-école.
3. S'informer et partager sur les connaissances validées, jugées prioritaires par l'équipe-école pour améliorer la pratique d'enseignement et la réussite éducative.
4. Rendre accessibles les connaissances validées répondant aux besoins prioritaires ciblés par l'équipe-école.
5. Intégrer de nouvelles connaissances validées dans la pratique et en évaluer les effets.

6. Accompagner l'équipe-école dans l'intégration des connaissances validées et l'évaluation des effets.
7. Développer une culture de collaboration et de réseautage. Chaque domaine d'agir compétent est structuré de la façon suivante :
 - a. le domaine d'agir compétent.
 - b. les situations favorables ou difficiles.
 - c. les actions compétentes en place, à accentuer ou à entreprendre pour y faire face et leurs sous-domaines d'action cités dans « un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec DÉCEMBRE 2015 Cadre de référence à l'intention de la triade ou de l'équipe responsable de l'implantation ».

AGIR COMPÉTENT POUR L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES

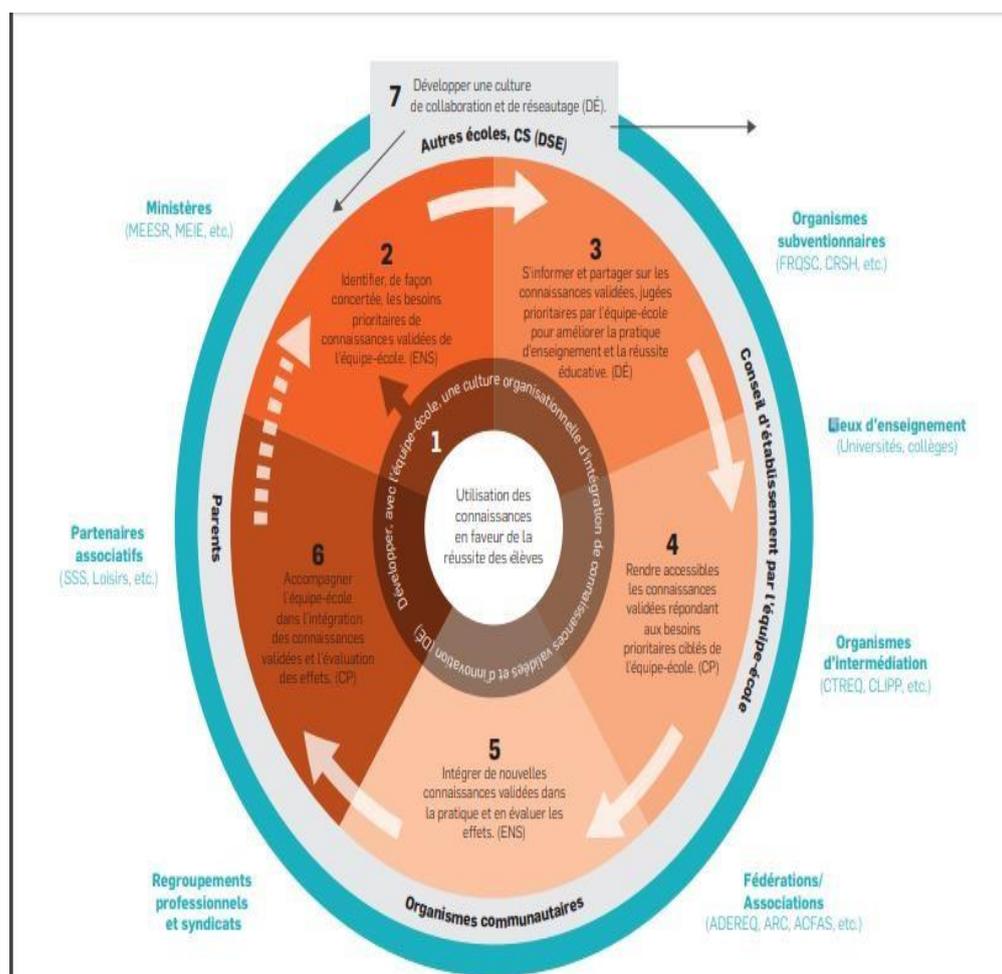


Figure N°4 : les domaines de l'agir compétent. « Cité dans le référentiel de l'agir compétent 2015, délivré par le ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, et ctreq, ISBN 978-2-923232-33-1, Québec.

6.4. Un agir compétent contextualiser dans des situations familières :

Pour d'autres auteurs, les compétences ne sont pas transférables dans n'importe quelle situation et à n'importe quelles conditions : elles sont spécifiques à une famille de situations, c'est-à-dire qu'elles mobilisent des ressources spécifiques à ces familles (Carré & Caspar, 1999; Jonnaert et al. 2015; Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009; Meirieu, 2005; Perrenoud, 2011; B. Rey et al. 2006). Ces familles de situations présentent alors des traits de similitudes au niveau des problèmes à résoudre par les apprenants (Gréhaigne, Poggi, & Zerai, 2017; Rossi, Gibon, & Roosli, 2016). Le caractère contextualisé des apprentissages, limite ainsi leur transfert à des gammes de situations regroupées selon des traits structurels communs (O. Rey, 2012; Tardif & Dubois, 2013). L'agir compétent est donc « situé », c'est-à-dire contextualisé dans des familles de situations qui lui donnent sens (Barbier & Galatanu, 2004; Masciotra & Medzo, 2009) ou bien dans un champ d'expérience significatif pour l'individu (Masciotra et al, 2011).

C'est le caractère « incorporé » et situé des compétences qui est alors mis en avant dans ces conceptions, c'est-à-dire que la compétence est ancrée dans des situations et des contextes singuliers d'apprentissage et d'utilisation (Barbier & Galatanu, 2004; Jonnaert et al, 2004; Pastré & Samurçay, 2001). Pour autant, les auteurs soulignent que le caractère de familiarité diffère selon les individus et selon les interprétations qu'ils font des caractéristiques de la situation (B. Rey, 2014). En effet, c'est la perception de traits familiers par l'individu dans une situation qui va impacter le réinvestissement d'une compétence dans cette situation.

6.5. Le degré de familiarité des situations révélatrices d'un agir compétent :

« Le degré de familiarité » des situations dans lesquelles une compétence se construit, s'actualise et se transforme, est un point de débat qui ressort des caractéristiques définissant les situations propices à développer et à révéler un agir compétent. Des divergences sont pointées dans la littérature : certains appuient l'idée qu'une compétence doit se révéler dans une situation nouvelle et inédite, quand d'autres défendent l'idée que la compétence est forcément contextualisée dans une famille de situations. Ce débat renvoie aux questions soulevées par rapport au caractère transversal de la compétence. En effet, il semble que le transfert entre le contexte scolaire et le contexte professionnel soit difficile, voire impossible : il vaut mieux différencier les «compétences scolaires et universitaires» (Lemaître & Hatano, 2007, p.17).

la perception et l'interprétation des situations est décisive pour agir dans une tâche nouvelle, c'est à dire « le moment par lequel l'élève repère sélectivement certains caractères d'une situation, ceux qui précisément lui signaleront l'assemblage de procédures et de connaissances qu'il convient de

mobiliser » (B. Rey, 2014, p. 34). Une activité familière dépend donc des « traces expérientielles et personnalisées » qui sont sédimentées dans l'environnement par l'individu et qui « structurent en retour l'activité de l'acteur dans des formes singulières d'activité », comme l'utilisation d'objets par exemple (Adé, Sève, & Serres, 2007).

