

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences et Techniques des Activités
Physiques et Sportives

Filière : Activité Physique et Sportive Educative

Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire

**L'accompagnement offert par des maitres de stage en formation a
l'enseignement : le point de vue des étudiants stagiaires en EPS**

Présenté par :

1- Issad Mohamed Yacine

2- Benali Riadh

Encadré par :

Pr : Idir Abdennour

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

On tient à remercier Dieu, tout puissant pour nous avoir donné santé, courage, et morale afin de réaliser ce travail.

A notre promoteur Monsieur Edir Abdenmour pour ses conseils, ses orientations et son aide durant l'encadrement.

A notre maître de stage Monsieur Azoug Syazid pour ses encouragements, et ses conseils.

Tous les enseignants O.T.A.P.O.S. S.E.J.A.J.A, vos qualités émérites de formateurs, vos exigences du savoir, nous ont permis d'avoir une formation riche en qualité. L'occasion nous est enfin offerte pour vous exprimer notre profonde reconnaissance.

Aux étudiants O.T.A.P.O.S.*

A toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, merci infiniment.

Etudiants* : Le masculin a été utilisé sans discrimination, juste pour faciliter la lecture du texte.

Dédicaces

A cœur vaillant rien d'impossible, à conscience tranquille tout est possible.

Je dédie ce modeste travail.

A notre promoteur Monsieur Edir Abdennour.

A ma très chère et précieuse mère et à mon très cher et honorable père.

A mes cousins et cousines et à mes amis les plus chers.

A tout la promotion OSTAROS BEJAJA

Mohamed Yacine Issad

Dédicaces

Je tiens à dédier ce modeste travail à :

Mes très chères parents qui ont sacrifié leur vie pour que je réussisse et à qui je ne pourrai jamais rendre assez. Que dieu vous accorde longue vie.

A mon grand frère Fouad

A mes sœur Lynda et Manel

Et toute la famille Benali

A mes oncles et mes tentes cousines et cousins

A mes fidèles amis : Hicham, Billaal, Amazigh, Fanis, Massi, Facine.

Toutes les étudiants et enseignants des O.T.A.P.O.S.B.E.J.A.A

Et sans oublié notre promoteur Monsieur Edir Abdelmour

Tous ceux qui me connaissent de loin et de près et ceux qui je n'ai pas pu citer

Riadh Benali

Liste des tableaux

Tableaux	Titre	Page
01	Caractéristiques de l'échantillon Test retest	36
02	Caractéristiques de l'échantillon de recherche	38
03	Résultat du Test retest	41
04	La moyenne du test retest	42

Liste des figures

Figure	Titre	Page
<u>1</u>	Pour un dialogue entre savoirs théoriques et savoirs pratiques en enseignement	<u>06</u>
<u>2</u>	Quadre de la formation initiale	<u>28</u>

Liste des abréviations

Les abréviations	Signification
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
MS	Maître de stage
EPS	Education Physique et Sportive
STAPS	Science et Technique des Activité Physique et Sportive
APSE	Activité Physique et Sportive Educative

SOMMAIRE

SOMMAIRE

Liste des abréviations

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction 01

Revue de littérature

1. Définition de l'accompagnement	05
1.1. Assurer un accompagnement conjoint : Maitre de stage et superviseur universitaire	06
1.2. Caractéristiques de l'accompagnement	07
1.3. Objectifs de l'accompagnement	08
1.4. Rôles et responsabilités	08
2. Le maitre de stage (Définition)	09
2.1. La formation continue en EPS.	09
2.2. L'importance de la formation continue	11
2.3. Activités et taches principales du maitre de stage	11
2.4. La formation initiale des enseignants	13
2.4.1. Définition de la formation	13
2.4.2. Les modèles de la formation des enseignants	15
2.4.3. Objectifs de la formation	16
2.4.4. Définition de la formation initiale	16
2.5. Le contenu de la formation adéquate	17
3. Le stage pratique	17
3.1. Définition du stage pratique	17
3.2. Se développer sur le plan personnel.....	18
3.3. Devenir un professionnel	19
3.4. La relation entre théorie et pratique	19
3.5. La difficile articulation entre théorie et pratique	20
3.6. La triade pédagogique	20
3.6.1. Définition de la triade	21
3.6.2. Fonctionnement de la triade	21
4. L'éducation physique et sportive	22
4.1. Définition	22
4.2. Histoire de l'EPS.....	22

SOMMAIRE

4.3.	Les finalités de l'EPS.....	23
4.4.	Les valeurs de l'EPS.....	24
5.	L'étudiant stagiaire	25
5.1.	Définition	25
5.2.	C'est quoi l'étudiant stagiaire	25
5.3.	Le stage de l'étudiant	26
5.4.	L'étudiant stagiaire en formation a l'enseignement	27
5.5.	Le rôle du stagiaire	29
5.6.	Le développement des compétences des stagiaires en formation	29
6.	Les préoccupations des étudiants stagiaires	29
6.1.	Problèmes d'organisation	30
6.2.	La responsabilité du stagiaire	30
6.3.	Problème relevant a la relation interpersonnelle	31
6.4.	La première difficulté énoncée par les stagiaires	31
7.	Perception des stagiaires	32

Cadre méthodologique

1.	L'analyse bibliographique et documentaire	35
2.	Instrument de cueillette	35
3.	Validation externe	35
4.	Enquête par le questionnaire	36
5.	La démarche qualitative	37
6.	La démarche quantitative	37
7.	Échantillonnage	37
8.	Dépouillement	39
	Analyse et interprétation	44
	Discussion.....	54
	Conclusion.....	56
	Résumé	58
	Bibliographie	60
	Annexe	65

Introduction

Introduction

Partager son expérience avec un jeune confrère est un honneur et une responsabilité, un honneur car quoi de plus riche que de transmettre une partie de son savoir à un jeune, qui se destine à l'exercice d'une profession en commun, quoi de plus valorisant que de guider un futur confrère dans les premiers pas de son exercice.

(Villeneuve, 1994, p.19), cité par (Dion, 2017, p.91) qui considère le stage comme une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi, c'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habilités et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. Cette expérience permet de confronter et vérifier la théorie, et d'intégrer celle-ci à la pratique, l'étudiant en profite pour accroître les ressemblances et différences entre la théorie et la pratique.

Le stage marque généralement la fin des études. Dans le cas des programmes en STAPS option éducation et motricité, il constitue la dernière étape du parcours des étudiants. Il représente le passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant d'EPS, ce passage où l'étudiant devient stagiaire lui procure une expérience en situation de travail et joue un grand rôle dans sa professionnalisation.

La relation entre le maître de stage et le stagiaire se situe dans une intention d'accompagnement.

Duchesne (2010), cité par (Cologensi, 2019, p.16), explique que tout accompagnement est caractérisé par « une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte », l'auteur rajoute que pour fonctionner, la relation doit non seulement être construite sur la dialectique 'confiance et respect' mais aussi être interactive, impliquant la prise en compte du stagiaire de ses attentes, de ses besoins et de ses réactions dans le milieu du travail, la relation d'accompagnement est une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, basée sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échanges dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise, afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre.

Biémar (2012) cité par (Cologeni et al, 2019, p.18), précise d'ailleurs pour que ce développement soit atteint, il est nécessaire que les deux sujets (le maître de stage et le stagiaire) soient actifs et se mettent en position d'évolution. C'est ce que Paul (2004) appelle

Introduction

le « caractère mutuel de cette relation », dans lequel les deux acteurs sortent grandis, enrichis ou en tout cas changés.

Enseigner c'est un métier qui exige une formation qui s'échelonne sur une durée assez longue du fait que l'on apprend aussi sur le terrain. Elle nécessite des allers-retours incessants entre la pratique et la théorie, entre l'expérience et les apports fondamentaux relatifs au savoir-être et au savoir-faire. Cette complémentarité va permettre à l'enseignant de se livrer à une analyse réflexive de sa pratique.

De ce fait, le métier d'enseignant ne se limite pas seulement à transmettre un savoir acquis. Il s'agit de savoir transmettre « des savoirs » qui correspondent aux attentes de l'apprenant d'une part et qui traduisent de manière tangible l'évolution de la société. Cela nous amène à penser que le métier d'enseignant est à bien des égards un métier sans cesse remis en question.

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

À notre avis l'encadrement est une notion et support dont l'étudiant stagiaire a besoin durant sa formation, le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant. Selon Serge Gérin-Lajoie, mai 2018, l'encadrement est une structure composée de divers éléments, mise en place pour assister et soutenir l'étudiant durant sa démarche d'apprentissage, pour l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage afin de lui permettre d'atteindre les objectifs prévus dans l'activité de formation et de développer son autonomie en apprentissage.

Rajoute que l'encadrement regroupe toutes les formes d'activités de support nécessitant une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage.

Introduction

Position du problème

Cette recherche s'intéresse plus particulièrement aux perceptions de stagiaires en éducation physique concernant l'accompagnement reçu de leurs maitres de stage et leur prédisposition a l'égard d'un stage pratique.

L'originalité de cette étude est de considérer le point de vue des stagiaires a propos de l'encadrement offert par leur maitre de stage lors d'un stage long soixante jours en immersion complète dans le milieu scolaire. Plus précisément, notre attention se porte sur la question suivante :

- 1- Comment les stagiaires perçoivent ils la qualité de l'encadrement offert par leur MS sur leur propre apprentissage, et quels indicateurs convoquent-ils pour expliquer leur satisfaction ou leur insatisfaction suite a leur première expérience de supervision ?

Hypothèse de recherche

Les perceptions des stagiaires montrent qu'ils ne sont pas satisfaits de l'accompagnement offert par leurs maitres de stage.

Objectifs de la recherche

Notre objectif de recherche est l'identification des perceptions et point de vue des étudiants stagiaires.

Intérêt de la recherche

L'intérêt de ce sujet de recherche, est l'identification des préoccupations et les difficultés rencontrées par les étudiants stagiaires pendant leur stage pratique.

Cet apprentissage est également une responsabilité, le MS va prendre en charge, pas à pas, un étudiant dans ses premiers contacts avec sa profession, il en retiendra nécessairement ses premières impressions sur les contraintes mais aussi les vertus du métier.

Revue
littérature

1. L'accompagnement

Définition

L'accompagnement en éducation est un concept polysémique, dont il peut porter plusieurs qualifications, telles que : encadrement, tutorat, guide, etc, d'une personne habituellement dite stagiaire. En ce sens, l'accompagnement serait formatif et aurait une visée de transformation, soit des individus, soit des compétences. Pour (L'hostie, Robertson, et Sauvageau, 2004), accompagner une personne c'est être avec elle, a ses cotés pour l'aider a tirer le meilleure parti possible de ses expériences, (cité par Boutet et Pharand, 2008) dans le sens large du mot c'est se joindre a quelqu'un pour aller ou il va en même temps que lui a son rythme, a sa mesure, a sa porté(cité par Idir & Negaz, 2021, p.7) .