6.6. Une relation complexe entre l'individu et l'environnement :

L'agir compétent suppose donc une combinaison et une mobilisation de ressources et selon (Le Boterf, 2000a), ces dernières peuvent être de deux ordres : elles peuvent être internes ou externes. Les ressources internes réfèrent à celles qui sont incorporées à la personne (des connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des comportements, des expériences, etc.) alors que les ressources externes sont celles que le professionnel ne possède pas personnellement, mais qu'il doit aller chercher à l'extérieur de lui-même (des ressources documentaires, des réseaux professionnels, des banques de données, des personnes-ressources, etc.). La compétence ne peut donc se concevoir qu'à l'intérieur d'une relation complexe entre l'individu et son environnement. Elle est donc à la fois contextualisée, personnelle et sociale (Jonnaert, 2002).

Le Boterf, 2000a ; Lévy, 2000 ; Masciotra, 2007). La compétence est dite conceptualisée ou située puisque compétence et situation sont indissociables : le contexte ou l'espace (contextuel, temporel et physique) dans lequel évolue l'individu influence nécessairement la nature des compétences qu'il mobilisera. Comme le souligne Jonnaert (2002), c'est la situation qui est à la fois la source et le critère de la compétence ; ce sont les circonstances de la situation qui lui dictent comment celui-ci devrait agir. Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit et la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose (Masciotra, 2007). De ce fait, la compétence est donc aussi personnelle ; c'est à partir de sa propre manière de percevoir et de problématiser la situation qu'un individu construit son action (Fernagu Oudet, 2013, p.02) : « Cette construction ne peut être que personnelle et non généralisable aux autres individus parce que dépendante et empreinte de ce dont est porteur l'individu (expérience, formation, culture, valeurs, motivation, etc.) ». Elle présente donc une dimension individuelle dont il faut tenir compte : la compétence est en effet une notion « relative à l'image de soi, liée à la motivation, au sens de son action » (Lévy, 2000, p.05). Ainsi, agir avec compétence suppose de mobiliser, par exemple des connaissances, des habiletés, des ressources physiques et physiologiques, des schèmes de pensée, des représentations, une sensibilité, une imagination ou une intuition (Le Boterf, 2011). Elle est aussi le résultat d'une auto-évaluation par l'individu de ses capacités à mettre en œuvre des comportements identifiés comme efficaces pour obtenir ou éviter certains résultats (Lévy, 2000). Enfin, parce que la

compétence est reconnue par autrui et qu'elle découle d'un système de valeurs socialement partagées, la compétence est un construit social et possède à cet effet une dimension collective et une dimension socioculturelle importantes (Lévy, 2000). Comme l'affirme (Wittorski, 1997), nul ne peut se déclarer compétent soi-même : est jugé compétent celui qui agit selon un ensemble de normes attendues de la part d'un groupe, que ce soit la société au sens large ou, plus particulièrement, les membres d'un groupe professionnel conception de la compétence selon Le Boterf telle que schématisée par (Cachet, 2009).

Ce sont donc ces trois pôles qui rendent possibles la construction de la compétence et son développement. Ce modèle, qui illustre bien le caractère dynamique du processus de construction des compétences, a pour avantage d'intégrer non seulement des composantes individuelles, leurs combinaisons entre elles et avec des ressources externes, mais également certaines dimensions personnelles du professionnel et le contexte dans lequel ce dernier évolue (Cachet, 2009).

6.7. La compétence : un processus dynamique de combinaison de ressources :

L'analyse de la littérature associée aux principaux champs disciplinaires utilisant le concept de compétence permet de constater qu'il en existe plusieurs interprétations et il semble qu'elle soit souvent définie selon la visée opératoire particulière de celui qui l'emploie ou de la discipline qui tente de la circonscrire (Fernagu Oudet, 2013 ; Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya, 2006). Il est néanmoins possible de définir un certain nombre de principes communs à ces différentes conceptualisations et c'est principalement sur ces derniers que nous nous attarderons dans les paragraphes suivants. Les principes qui y sont exposés découlent principalement des écrits de Le Boterf et sont complétés par ceux de Masciotra et de Jonnaert.

Selon (Le Boterf, 2011), l'intérêt premier de se pencher sur le concept de compétence ne signifie pas de définir ce que constitue une compétence en tant que telle, mais plutôt de chercher à répondre à la question « qu'est-ce qu'agir avec compétence? ». En effet, une personne compétente ne se reconnaît pas au fait qu'elle possède une liste de compétences, mais bien parce qu'elle sait agir de façon pertinente, responsable et efficace dans les diverses situations qu'elle rencontre. Selon l'auteur, il ne faudrait alors pas se contenter de définir la compétence comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ou comme une simple application de savoirs théoriques ou pratiques. En effet, se limiter à faire la « somme » de ces éléments ne nous permet pas d'appréhender et de comprendre le processus par lequel la personne construit et développe des compétences (Le Boterf, 2013) : Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière de multiples

ingrédients qui auront été triés consciemment ou non à bon escient. Il est possible de décomposer les savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments (Le Boterf, 2013, p.02). Le Boterf propose alors d'envisager la compétence comme étant un processus dynamique de construction, cette conception permettant de mieux comprendre le mécanisme qui donnera lieu à l'agir compétent. La définition suivante illustre bien cette façon de concevoir la compétence : La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation (Joannert, 2002 dans Fernagu Oudet, 2013, p.02). La compétence est donc ici conçue comme une structure dynamique organisatrice de l'activité qui permet à la personne de s'adapter à une classe de situations, à partir de son expérience, de son activité, de sa pratique, bref, à partir de ses ressources (Masciotra et Medzo, 2010). C'est l'articulation et la combinaison de ces ressources qui donneront lieu ou non à l'agir compétent et non les ressources en elles-mêmes. Comme le mentionne (Fernagu Oudet, 2013, p.02), « Avoir des ressources est donc une condition nécessaire, mais non suffisante pour être reconnu comme compétent ». De la même façon, si pour (Le Boterf, 2013), le professionnel compétent est celui qui agit de façon compétente, il ne faut pas pour autant limiter la définition de la compétence à l'action, ou à ce que l'on pourrait appeler la « pratique professionnelle ». Être compétent signifie plus qu'agir et interagir afin d'atteindre un objectif : c'est plutôt être en mesure de combiner et de mobiliser les ressources nécessaires afin de pouvoir diriger à bon escient l'action et orienter les décisions en vue d'atteindre cet objectif.