L'accompagnement de stagiaire doit toucher à des registres : cognitifs, affectifs, et sociaux. On peut dire que l'accompagnement des étudiants consiste à aider, guider et conduire leur processus d'apprentissage et de construction identitaire.

Selon (Parlebas, 2016, p.4), Définit l'accompagnement comme une approche qui s'applique a une personne, a un groupe de personnes ou a une collectivité. Il a pour but de soutenir la réflexion professionnelle de la personne accompagnée en l'aidant à préciser ses besoins et a développer des compétences professionnelles pour l'utilisation de pratiques pertinentes et efficaces pour la réussite éducative par l'entremise du transfert des connaissances.

L'accompagnement vise à faciliter le développement et l'appropriation de connaissances théoriques et pratiques afin de favoriser l'ajustement ou la mise en place de nouvelles pratiques. Il vise également à réduire ou aider a résoudre certaines difficultés qui font obstacle a l'intégration des connaissances et a leur application. Il s'applique à soutenir un changement et met l'accent sur le processus d'apprentissage et d'autorégulation. Cette approche de soutien exige de la personne accompagnée de réfléchir, d'analyser et d'avoir un regard critique sur les pratiques et sur les ajustements apportés ou sur les nouvelles actions mises à l'essai ceci suppose une ouverture au changement, et un engagement à s'améliorer.

Selon (Cuerrierr, 2003, cité par Duchesne, 2010, p.242), La relation d'accompagnement est une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, basée sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échanges dans laquelle une personne d'expérience

Investit sa sagesse acquise et son expertise, afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre.

(Biémar, 2012), précise d'ailleurs que pour que ce développement soit atteint, il est nécessaire que les deux sujets (Le maître de stage et le stagiaire) soit actifs et mettent en position d'évolution.

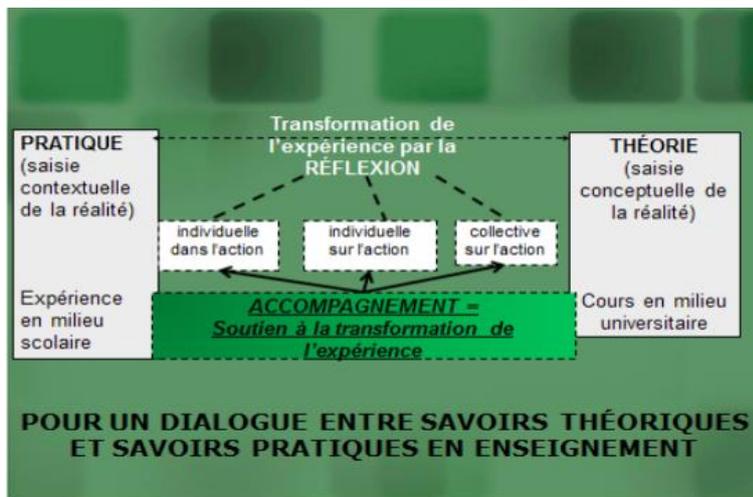


Figure 1 : Selon Boutet et Rémy, 2014 , p.83, le dialogue entre savoirs théoriques et savoirs pratique en enseignement.

1.1. Assurer un accompagnement conjoint : Maître de stage et superviseur universitaire

Selon (Idir et Negaz, 2021, p.7), L'encadrement d'un stagiaire par un enseignant associé et le superviseur se réfère principalement à leur rôle de soutien au développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Le superviseur, en tant que représentant de l'institution universitaire, devrait être porté à faire référence à des concepts enseignés à l'université lorsqu'il s'adresse au stagiaire. Toutefois, autant un formateur que l'autre est invité à exposer et à expliciter ses savoirs en les rattachant à des savoirs théoriques qui portent sur l'apprentissage et l'enseignement. Au Québec, pendant la période des stages, la personne enseignante associée¹ et la personne superviseuse universitaire sont appelés à travailler en partenariat rapproché afin d'offrir au stagiaire un encadrement et un accompagnement favorisant son développement professionnel.

1.2. Caractéristiques de l'accompagnement

Selon (Parlebas, 2016, pp.5-8), l'accompagnement peut prendre des formes variables selon le contexte :

- Il peut être individuel ou collectif
- Il peut être centré sur un projet professionnel personnel ou sur un projet collectif
- Il peut inclure de la formation, y être intégré ou y faire suite
- Il peut faire partie du processus d'implantation d'une nouvelle pratique, d'un nouveau programme, etc.

L'accompagnement peut provenir de :

- D'un membre du personnel :
L'accompagnement est issu d'un choix personnel, libre et volontaire de l'employé qui se fait aider dans une démarche de perfectionnement, de développement de ses compétences professionnelles ou d'expérimentation d'une nouvelle pratique
- De l'équipe-école ou d'une offre de la direction pour composer avec un changement :
L'employé se voit offrir la possibilité de bénéficier d'un accompagnement en réponse à un besoin ou pour composer plus facilement avec un changement.

L'enseignant associé¹ est un intervenant déterminant dans la formation pratique des nouveaux et des futurs enseignants de la formation professionnelle ou technique. Il accompagne ces derniers dans leur prise de contact avec le milieu scolaire et la pratique quotidienne de l'enseignement. Par des échanges ouverts avec eux, il leur offre les fruits de son expertise et son expérience pédagogiques.