Partie 2

Méthodologique de la recherche

1. Présentation de l'étude :

Notre étude consiste à présenter une conception sur la mobilisation des savoirs par les enseignants d'éducation physique et sportive, durant le déroulement de la séance, afin de savoir quels sont les sources de savoirs les plus mobilisés par les enseignants.

2. Moyens et méthodes de la recherche :

Dans notre recherche on a utilisé l'entretien par auto confrontation qui répond à certains principes de notre recherche.

2.1. L'analyse bibliographique et documentaire :

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

2.2. Enquête par entretien auto-confrontation :

Dans cette partie de la recherche, notre méthode de travail a nécessité l'utilisation de l'entretien auto-confrontation. L'auto confrontation est une des méthodes de l'observatoire (Milner, 1989) des objets théoriques de la famille « cours d'action » (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Elle vise à documenter l'expérience préreflexive de l'acteur (ce qui est significatif du point de vue de l'acteur) en référence à des notions issues d'un cadre théorique particulier : le cadre sémiologique (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). En présence de traces les plus riches possible (ici audiovisuelles) de son comportement, le chercheur demande à l'acteur d'explicitier son activité par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'enregistrement. Celui-ci incite l'acteur à décrire ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation.

2.3. Structure d'entretien : l'entretien comporte un smart phone placé dans un angle et un micro-portable suivi d'un ensemble de questions.

Tableau N°1 : ensemble de questions posé pour l'enseignant expert.

Axes	Questions posé pour l'enseignant chevronné (expert)
9	1. Pourquoi tu as réajusté la situation d'apprentissage en plein du franchissement de la planche d'appel ?
	2. Ça vous semblait important de placer les élèves de manière est ce qu'ils s'autoévaluent ?
	3. à la 8 minutes vous avez changé la situation d'apprentissage, en introduisant la corde, quelle était votre intention ?
	4. Dans votre classe, une fille qui travaille avec une tenue vestimentaire non conforme.
	5. Pendant le match d'application, vous avez demandé aux élèves de réaliser 3 techniques en une seule situation de match, de plus, vous avez pris beaucoup de temps pour intervenir ?
	6. Pourquoi vous avez resté jusqu'à la 6eme minute, puis à la 10eme minute pour intervenir ?
	7. Vos interventions pendant la deuxièmes mi-temps du match sont devenues régulières plus que la première mi-temps ?

Tableau N°2: ensemble de questions posé pour l'enseignant novice.

Axes	Questions posé pour l'enseignant novice
9	1. Vous utilisez fréquemment des numéros, pourquoi ?
	2. Votre positionnement est toujours au milieu des élèves ?
	3. Pour gérer une situation « conflictuelle » avec fille qui refuse de coopérer et de travailler, vous l'avait averti, pourquoi ?
	4. A un moment de la séance, vous avez interdit à certains élèves d'aller boire de l'eau dans les vestiaires, pourquoi ?
	5. Nous avons remarqué que votre intervention auprès des élèves qui commettent des erreurs est un peu tardive ?
	6. A un moment donné de la séance, vous avez corrigé à un élève juste après l'erreur, c'était quoi votre objectif ?
	7. Vous utilisez fréquemment différents type de communication ?

3. Déroulement de l'enquête :

L'enquête a été dérouler auprès de deux enseignants expérimenté et novice suite à l'instalation d'un smartphone dans un coin suivi d'un ensemble de questions.

3.1. L'ajustement d'entretien :

Cette méthode est utilisée dans la recherche scientifique et vise à interviewer des personnes pour collecter les données qui comprennent l'axe du sujet, il contient un ajustement celui des enseignants d'EPS.

3.1.1 Présentation de guide d'entretien auto confrontation :

En phase préalable aux entretiens, on à organiser des rendez-vous avec chaque enseignant d'EPS afin de leur montré notre mission et notre thème de recherche, on à leur ai également présenté notre démarche méthodologique de recherche et expliquée pourquoi nous les interviewée et qu'est-ce que nous attends de leur parts dans le cadre de ce travail.

Avant de commencer l'entretien, on a fait un rappel de notre thème de recherche et de son déroulement.

On a demandé l'autorisation de les enregistrer et les filmer en leur expliquant l'utilité de l'enregistrement.

On a précisé que ces entretiens resteraient confidentiels et seront anonymes dans ce mémoire.

On a engagé à retranscrire leurs propos de la manière la plus fidèle possible.

3.2. Dépouillements :

On a commencé l'entretien le 20/06/2020 celle-ci nous a permis de vérifier si les enseignants d'EPS agissent et interprètent leurs actions avec compétence et rigueur.

3.3. Le Lieu : Nous avons réalisé notre enquête dans 2 lycées ; qui sont : lycée ben hedad mouhend-idir sis à timezrit (w) Bejaïa et lycée foudala Abdelmalek sis à tazmalt(w) Bejaïa.

3.4. La durée : Notre étude s'est étalée sur une période allant du début de mois février 2020 jusqu'à la fin de mois de février 2020. et cela relative à la pandémie covid19.

4. Échantillon de la recherche :

4.1. Le choix de l'échantillon : Pour la réalisation de notre travail de recherche, nous avons choisis 02 enseignants (expert, conseiller en éducation physique et sportive et qui à vingt-deux ans d'expérience et (novice, titulaire d'un diplôme master deux en apse et qui a sept ans d'expérience).

4.2. L'échantillonnage : est la sélection d'une partie des un tout qui produit une série d'échantillon à étudié.

4.3. L'analyse de contenu : est une des méthodologies qualitative utilisées dans les sciences sociales et humaines. On retrouve par exemples des approches en analyse de contenu en sociologie, en communication, en linguistique, en psychologie.

4.4. L'analyse du verbatim : Il permet par l'étude de la parole d'une population de cerner ces attentes.

4.5. L'analyse des séances vidéo : il consiste à l'utilisation d'une vidéo tournée pendant des séances de classe s'est généralisé grâce au perfectionnement de matériels notamment caméscope, camera, ...

4.6. Les étapes de l'analyse de contenu : Elle comporte :

4.6.1. Constitution : Une analyse de contenu nécessite une sélection de documents textuels, cette sélection est généralement effectuée en accord avec une question de recherche déterminée au préalable

ou dans une approche inductive, en cherchons à questionner un objet dont on a une idée générale préalable.

Les textes utilisés peuvent provenir de nombreuses sources : livres d'auteurs, rapports administratifs, transcription d'entretiens ou de discours, de conversations.

4.6.2. Lecture : ensuite, l'analyse de contenu procède à une lecture des documents.

4.6.3. Classification : durant la lecture, le chercheur procède à la classification de ces documents. Il crée des catégories ou attribue des codes aux documents qui vont lui permettre de les différencier éventuellement entre eux.