1.3. Objectifs de l'accompagnateur

Selon (Parlebas, 2016, p.10), L'accompagnateur contribue au développement des compétences et a l'amélioration des pratiques dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves. Il a pour objectif de :

- Centrer ses interventions sur la réflexion critique, l'autorégulation, le développement des compétences professionnelles au regard de sa pratique et sur l'utilisation de pratiques pertinentes et efficaces.
- Viser le développement professionnel de la personne accompagnée en faisant appel à un processus de changement et de transformation et en utilisant une approche de collaboration, de coopération qui permet peu à peu d'améliorer les pratiques.
- Favoriser le développement professionnel par l'action et l'expérimentation de la pratique améliorée ou nouvelle.
- Viser le développement de l'autonomie au regard des responsabilités propres à la profession de la personne accompagnée, en impliquant une dimension théorique et pratique.
- Viser à maintenir ou à améliorer les compétences de la personne accompagnée afin de développer ses aptitudes, de l'aider à s'adapter à une situation nouvelle.

1.4. Rôles et responsabilités

Selon (Parlebas, 2016, pp.5-8) L'accompagnateur a pour objectif d'aider la personne accompagnée à développer une pratique réflexive et ses compétences professionnelles pour favoriser la réussite éducative, il facilite la réflexion critique, l'appropriation et l'utilisation de connaissances théoriques et pratiques afin de favoriser l'ajustement, ou le changement de leur pratiques.

La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle se construit progressivement en tenant compte des ressources mises à la disposition de l'employé, de la conscience qu'il a de sa pratique, de sa capacité de prendre du recul, du contexte dans lequel il œuvre et de l'objectif de développement professionnel visé .

2. Le maître de stage

Définition

Selon (Taideman et Julie, 2018, p.5), Le maître de stage est un enseignant en charge d'une classe, au quel le stagiaire est jumelé au sein de la triade, il est l'acteur de terrain, qui possède un savoir-enseigner qui est de nature « expérientielle procédurale, située et particularisée ».

(Rivard et al, 2009), le définissent également comme un formateur de terrain qui transmet des connaissances procédurales et comme un accompagnateur qui effectue une supervision de manière rapprochée, dans le sens où il est le premier concerné par l'intégration du stagiaire dans le milieu scolaire.

Selon (Koster et al, 1998, cités par Desbiens et al, 2009, p.13), c'est un enseignant « Initier et chevronné » .

C'est un enseignant que revient la responsabilité d'accompagner un collègue moins expérimenté afin d'encourager son développement, aussi bien dans le domaine personnel que professionnel.

(Bujold, 2002, cité par Derofert et al, 2011, p.36), nuance ces propos en insistant sur le fait qu'il ne suffit pas de maîtriser des gestes professionnels, pour pouvoir prendre le rôle d'accompagnateur de stage. Effectivement, un maître de stage est rarement choisi pour ses compétences en matière d'accompagnement pédagogique, on le choisit d'avantage pour sa capacité à enseigner efficacement auprès des enfants. Le diplôme d'un enseignant n'est pas celui d'un formateur d'adultes ce qui induit que les maîtres de stage ne possèdent pas automatiquement les compétences pour organiser et diriger la formation d'un adulte, du simple fait qu'ils enseignent.

2.1. La formation continue en EPS

Selon (Eric, 2009, p.137), La formation continue en EPS vise à répondre aux principales préoccupations liées à l'apprentissage scolaire et aux responsabilités qui incombent à l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Elle cherche également à faire réfléchir, infléchir et évoluer les enseignants stagiaires sur leurs pratiques professionnelles.

Par ailleurs, l'EPS possède une singularité que nulle autre discipline ne connaît : la motricité ludique au sein de pratiques physiques, sportives et artistiques. Ainsi, l'enseignant d'EPS intervient-il dans un contexte normatif et éducatif pour transformer, entre autres, les conduites motrices des élèves. Dans cette perspective, les moyens éducatifs pour atteindre les connaissances et compétences visées sont inévitablement des activités physiques et sportives. Or, une des difficultés pour l'enseignant réside dans le fait d'effectuer des choix pertinents parmi la multitude d'activités qui circonscrivent le champ des formes sociales de pratiques physiques. Dans les autres disciplines scolaires, le choix et surtout la programmation et son ordonnancement ne sont pas aussi éclectiques.

Devant cette multitude de pratiques, la formation continue peut permettre aux enseignants d'élargir la palette des pratiques physiques sociales et de s'adapter aux évolutions du monde contemporain. En effet, les textes officiels prônent, d'une part, que les enseignements « valorisent avant tout une formation corporelle fondée sur l'acquisition d'une culture physique, sportive, artistique ». De fait, l'héritage culturel à transmettre se réalise autour de l'enseignement des activités physiques, véritable patrimoine corporel. Dans cette perspective, la référence culturelle revêt un caractère protéiforme (éducation physique de base, polyvalente, reproductrice, hygiéniste, etc.) ; selon la conception culturelle adoptée, le choix des pratiques sera orienté et connoté.