4.6.4. Interprétation : L'étape d'interprétation a généralement lieu durant les étapes de lecture de la classification.

Partie 3

Analyses et interprétations

Des résultats

1. Analyse, interprétation et discussion des résultats de l'auto confrontation :

La méthode d'entretien d'auto confrontation telle que définie par Jacques Theureau » s'inscrit dans le cadre de programmes de recherches empiriques en anthropologie cognitive, au sein de la documentation de trois objets théoriques articulés : le cours d'expérience, le cours d'action et le cours d'information (Theureau 2004 (Theureau , 2006). L'entretien -Remise en situation dynamique de l'activité de l'acteur : Demander à l'acteur de parcourir ses traces enregistrées, fournissant ainsi des « points d'appui pour la remise de l'acteur dans sa situation dynamique dans le cadre de la situation nouvelle d'auto confrontation » (Theureau 2006, p.181).

Le recours à la technique de l'auto-confrontation pour faire produire des verbalisations sur l'agir des enseignants, est largement répandu dans les recherches sur la pensée enseignante et les pratiques effectives en classe. Cette technique vise essentiellement « à donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voie du filmage. Le protocole de ce type de recueil de données demande [...] au sujet de produire un discours [sur son agir] face aux séquences filmées ». (Cicurel, 2011 : 250)

Le type de la technique que nous avons utilisé est l'auto-confrontation simple ou individuelle, qui consiste à confronter un seul participant à sa propre activité. Cette démarche individuelle cherche à ce que le participant commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité, qu'elle soit professionnelle ou non (Falzon, et Mollo, 2004, p.533).

2. Recueil et traitement des données :

2.1. Contexte du recueil des données :

Dans le cadre du travail de recherche que nous avons mené, deux séances d'EPS de deux enseignants (7 et 22 ans d'expérience) ont été filmées. L'enregistrement filmique et la transcription des actions, ont donné lieu à la réalisation d'un entretien de type auto-confrontation simple. Nous détaillons ci-après dans les deux tableaux les informations générales sur les deux séances, les objets enseignés et les activités mises en œuvre.

2.2. Tableau N°3: informations générales sur les séances.

	Enseignant novice	Enseignant chevronné
Dernier diplôme	Master 2 en apse	Conseiller en EPS
Expérience	07 ans	22ans
Classe filmée	1as science (3)	2em s1
Nombre d'élèves	29 élèves dont 18 filles et 11 garçons	32 élèves dont 4 st
Type d'activité filmée	Course vitesse et volleyball	Saut en longueur et volleyball
Date d'enregistrement filmique	19 /02/ 2020	20 /02/ 2020
Durée d'enregistrement filmique	APS individuelle (cv) 1 heure 04mn et 7 seconde, APS collective 23 mn et 12 seconde	APS individuelle saut en longueur31 mn, APS collective VB 25mn
Durée du cours (séance)	45mn - 45mn (chacune)	45-45(chacune)
Tours de paroles identifiés	1256	545
Durée d'entretien auto confrontation	53mn 54seconde	1'heure 03mn et 37 sec
Nombre de commentaires produits	1256	545

2.3. TableauN°4 : Présentation des objets et activités enseignés lors des séances d'EPS filmées.

Tâches	Enseignant novice	Enseignant chevronne
L'évaluation	13	06
Gestion des groupes de classe	17	10
Interventions pédagogiques	33	27
Communication	1256	545
Gestion organisationnelle (temps et lieu)	22	12

2.4. TableauN°5 : Thématique des indices repérés dans les commentaires des participants :

Domaines	Indices	Enseignant chevronné	Enseignant novice
Interventions pédagogiques	60	27	33
Communication	1801	545	1256
Gestion des groupes de classe	27	10	17
Gestion organisationnelle (temps et lieu)	34	12	22
Evaluation	19	06	13

3. L'analyse de contenus des commentaires des deux participants :

Les analyses des deux séances que nous avons filmées, nous ont permis de regrouper un ensemble d'indices sur l'agir compétent des deux participants.

Cette analyse a permis également d'identifier des indicateurs sur l'agir des deux participants que l'on peut répertorier en 5 domaines.

4. Corpus de l'enseignant « chevronné » :**Q1 : Pourquoi tu as réajusté la situation d'apprentissage en plein du franchissement de la planche d'appel ?**

« Quand j'ai remarqué que mes élèves n'arrivent pas à réagir correctement aux consignes données au préalable, j'ai aménagé quelques mètres avant la planche d'appel afin de leur permettre de changer leur comportement en phase d'impulsion. Les difficultés rencontrées par certains élèves, m'ont permis de découvrir qu'ils commettent beaucoup d'erreurs en touchant la planche... », « J'ai introduit des plots avant la planche d'appel, pour empêcher le trottinement, mais également l'hésitation par les élèves quand ils arrivent devant la planche,..., si vous avez remarqué, juste après, les élèves ont commencé à réussir à sauter sans commettre beaucoup d'erreurs comme avant ».

Q2 : Ça vous semblait important de placer les élèves de manière est ce qu'ils s'autoévaluent ?

« Ah, oui, cette démarche pédagogique contribue positivement à la découverte des éléments responsables de l'échec. L'analyse personnelle par l'élève de ses propres fautes, lui donne un accès facile à un ensemble de choix offerts par la situation elle-même... Le résultat est bien évidemment la réussite ».

Q3 : A la 8 minutes vous avez changé la situation d'apprentissage, en introduisant la corde, quelle était votre intention ?

« La corde régule les comportements des élèves ».

Q4 : Dans votre classe, une fille qui travaille avec une tenue vestimentaire non conforme.

« C'est un cas social. Je la traite différemment des autres élèves filles. Mon objectif est de la faire intégrer au groupe par une relation pédagogique spécifique. ».

Q5 : Pendant le match d'application, vous avez demandé aux élèves de réaliser 3 techniques en une seule situation de match, de plus, vous avez pris beaucoup de temps pour intervenir ?

« En sport, notamment dans les sports collectifs, la personne pratiquante doit vivre beaucoup de situations en même temps, pour qu'elle puisse construire un répertoire moteur riche et diversifié en actions. Mon idée était de laisser suffisamment de temps aux élèves pour qu'ils découvrent eux même certains difficultés.

Q6 : Pourquoi vous avez resté jusqu'à la 6^{ème} minute, puis à la 10^{ème} minute pour intervenir ?

« Effectivement, ma première intervention était vers la 6^{ème} minute du match d'application, avant, j'ai adopté une posture d'évaluateur. Quand j'ai constaté que le nombre d'erreurs commence à se multiplier, et, les élèves sont devenus des sujets passifs, j'ai décidé d'apporter les correctifs nécessaires ».

Q7 : Vos interventions pendant la deuxième mi-temps du match sont devenues régulières plus que la première mi-temps ?

« J'ai minimisé mes interventions pendant la première mi-temps, afin de donner plus de temps aux élèves pour qu'ils se sentent autonomes, responsables et conscients de ce qu'ils faisaient. A la deuxième mi-temps, j'ai commencé à intervenir d'une manière systématiquement, avec pour objectif, tirer l'attention des élèves aux fautes commises. Cette démarche pédagogique est efficace dans le sens où les élèves se rendent compte eux même de la qualité de leurs acquisitions... le résultat sera une autorégulation des gestes et comportements moteur».