De plus, l'ensemble des programmes, à tous les niveaux de l'enseignement scolaire, prône l'insertion réussie de l'élève dans sa vie future (professionnelle, sociale, personnelle, etc.). Autrement dit, les programmes prônent l'idée d'une formation scolaire qui formalise et construit l'avenir. En EPS, il est recommandé de privilégier les apprentissages qui peuvent être réinvestis hors de l'école. Or, le sport pratiqué dans sa logique compétitive (entraînements/matches) n'est qu'une partie de l'ensemble des activités physiques. De surcroît, cette forme institutionnelle de pratique diminue considérablement après 25 ans . Enfin, les activités physiques ne sont que des moyens et non une finalité éducative. À tel point d'ailleurs que les enseignants n'hésitent pas à détourner les sports de leurs règles institutionnelles pour atteindre les compétences escomptées. L'essentiel n'étant pas de valoriser une forme de pratique plus qu'une autre, mais que leurs richesses respectives incitent les élèves à pratiquer hors des enceintes de l'école et tout au long de leur vie une activité physique, espérée régulière, fondée sur le loisir et/ou la compétition.

2.2. L'importance de la formation continue

Selon (Erouihane et al, p.8), l'intérêt de la formation continue réside dans le fait qu'elle permet à l'enseignant d'améliorer ses compétences professionnelles et de pouvoir agir d'une manière efficace lors de la conduite des apprentissages. L'objectif donc est que chaque enfant puisse avoir, un enseignant qualifié ce qui lui assure une réussite scolaire et garantit son droit à l'éducation. Le besoin de recycler après une formation initiale est incontournable pour évoluer dans la carrière et être acteur de la réussite scolaire. De ce fait la formation initiale, quelque soit sa qualité, n'est jamais définitive face à l'évolution des connaissances et des techniques. Elle doit être programmée tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant. Son impact sur le système est un autre point d'intérêt qui se manifeste dans la qualité de l'enseignement et l'amélioration des acquisitions des élèves. Ceci permet au système éducatif non seulement d'être concurrentiel, mais aussi de participer au développement de la notion, le recyclage des enseignants a aussi son importance lorsqu'on introduit une réforme ou une innovation ce qui nécessite un changement possible de leurs pratiques, aux quelles ils étaient habitués.

2.3. Activités et tâches principales du maître de stage

Selon la fiche de fonction² réalisée en 2016 (par centre de gestion de la formation publique)

- ❖ Intégrer le stagiaire dans la collectivité, l'équipe, le poste de travail.
 - Préparer l'arrivée, accueillir, guider, renseigner, faire visiter.
 - Présenter la collectivité et ses principales règles de fonctionnement, le service, les membres de l'équipe, le poste.
 - Engager le stagiaire à s'exprimer sur ce qu'il connaît du service, sur ces préoccupations, ses souhaits, ses expériences.
- ❖ Organiser le parcours de formation du stagiaire :
 - Préparer, organiser et planifier le parcours et les activités à confier au stagiaire en fonction des
 - objectifs de la formation.
 - Mobiliser les personnes ressources.
 - Assurer la liaison avec l'établissement de formation et s'informer des résultats obtenus par le stagiaire.

Revue littérature

- ❖ Former et accompagner le stagiaire :
 - Présenter le travail a effectué en expliquant les résultats attendus, les enjeux, de façon logique et démonstrative. Expliquer notamment les consignes et les mesures de sécurité a respecté.
 - Contribuer a l'acquisition de compétences et d'aptitudes professionnelles nécessaires a l'exercice du métier, a travers les situations de travail : expliquer, monter, faire avec, faire faire.
 - Faciliter la compréhension du stagiaire : adopter un langage simple et compréhensible, expliquer tout nouveau terme technique utilisé.
 - Vérifier toujours que le stagiaire à bien compris (reformulation, refaire la tâche).
 - Permettre au stagiaire de devenir autonome : sur les activités les plus simples puis sur des activités plus complexes.

Fiche de fonction² : Est un outil de gestion de ressource humaine qui permet de comprendre la finalité d'un poste commune a une famille de matière ou une tranche d'activité, c'est lui qui définit les caractéristiques, véritable outil de transparence sur les fonctions du collaborateur, elle doit évaluer en fonction des changements du métier.

- Suivre sa progression régulièrement et ajuster le parcours si besoin.
- Veiller au respect des conditions d'hygiène et de sécurité dans le cadre des activités exercées au sein de la collectivité.
- Conduire une relation positive avec le stagiaire : l'aider à s'organiser et à structurer son activité, encourager ses efforts, développer avec lui une bonne communication (rester disponible, transmettre les informations importantes...). En cas de démotivation, en rechercher ensemble la cause.
- Aider le stagiaire dans l'élaboration et la réalisation de son projet professionnel.
- ❖ Evaluer les acquis et la progression du stagiaire
 - Présenter au stagiaire les modalités d'évaluation (travail accompli, comportement général, aptitudes...). Planifier et préparer les entretiens périodiques d'évaluation du stagiaire (hebdomadaires par exemple).
 - Utiliser les outils d'évaluation et de progression (fiche de poste du stagiaire, grille d'évaluation proposée par l'établissement de formation, le cas échéant...).
 - Observer et analyser avec le stagiaire les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés pour la période.
 - Encourager l'autoévaluation et la recherche de solutions en commun.
 - Rectifier le parcours de formation si nécessaire.
 - Accompagner le stagiaire dans la rédaction du rapport de stage et, le cas échéant, participer à la soutenance de stage.

2.4. La formation initiale des enseignants

2.4.1. Définition de la formation

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

Selon le dictionnaire de la langue française, le petit robert micro, la formation est définie comme :

a- « Education intellectuelle et morale »

b- « Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier »

Ces deux définitions sont presque les mêmes que celles qui figurent dans le petit Larousse Illustré (2014) qui définit la formation en tant que :

« Ensemble de connaissances dans un domaine déterminé ; savoir »

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde lui définit la formation comme suit :

« Désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités et les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel, et professionnel, mais aussi le résultat de ce processus »

Selon les deux dictionnaires cités ci-dessus, nous sommes conduits à montrer que le terme formation englobe un ensemble de concepts qui se complètent, savoirs, instruction, techniques, discipline, détermination. Donc, c'est un processus dont sa réalisation dépend de la présence et la complémentarité des quatre éléments ci-cités. Dans le même concept, nous avons une autre définition citée par le même dictionnaire, mais avec beaucoup plus de précision, il s'agit de la formation professionnelle qui est définie en tant que :

« Ensemble de mesures adoptées en vue de l'acquisition ou de perfectionnement d'une qualifications professionnelle par les travailleurs »

En abordant l'aspect professionnel, cette dernière définition ajoute un autre élément qui est l'objectif du processus de formation qui vise, en plus de l'acquisition de nouvelles connaissances, le perfectionnement des qualifications et des compétences professionnelles du personnel formé.

La formation à l'enseignement de l'EPS, se caractérise par rapport aux autres formations par ses objectifs et ces modalités qui ne cessent d'évoluer et de se multiplier à travers tous les pays du monde en raison de l'importance accordée à la maîtrise des notions de l'éducation physique et sportive, d'où la complexité de l'acte de formation.

2.4.2. Les modèles de formation des enseignants

Les enseignants sont formés de trois manières différentes qui ne s'excluent pas. Jean Cuq et son équipe se sont rendu compte de la variété des modèles à suivre. Ils les citent dans cet ordre :

« La formation, qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique » Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, sous la direction de Jean Pierre Cuq, CLE International³, SETER Paris 2003. (Formation). Il s'agit de former un individu à enseigner telle ou telle discipline, telle ou telle langue. Cela se fait en accent le travail sur les savoirs relatifs à la spécialisation et à la didactique de la matière donc aux savoirs faire qui vont de soi avec son enseignement apprentissage.

« La formation de Logique psychologique correspondant à la formation personnelle ».

Ce modèle consiste à préparer la personne en tant que telle sur le plan psychologique pour exercer ce métier en lui donnant un aperçu détailler sur les obstacles à heurter et aussi les avantages de la pratique du métier. Ainsi, elle ne sera pas surprise d'être face à des situations pouvant la mener à abandonner son poste de travail.

La formation à, Logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle. Il s'agit d'une formation pour être rentable pour la société et pour le formateur entant qu'institut par ce qu'elle soustrait des sommes importantes. La logique de dépenses –rentabilités appartient au domaine économique qui influe sur le domaine éducatif puisqu'il en est le fournisseur et le profiteur de ses produits humains. Ces trois modèles donnent lieu à des variétés de formation des enseignants d'EPS qui rassemblent à des degrés différents ses trois modèles.

CLE International³ : Est une maison d'édition créée en 1973, spécialisée dans le français langue étrangère, c'est-à-dire la langue française apprise par des non francophones. CLE international est une des maisons d'édition spécialistes de la discipline

2.4.3. Objectif de la formation

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

« ...Former des enseignants, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement de jeunes êtres qui leur seront confiés »

2.4.4. Définition de formation initiale

Selon (Rabahi,2007) Traditionnellement, la formation initiale des enseignants est structurée en deux parties : l'une théorique, l'autre pratique. La première s'acquiert dans une institution de formation, l'autre sur le terrain. Le volet théorique est consacré à l'acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques) constitués par les sciences de l'éducation. La partie pratique est prise en charge par le stage de terrain. Les stagiaires encadrés par des « enseignants chevronnés », « praticiens expérimentés », vont se confronter aux réalités du métier.

Un débat est organisé à présent pour la formation initiale des enseignants et des maitres d'écoles en se faisant aider par les réseaux de soutien universitaire jugé indispensable car elle prépare le futur enseignant. "La formation initiale, par définition, est la formation de base. Elle sert à équiper des jeunes gens des connaissances et compétences nécessaires, afin de les préparer à entrer dans la vie active. Bien que les connaissances et compétences si situent dans le domaine de la gestion, les orientations professionnelles sont aussi les mêmes que dans les autres domaines (tels que les techniques ou les autres sciences sociales): soit il l'apprenant peut appliquer les connaissances acquises dans la pratique de son métier, soit il peut les approfondir par la recherche et l'enseignement par une carrière d'enseignant-chercheur-consultant pour développer encore plus ses connaissances dans ce domaine."

Il ne faut pas jeter le blâme sur l'établissement qui assure la formation initiale des enseignants. Personne n'a jamais prétendu que la formation des maitres se terminait avec

l'obtention du diplôme universitaire. Peu importe la formation initiale, les meilleurs enseignants sont bien souvent ceux qui sont devenus, après leur entrée en formation, les meilleurs élèves en formation continue. En effet, les bons enseignants ne cessent de se perfectionner. En devenant par exemple membres d'une association professionnelle, en assistant à des congrès, à des conférences et à des ateliers, en participant aux réunions de perfectionnement ainsi qu'en coopérant avec les autres enseignants dans les réseaux de soutien universitaire et des communautés d'apprentissage.

2.5. Le contenu de la formation adéquate

Selon (castelloti, 1995, p.41), Une formation des maitres se voit dans l'obligation de leurs porter une aide à balayer le chemin vers la réussite. Elle se charge de leurs confier un bagage riche de connaissances, de connaissance procédurales et de connaissances comportementales. L'ensemble serait présenté sous forme de recommandations et de conseils à suivre en des situations précises.