4.1. Analyser les verbalisations de l'enseignant « expert » sur son agir compétent :

Les commentaires de l'enseignant « expert » sur ses pratiques, après avoir visionné l'enregistrement de sa séance, montrent clairement le degré de compétences qu'à cet enseignant face à des situations difficiles voire conflictuelles. Ses acquis tout au long des années, ont lui permis de nourrir sa réflexion enseignante face à ses actions situées. Les commentaires de «expert », montrent qu'il est plus au moins conscient de ses actions quand il intervient pour expliquer aux élèves la manière de faire. Ce genre d'activités métacognitives, contribuent à adopter une posture réflexive mais également à enrichir sa réflexivité au cours de différentes actions pédagogiques et didactiques.

Il est pertinent de souligner, que cet enseignant a pu et a su également comment réagir face à des situations difficiles. Entre ces actions et ses intentions, réside une « pratique réflexive » assez développée.

5. Corpus de l'enseignant « novice » :**Q1 : Vous utilisez fréquemment des numéros, pourquoi ?**

« C'est une méthode pour faire réunir les élèves rapidement autour de moi. Elle me facilite la gestion efficace des groupes dans un temps réduit. Pour les élèves qui ne respectent pas ces routines de travail, le châtiment et la punition sera leurs réservé».

Q2 : Votre positionnement est toujours au milieu des élèves ?

« Justement, cette position me donne plus de possibilités pour observer tous les élèves. Le champ de vision est plus étendu quand on est au centre ! ».

Q3 : Pour gérer une situation « conflictuelle » avec fille qui refuse de coopérer et de travailler, vous l'avait averti, pourquoi ?

« Il s'agit d'une fille qui s'absente trop, et qui ne travailler pas quand elle vienne, j'ai communiqué avec elle de cette manière pour l'avertir et lui faire peur ».

Q4 : A un moment de la séance, vous avez interdit à certains élèves d'aller boire de l'eau dans les vestiaires, pourquoi ?

« Effectivement, oui, si vous avez remarqué, j'ai consacré un temps de 3 minutes spécial pour permettre aux élèves d'aller ensemble boire de l'eau. Laisser les élèves aller tous seuls, est une grande erreur, ça peut se passer beaucoup de choses...! »

Q5 : Nous avons remarqué que votre intervention auprès des élèves qui commettent des erreurs est un peu tardive ?

« C'est un procédé intentionnel. Je laisse suffisamment de temps aux élèves pour manipuler et répéter les taches motrices, puis j'interviens pour leurs expliquer la façon correcte d'exécution le geste,... Comme ça l'apprenant s'autoévalue en fonction du cadre type de la démonstration. ».

Q6 : A un moment donné de la séance, vous avez corrigé à un élève juste après l'erreur, c'était quoi votre objectif ?

« Il est de préférence que l'élève ne répète pas la faute, c'est avec ce principe que j'interviens souvent juste après l'erreur, ceci, afin de corriger aux élèves. Il ne faut absolument pas laisser l'élève exerce le geste sportif de manière incorrecte...Certains enseignants d'EPS, prennent beaucoup de temps pour intervenir, moi personnellement, je corrige immédiatement afin de ne pas laisser les fautes s'accumulent...Ma réflexion est rapide...hhh, même les élèves disent, c'est quoi cet enseignant ? Il nous suit partout ! ».

Q7 : Vous utiliser fréquemment différents type de communication ?

« Là c'est la compréhension qui prime, ce qui m'intéresse plus, c'est les apprentissages. Je parle en Kabyle, pour permettre à tout le monde de saisir les informations...de plus, comme ici, j'utilise le geste, ma voix est audible (tonalité, débit, ton) pour donner l'impression aux élèves que l'enseignant est tout le temps présent ».

5.1. Analyser les verbalisations de l'enseignant « novice » sur son agir compétent :

Au terme de cette analyse partielle des commentaires de l'enseignant « novice » recueillis dans le cadre de l'entretien auto-confrontation, nous avons pu tracer un portrait sur son savoir professionnel. Les commentaires produits après avoir visionné sa séances (actions, interactions, interventions, communication, organisation, évaluation, etc.), on constate que son agir professionnel est beaucoup moins développé. Il est partagé entre la posture d'un enseignant qui possède un savoir professionnel acquis en période de formation initiale et continue en enseignement de l'EPS, et une conception d'un enseignant détenteur d'un savoir à transmettre selon des modèles théoriques bien définis.

Conclusion

Conclusion

Conclusion :

La pratique enseignante dans son volet « actions/intentions » n'étant qu'en partie interprétables à partir des interactions avec les milieux physiques de la discipline EPS. Ceci peut se faire en « élargissant les analyses aux verbalisations de l'enseignant sur ses actions, ce qui permet de tenter d'avoir accès à la dimension cachée de l'agir enseignant (la genèse de l'action, les motifs, l'intentionnalité, la prise de décisions) », (Cicurel, 2011, p. 240).

Inscrit dans un paradigme interprétatif, ce mémoire vise essentiellement à étudier l'agir compétent des enseignants d'EPS. L'étude bibliographique que nous avons menée, montre clairement que l'étude de l'agir compétent en situation d'action, reste très peu explorée (à notre connaissance, seuls quelques travaux de recherche dans des pays occidentaux qui ont évoqué marginalement ce sujet).

Pour les fins de ce travail, nous avons recouru à la technique de l'auto-confrontation pour étudier l'agir compétent des enseignants d'EPS, cette technique nous a permis de faire un premier repérage des parties sous-jacentes des actions et intentions des deux participants.

Au terme de l'analyse des actions de « l'enseignant chevronné » et de « l'enseignant novice » par le biais des commentaires sur leurs pratiques enseignantes recueillis dans le cadre d'EAC, nous avons pu dégager un portrait assez riche de ces actions. Comme le défend différents auteurs (Schon, 1983 ; Calderhead, 1989; Zeichner et Tabachnick, 1991; Perrenoud, 1994), cité dans (Amade-Escot, 1991) « La professionnalisation des enseignants gagnerait à être conçue comme un moyen de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur la pratique à l'aide de cadres théoriques diversifiés afin de la transformer ».

Enfin, nous insistons sur les questions suivantes : Quelles actions faut-il favoriser au sein d'une séance d'EPS pour que les pratiques éducatives, organisationnelles, évaluative, communicationnelles et de gestion soient fondées sur des connaissances démontrées valides? Quel est l'intérêt d'une stratégie de formation suscitant la réflexion sur et dans l'action?

Bibliographie

Index bibliographique

- Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et
[Ahttps://cudc.uqam.ca/upload/files/Cahier_CUDC_34_Vers_une_problématisation_de_la_notion_de_compétences_DEC_2015.pdf](https://cudc.uqam.ca/upload/files/Cahier_CUDC_34_Vers_une_problématisation_de_la_notion_de_compétences_DEC_2015.pdf)consulté le 14 01 2020
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Altet .m (1996) les compétences de l'enseignant professionnel ,entre savoirs ,schèmes d'action et adaptation :le savoir analyser , in paquay ,I; altet ,M,charlier,E et parrenoud,PH .(dir)former des enseignants professionnels ,quelle stratégie ? Quelles compétences ? Bruxelles, de boeck.pp.24-40.
- Altet. M(1994), la formation professionnelle des enseignants paris PUF
- Althusser. (1970), idéologie et appareils idéologique d'état (note pour une recherche de le pensée (153).3-37. analysis of issues and programs (pp. 3-20). New-York: Teachers college press.
- Amade Escot, C. Marsenach, J. (1995). didal'éducation physiquet ctique de sportive, e Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Amade-Escot, C. (1991). Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles, Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université Toulouse III.
- Argyris, schon, D.A(2002), apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique, paris : De Boeck
- Arsith, M. (2012). The Competence – The Finality of Didactic Communication. Acta
- Arsith, M. (2012). The Competence – The Finality of Didactic Communication. Acta
- Bachy, S., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en
- Bancel .D. (1989), créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres, paris : MEN, rapport remis à Jospin, ministre de l'éducation national de la jeunesse et des sports.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Paris: L'Harmattan.
- Barth, B.-M. (2002). Le savoir en construction. Paris, France : Éditions Retz
- Batal, C., & Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? Savoirs,

Index bibliographique

- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature. thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec.
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature. thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec.
- Beaupré, s. (2012b). des risques, des mines et des hommes, la perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi- Témiscamingue, Québec : presse de l'université du Québec.
- Beaupré, s. (2012b). L'objection de la pratique enseignante, dans bonchard et M, Gagnon (dir) l'éthique et culture religieuse en question, réflexions critiques et perspective éducation (p.85-99), Québec : presses de l'université du Québec.
- Beckers, J(2009) contribuer à la formation de « praticien réflexifs » piste des reflxion.puzzel, 26.4-14 récupérer de : [http://hdl,hdle : net/2268/21227](http://hdl.handle.net/2268/21227)
- Benjamin Gourdol, analyse réflexive de ma pratique d'enseignant débutant en situation d'enseignement, en EPS utilisation de la méthode d'auto confrontation simple université Grenoble alpes 2016-2017p7 consulter le 19 11 2019 à 12h03
- Bourdieu P(1967) système d'enseignement et système de pensée revue internationale des sciences sociale (p367-388).
- Bourdieu, p(1997), méditation pascaliennes. Paris : seuil.
- Bourdieu, p. (1972) esquisse d'une théorie de la pratique .Genève : Droz. Bourgogne.
- Brofenbreuner, U (1981), the ecology of human development experiments by nature and design cambridge (mass): Harvard university-press.
- Brooks, R. (1991). Intelligence without representation. *Artificial Intelligence*, 47, 139-160.
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité. ,Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation.
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). Bases et usages du Traité. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation* (p. 1–12). Paris: Dunod.
- Carreiro dacosta, f, Carvalho, onofre, M., et Diniz.J.A(1992).as repretacoes de sucesso e insucesso profissionnal en professors de educacao fisica.boletin sociedade portuguesa de educacaofisica, 4, 11,30.

Index bibliographique

- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education et formation*, e-293, 137-14
- Chauvigné, C. (2016). Evaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité. *Education et*
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaitre la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogiques des contenus et son lien à l'instruction
- Clerc F et Dupuis P.A (dir) 1994, rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants, Nancy, édition CRDP de lorraine p19-44.
- CLERC François (1995) : Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.
- Clergue, G. (1997). L'apprentissage de la complexité. Paris: Hermès.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and
Collège des CPE.
- Colon. A. (1993), *ethnométhodologie et éducation*. Paris: puf. compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 49-71
- compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211–233.
- Conein, B, & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. *Le savoir en place. Sociologie du travail*, n° 4/94, 475-500.
- conein, b. jacopin, (1994) action situé et cognition, le savoir en place, *sociologie du travail*, n4/94,475-500.
- coulon, a. (1993) *l'ethnométhodologie*, Paris : puf. De Boeck
- Ctreq, référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorable à la réussite éducative des jeunes du Québec 2015p4
- Davel, E. et Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon*
- De Saint-Georges, I. (2008). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. De

Index bibliographique

- Desjardins, (2000) analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive, thèse doctorat non publiée, université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Desjardins, J. (2000). Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Desjardins,(20123),des étudiants résistants ?dans M,altet,J ,Desjardins, R,ètienne,L,paquay et Perrenoud(dir),former des enseignants réflexif ,obstacle et résistance .p(23-38) Belgique :de Boeck supérieur S.A.
- Develay M.(1994) peut-on former les enseignants .paris ESF
- Development of Learners' Domain-Specific Knowledge. Journal of teaching in
- Dewey, j, (1993) how we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston .MA: heath.
- Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. Quest, 46, 153–163
- Dodds, P., Griffin, L. L., & Placek, J. H. (2001). A Selected Review of the Literature on
- Dodds.p (1994).cognitive and behavioral conpanants of expertise in teaching physical education .quest, 46.153.163.
- Durand M. (1996) - L'enseignement en milieu scolaire. - Paris : PUF, 1996. - 227 p. -
- Durand, M, (1996), l'enseignement en milieu scolaire.paris.puf. (AREF), Montpellier, France, août 2013. (L'éducateur) , xxxIII n°4 p531-557.
- Durand.M, (1998a), l'enseignement comme action situé, éléments pour cadre d'analyse communication présenté à la 4eme biennale de l'éducation et de la formation, paris, avril.
- Durand.M, (1998b), les effets de l'intervention en motricité en milieu scolaire « intervention en motricité humain quels effets ? Lonvain, la neuve, mars.
- dynamique de l'agir. Revue de linguistique et de didactique des langues, 39, 133-150.
- Elbaz F (1993), la recherche sur le savoir des enseignants, enseignant expert et l'enseignant ordinaire. en classe. Science et Motricité, 55, 9–33. en milieu professionnel (p. 8-30). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Eribon (Didier), la société comme veralité (2013), paris, Flammarion, « champs essais »2013 exploratoire. STAPS, 2, 51–66.