« Il faut être à l'heure », « Il faut maîtriser sa classe », « Il faut être à jour » « Il faut garder ses distances »... Ce pauvre échantillon qui peut être facilement étendu reflète la manière de procéder des formateurs. Mais la formation en elle-même n'est pas un ensemble d'instructions à suivre à la lettre une fois sur le terrain mais un ensemble de compétences développées chez l'individu pour parvenir à atteindre les objectifs que lui ne participe pas en leur définition. Ainsi, « Une formation adéquate devrait se fixer comme but principal d'offrir à chaque enseignant les moyens pour imposer et défendre des choix qui s'écartent de l'usage et de la convention et pour développer des itinéraires personnels »

Selon le ministre de l'enseignement supérieure et de la recherche :

3. Le stage pratique

3.1. Définition du stage pratique

Selon (Viau-Guay, 2014), Le stage est un moment-clé de la formation des enseignants qui amène les étudiants futurs enseignants a se plonger dans la réalité du métier et a intégrer les savoirs théoriques issus de leur formation. Le stage, c'est aussi une rencontre entre deux personnes qui ne se connaissent généralement pas au préalable : Le stagiaire et le maitre de stage. Cette situation nécessite, pour l'un et l'autre, d'apprendre à se connaître pour fonctionner ensemble, et coexister dans la classe avec les élèves.

Selon (Villeneuve, 1994, p.19), C'est la période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habilités et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession (cité par Dion, 2017, p.08).

Cette expérience permet de confronter et vérifier la théorie, et d'intégrer celle-ci à la pratique, l'étudiant en profite pour accroître ses connaissances, faire des liens entre les éléments théoriques et constater les ressemblances et différences entre théorie et la pratique.

3.2. Se développer sur le plan personnel

Selon (Dion, 2017, p.21) En stage, les qualités personnelles sont tout aussi importantes que les compétences professionnelles, elles font partie intégrante de la réflexion que les stagiaires doivent développer dans leur journal de bord et dans leur rapport de stage, et constituent des critères d'évaluation pour le milieu de stage, connaître ses forces et ses points à améliorer, c'est parfaire les premières et trouver des moyens de contrebalancer les deuxièmes. Le stage est l'occasion de se connaître d'avantage et de prendre conscience de son attitude en milieu de travail.

L'amélioration de certaines qualités est très présente en stage dont l'autonomie, la confiance en soi est également citée à plusieurs reprises dans les travaux de stage des étudiants, au début de leur stage tous les stagiaires remettent en question leur compétences et même leur connaissances. Ils ont peur de faire des erreurs. Toutefois, la confiance en soi implique d'agir et de demander, s'il ya lieu, l'aide de son superviseur de stage.

Pendant le stage, les étudiant développent plusieurs autres qualités telles que la maturité, le sens des responsabilités, la capacité d'analyse, l'adaptation aux changements, l'efficacité, la curiosité, l'initiative et le développement de bonnes relations interpersonnelles. D'autres qualités sont directement liées aux activités de stage. Par exemple hiérarchiser ses priorités, l'esprit d'équipe, l'ouverture face à la rétroaction, communiquer de façon professionnelle, oralement et par écrit.

3.3. Devenir un professionnel

Selon (Dion,2017, p.50) Le stage est un outil de professionnalisation qui commence avant même le début de celui-ci, l'étudiant met à jour son curriculum vitae, contacte son superviseur pour le rencontrer avant le stage afin de se présenter et de discuter des activités de stage par la suite tout au long de son stage l'étudiant apprend à devenir un professionnel par le développement et l'acquisition de compétence et de qualité personnelles. Il a une meilleure connaissance de soi, connaît ses ressources et ses limites, et améliore constamment sa manière de travailler. A la fin de son stage il sait aussi comment agir dans un milieu professionnel. Ces quelques semaines de stage lui permettent de s'identifier à la profession et de devenir enseignant d'EPS.

3.4. La relation entre théorie et pratique

Selon (Beckers,2007, cité par Josianne et Portelance, p.37) Définit les savoirs théoriques comme des savoirs objectivés et destinés à favoriser la compréhension de l'action, la pratique fait référence à l'agir professionnel, aux activités pédagogiques coutumières aux façons d'intervenir. Elle reflète l'adaptation au contexte, mais aussi les croyances, les valeurs et les théories personnelles propres à chaque praticien. Étant donné ces distinctions, une relation d'opposition entre théorie et pratique peut sembler évidente. Le défi consiste à transformer cette opposition apparente en une articulation.

L'articulation de la théorie et de la pratique nécessite pour un stagiaire le recours à des connaissances formellement reconnues pour orienter et analyser son agir professionnel, mais aussi à des expériences concrètes pour mettre à l'épreuve des théories qu'il tente d'actualiser. Elle correspond à un passage de catégories intuitives de lecture des pratiques, de descriptions de sens commun, de prescriptions non interrogées à des interprétations fondées, appuyées sur des résultats argumentés qui permettent de lire des situations afin de nourrir le jugement professionnel. Inversement, elle correspond à une lecture expérientielle et critique des référents théoriques de la formation à l'enseignement. Au cœur de cette circulation bidirectionnelle, les savoirs théoriques et pratiques ne sont pas statiques, ils évoluent dans un système dynamique.