Index bibliographique

- Falzon, P. & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, pp. 531-540.
- Fanchini, A. (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire (Thèse de doctorat non publiée). Université de
- Fendler .I. (2003), teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberation, *educational researcher*, 32(3), 16-25.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political
- Fernagu Oudet, S. (2013). Organisation et apprentissage : construire des environnements formation professionnelle initiale (p. 159–195). Genève: Université de Genève
- formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude Francophonie, 44(2), 86-108.
- Gaussel, M. (2018). A l'école des compétences sociales. *Les dossiers de veille de l'IFé*, 121, 1-28
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R., & Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin Co
- Gibson.J.J (1986), *the ecological approach to visual perception*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- GIRSEF - n° 6– Mai 2000Page 10
- Goffman, E. (1996), *where the action is*, London: lane.
- Gree.J.G.,Collins,A.M et Ressmick,L.B(1996).cognition and learning ,in R.C.col-fee(editors),*handbook of education psychology*(pp.15-46)newyork:Macmillan.
- Guillain, A., & Pry, R. (2007). *L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences*
- Isambert-jamativ, Tanguy. (1989-1990) *professionnalisation : étude critique de ses notions appliquée aux enseignants français*, paris, université René Descartes, UFR science de l'éducation.
- Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. Dans *CUDC/UQÀM. Cahier 34*. Décembre 2015. Document télé accessible
- Jonnaert, Ph. (2000). *Le nouveau curriculum au Québec et son implication pour les*
- Kirsch, D. (2001). A few thoughts on cognitive overlaod. *Intellectica*, 2000/1, 19-51.
- Kirsh, D. (1995). The intelligent use of space. *Artificial Intelligence*, 73 (1-2), 31-68.

Index bibliographique

Kolb. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood, IL: Prentice Hall.

l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1–26-.

la vie. Bruxelles: De Boeck.

lafortune ,L ,deaudelin,C ,(2011) accompagnement socioconstructiviste ,presse de l'université du Québec ,in rancent,B verzat,C,villeneuve,L ,(2010),accompagnement des étudiants,quel rôle pour l'enseignant ?quels dispositifs ?quelles mises en œuvre ? De Boeck.

lafortune, L, (2008), un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement .pour un leadership novateur .Québec : presse de l'université du Québec.

lafortune, L, (2012), des stratégies réflexives –interactive pour le développement de compétences, la formation en éducation et en santé : presse de l'université du Québec.

Lave .J et wenger, E (1991), *situated learning: legitimate peripheral participation*-New York: University Park press.

Lave, J (1988), *cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*, New York: camside university press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: University Park Press.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Eyrolles.

Le Boterf, G. (2000). *La mise en marche d'une démarche compétence : quelques conditions de Réussite*.

Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Eyrolles et Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

Léa Gottsmann, la construction d'un agir compétent en éducation physique : analyse de l'expérience des élèves et du processus de typification des connaissances : université Clermont auvergne, 2019p57,58 59 60 consulter le 06 03 2020 à 13h52.

Legault, J .P(2004), *former des enseignants réflexifs*, Québec : les éditions logique.

Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12–30.

Index bibliographique

Legendre, M.-F. (2001, septembre). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.

LeMay, J.L. (1997), *cognition, context, learning : a social semiotic perspective*. in D. Kirshner, et J.A. Whetton (editors), *situated cognition, social, semiotic and psychological perspective* (pp.17-36), Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum.

Lemasse M (1989), *le professionnalisme des enseignants*

Les compétences en ergonomie (p. 147-160). Toulouse: Octarès.

Les quatre dimensions de l'action organisée (revue française), de sociologie.

Lévy, J.-F. (2000). « État de l'art » sur la notion de compétence récupérer le 04 03 2020 à 22h38 sur google.com

M. Piéron, C. Delfosse, M. Ledent, et M. Cloes, *les caractéristiques de l'enseignant expert*, revue de l'éducation physique, vol 40, 40, 2000, 173-180, 2000, p(174, 175)

M. Durand *l'enseignant au milieu scolaire*, Paris, PUF (1996)

M. Durand, à propos de l'enseignement en milieu scolaire, in revue EPS 1 n94, 1999)

M. Piéron, C. Delfosse, M. Ledent & M. Cloes Vol. 40, 40, 2000, 173 – 180, 175

Marie Madeleine Bertucci « place de réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons, *cahier de sociolinguistique* ; vol, 14, n1, 2009, p.43 (ISSN1273-6449).

Masciotra, D. (2007). Situation-problème, relationalité et *spielraum*. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 43-58). Bruxelles, Belgique :

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour*

Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : la méthode ASCAR*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : la méthode ASCAR*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

Maubaut, P. (2007a) *Sens et usage de l'analyse des pratiques d'enseignements*.

Meirieu PH, Develay ; M Durand C, et Mariani Y (dir) 1996, *le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP

Meirieu, P. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*. IUFM de Paris

Index bibliographique

- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2007). Identification des compétences à l'école élémentaire : une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 1–22.
- Nathalie Gagnon, portrait de l'accompagnement mentoral au regard de l'agir compétent des enseignants mentors œuvrant dans le cadre du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (pipnpe) de l'Ontario Ottawa Canada, 2017 p86-87 consulter le 04 03 2020 à 22h38.
- NATHALIE GAGNON, Portrait de l'accompagnement mentoral au regard de l'agir compétent des enseignants mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (pipnpe) de l'Ontario Ottawa Canada, 2017 p86-87 consulter le 04 03 2020 à 22h38.
- Paquay L, Sirota R (2001), le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, n36, Paris, INRP.
- Pastré, P., & Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticiens. *Revue de la recherche en éducation*, 4(1), 3-16.
- PE through Positive Sport Experiences (p. 3-16). Champaign: Human Kinetics.
- pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 1(26), 1-16-314.
- Perrenoud, P. (2004), adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, *Éducation permanente*, 160, 35-60.
- Perrenoud, P. (2012a) développé la pratique réflexive dans le métier d'enseignants, *Revue de la recherche en éducation*, 45(1), 3-16.
- Personnel enseignant (PIPNPE) de l'Ontario, Ottawa, Canada 2017 p86-87 consulter le 04 03 2020 à 22h38.
- physical education, 20(4), 301–313.
- Piéron, M. et Carreiro Dacosta, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives, *Revue de l'éducation physique*, 35, 4, 159-171.
- PIERON, Maurice, 1993, Analyser l'enseignement pour mieux enseigner, Paris, Dossier EPS n°16
- TOCHON, Pierre-Victor, 1993, L'enseignant expert, Paris, Nathan
- CLERC, François, 1995, Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.
- Piéron, Maurice. 1983. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner, Paris, dossier, EPS
- Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (dir.). (2007). Paroles de praticiens et description de l'activité. Bruxelles : De Boeck
- Poisson, D., & Clenet, J. (2005). Complexité de la formation et formation à la complexité. Paris: L'Harmattan.
- postic, Marcel, 1992, observation et formation des enseignants, Paris.

Index bibliographique

practice. Educational researcher, 28(2), 4–15.-

réverberations. Educational Researcher, 32(3), 16-25

Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. In C.

Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier d'actualité Veille et Analyse [en ligne], 76

Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.), Encouraging reflective practice in education: an

Romainville, M, (2002), savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances, dans R, pallascio et L, lafortune (dir). Pour une pensée réflexive en éducation. (p, 71-86), Québec : presses de l'université du Québec

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? Reflective Practice, 6, 199-204 .sept, 5-13 296). New York: Guilford Publications. 3, 39–60. Activité de travail et dynamique des compétences. In Jean Leplat & M. de Montmollin, activités mathématiques, Instantanés mathématiques, 36(1), 4-16.

Saint Arnaud Y(2001) la réflexion dans l'action : « .un changement de paradigme » recherche et formation, N36, p, 17-27.

Saint-Georges, & B. Duc (Éd.), «Vos mains sont intelligentes!»: interactions en

Schaefer, (jean marie), « esthétique spéculative et hypothèses sur la réflexivité en art », dans la littérature modernité, réflexivité, sous la direction de jean Bissière et Manfred, paris, honoré champion, 2002, pp15-25

schon d.a, (1984) the reflective practionner: how professionals think in action: Maurice temple smith.

schon, D (1983) the reflective practitioner: how professionals think in action –new-York; basic books.

schon, D, (1983), le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : édition logique.

Schon, d. (1994), le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel Montréal : logique.

Scribner, S. (1986). Thinking in action: some characteristics of practical thought. In R.J. Sternberg, & R.K. Wagner, Practical intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-30.

Siedentop, D. (1994). The Sport Education Model. In D. Siedentop, Sport Education: Quality sociales ? Recherche & Formation, 42(1), 99–117.

Index bibliographique

sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques. Lyon: ENS Éditions.

Suchman, L. A. (1987). Plans and situated actions: The problem of human-machine communication. Cambridge university press

Suzanne Guillemette, Isabel Vachon, Donald Guertin, référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves, ISBN 978-2-89799-029-9 Edition JFD INC 2019 P20-21

Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.

Theureau, J. (1992). Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. Berne: Peter Lang.

Tochon. F. v 1993, l'enseignant expert, Nathan, pédagogie, paris.

Universitatis Danubius, 6(1), 88-101.

Universitatis Danubius, 6(1), 88-101.

Varela, F. J. (1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant. Paris: Le Seuil

Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éd.), Handbook of competence and motivation (p. 279–

Wittorski, R. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris, France : L'Harmattan.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. Éducation permanente, 135, 57–69.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. Journal of teacher education, 34(3), 3-9

Zeichner, K., et Liston, D. (1996). Reflective teaching: an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Annexes

Annexes



Annexe1: l'enregistrement filmique avec l'enseignant novice.



Annexe2:l'enregistrement filmique avec l'enseignant chevronné



Annexe3 : présente l'entretien auto-confrontation avec l'enseignant expert.



Annexe 4 : présente l'entretien auto-confrontation avec l'enseignant novice.

Annexe 5 : Guide d'entretien auto confrontation

Ensembles de questions posées aux enseignants hiver 2020 pour un enseignant novice :

Q1 : Vous utilisez fréquemment des numéros, pourquoi ?

.....
.....

Q 2 : Votre positionnement est toujours au milieu des élèves ?

.....
.....

Q 3 : Pour gérer une situation « conflictuelle » avec fille qui refuse de coopérer et de travailler, vous l'avait averti, pourquoi ?

.....
.....

Q 4 : A un moment de la séance, vous avez interdit à certains élèves d'aller boire de l'eau dans les vestiaires, pourquoi ?

.....
.....

Q 5 : Nous avons remarqué que votre intervention auprès des élèves qui commettent des erreurs est un peu tardive ?

.....
.....

Q 6 : A un moment donné de la séance, vous avez corrigé à un élève juste après l'erreur, c'était quoi votre objectif ?

.....
.....

Q 7 : Vous utiliser fréquemment différents type de communication ?

.....
.....

Annexe 6 : Ensemble de questions posées pour l'enseignant chevronné :

Q 1 : Pourquoi tu as réajusté la situation d'apprentissage en plein du franchissement de la planche d'appel ?

.....

.....

Q 2 : Ça vous semblait important de placer les élèves de manière est ce qu'ils s'autoévaluent ?

.....

.....

Q 3 : A la 8 minutes vous avez changé la situation d'apprentissage, en introduisant la corde, quelle était votre intention ?

.....

.....

Q 4 : Dans votre classe, une fille qui travaille avec une tenue vestimentaire non-conforme ?

.....

.....

Q 5 : Pendant le match d'application, vous avez demandé aux élèves de réaliser 3 techniques en une seule situation de match, de plus, vous avez pris beaucoup de temps pour intervenir ?

.....

.....

Q 6 : Pourquoi vous avez resté jusqu'à la 6eme minute, puis à la 10eme minute pour intervenir?

.....

.....

Q 7 : Vos interventions pendant la deuxièmes mi-temps du match sont devenues régulières plus que la première mi-temps ?

.....

.....

Résumé

Résumé :

Ce travail présente et discute par une analyse approfondie la question de l'agir compétent des enseignants d'EPS pendant des actions situées, ce mémoire décrit la façon par laquelle les enseignants d'EPS en Algérie agissent et interprètent leurs actions au cours d'une intervention auprès de leurs élèves, un travail a été effectué au début de l'année 2020, auprès d'un échantillon de deux enseignants d'EPS (entre novice et chevronnée), deux écoles et deux séances d'auto confrontation ont été réalisées au temps réel et sur le terrain pour obtenir des informations concrètes et des observations directes, cela suivie par un entretien filmique avec les deux acteurs, puis nous avons procédé à une analyse des verbatim avec les deux échantillons.

les résultats obtenus décrivent que l'enseignant chevronné (expert) a pu développer son agir professionnel et agir efficacement face à des situations difficiles, au contraire l'enseignant novice est beaucoup moins développé son agir professionnel.

This work presents and discusses through an in-depth analysis the question of the competent act of PE teachers during actions. Located, this thesis describes the way in which PE teachers in Algeria act and interpret their actions during a intervention with their students, a work was carried out at the beginning of 2020 audited, of a sample of two PE teachers (between novice and experienced), and two schools, two self-confrontation sessions were carried out in real time and in the field to obtain concrete information and direct observations, this followed by a film interview with the two actors, then we carried out an analysis of the verbatim with the two samples.

the results obtained described that the experienced teacher (expert) was able to develop his professional act and act effectively in difficult situations, on the contrary the novice teacher is much less developed his professional act.

يعرض هذا العمل ويناقش من خلال تحليل متعمق قضية كفاءة التمثيل لمعلمي الرياضة أثناء الإجراءات المحددة، وتصف هذه الرسالة كيف يتصرف مدرسوا الرياضة في الجزائر وكيف يفسرون أفعالهم أثناء التدخل مع طلابهم، وتم إجراء العمل في أوائل عام 2020، مع اثنين من معلمي الرياضة (مبتدئ ومتقدم)، في مدرستين و جلستين للمواجهة الذاتية في الوقت الحقيقي وفي الميدان للحصول على معلومات ملموسة وملاحظات مباشرة، تبع ذلك مقابلة فيلم مع الأستاذين، ثم قمنا بإجراء تحليل حرفي مع العينتين. النتائج التي تم الحصول عليها وصفت أن المعلم المتمرس (خبير) قادراً على تطوير عمله المهني والتصرف بفعالية في المواقف الصعبة، على العكس من ذلك، فإن المعلم المبتدئ أقل بكثير من تطوير عمله المهني.