3.5. La difficile articulation entre théorie et pratique

Selon (Josianne et Portelance 2017, p.35) Les recherches sur la formation initiale des enseignants, menées dans différents pays, révèlent les difficultés des étudiants à articuler les connaissances théoriques et pratiques. En effet, ces derniers considèrent que la théorie et la pratique sont incompatibles ou qu'elles appartiennent à des mondes différents. Les mêmes auteurs soutiennent que cette représentation peut avoir un effet négatif sur le développement professionnel des futurs enseignants, ce développement dépendant en partie de la capacité à analyser la pratique enseignante à la lumière de connaissances théoriques.

Un fait semble indubitable : le stagiaire réussit difficilement à donner du sens à la théorie, à mobiliser ses connaissances théoriques et à les mettre en relation avec la pratique enseignante). Ce problème est aussi signalé par les formateurs du stagiaire. Confronté à cette difficulté et à la nécessité de concilier les connaissances véhiculées par les milieux scolaire et universitaire, le stagiaire réclame du soutien de ses formateurs. Ce soutien pourrait façonner le processus de construction des significations, lequel est fortement médiatisé par l'enseignant associé et le superviseur dans le discours autour de l'activité professionnelle du stagiaire. La médiation se manifesterait, notamment, par un encadrement qui favorise le développement de la compétence à repérer, mobiliser et mettre en relation des connaissances issues de sources variées, les réseaux pédagogiques et la littérature de recherche.

3.6. La triade pédagogique

Selon (Boutet et Resseau, 2002, p.94) Dans une triade, le but commun de chacun des membres devrait être l'amélioration de la pratique du stagiaire. Bien sûr, une partie de la tâche consiste en l'évaluation du stagiaire et de sa pratique ; nous y reviendrons plus loin. Pourtant, bien que les rôles des acteurs de la triade aient des similitudes, des différences importantes apparaissent. Ce qu'apportent les acteurs n'est pas identique ; autrement, il serait inutile d'avoir deux intervenants en plus du stagiaire, un seul suffirait. Le rôle du maître associé consiste à lier la réflexion du stagiaire au vécu très contextuel de la classe dans laquelle le stage se vit. C'est l'expert en ce qui a trait à l'application fine des concepts et à la prise en compte des particularités du milieu. Ainsi, les observations touchant aux spécificités de la classe d'accueil devraient être faites par la personne en meilleure position pour les faire ressortir et ainsi amener la réflexion vers des pistes méconnues du stagiaire.

Exemple, les particularités des élèves peuvent être mieux soulignées par le maître associé que par le superviseur. Aussi, le maître associé est le mieux placé pour tenir compte

des conditions de la pratique dans le milieu observé. On n'a qu'à penser aux ressources matérielles disponibles qui peuvent varier considérablement d'un milieu à l'autre, modifiant du fait même les possibilités qui en découlent. On pourrait dire que ces deux aspects constituent les champs de spécialisation du maître associé. Pour sa part, le superviseur universitaire est le plus près des savoirs théoriques, de la pratique décontextualisée. Son rôle devra être différent de celui du maître associé ; il sera celui qui amènera le stagiaire à prendre un recul plus important par rapport à sa pratique pour en tirer des apprentissages transférables à d'autres milieux. C'est la partie des principes d'enseignement qui vient avec le superviseur, les modèles plus globaux. Aussi, le superviseur ajoute à la réflexion du stagiaire une nouvelle dimension : les conditions du transfert de ce qu'il apprend dans le milieu. Il s'agit des conditions générales d'application des grands principes mis de l'avant par le stagiaire et des raisons qui fondent ses choix. Des questions du genre « Pour quelle raison as-tu ...? » ou encore « Serait-ce applicable dans d'autres contextes ? » peuvent inciter le stagiaire à pousser plus loin sa réflexion.

3.6.1. Définition de la triade

Selon (Boutet et Rousseau, 2002, p.97) *Le Larousse* définit la triade comme étant un « groupe de personnes ou de choses étroitement associées » ; c'est aussi un « groupe de trois divinités associées dans un même culte ». Pour notre part, nous aurions tendance à définir la triade comme étant un groupe de trois personnes étroitement associées dans un même culte : l'éducation et la réussite des élèves.

3.6.2. Fonctionnement

Selon (Boutet et Rousseau, 2002, p.102) Composée habituellement de l'étudiant, de l'enseignant associé et d'une personne de l'université qui est chargée de la formation pratique, la triade fonctionne de différentes façons selon les croyances et les exigences des universités. La pratique la plus courante est la suivante : la personne chargée de la formation pratique annonce sa visite en classe à une date qui convient à tous. Elle observe l'étudiant et fait une rencontre de rétroaction avec ou sans l'enseignant associé. En effet, l'enseignant associé peut être rencontré une ou deux fois en cours de stage, pour des périodes plus ou moins brèves lorsque le stage se déroule bien. Cependant, ces rencontres peuvent être plus fréquentes ou plus longues dans le cas d'un stagiaire en difficulté. Une enseignante utilise la supervision par téléphone et une autre a tenté une expérience par vidéoconférence. Il s'agit bien sûr de stages

dans des régions éloignées, mais cela nous a laissée sceptique quant à la valeur de ce genre de supervision, car rien ne peut remplacer le contact direct, l'observation en classe, un climat de classe étant difficile à percevoir au téléphone... Il arrive aussi que la direction de l'école soit sollicitée pour observer l'étudiant en classe et être associée à la triade pour porter un jugement définitif lors du dernier stage, mais cette participation n'est pas demandée par toutes les universités.

4. L'éducation physique et sportive

4.1. Définition de l'EPS

« L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicite » (Vincent, 2002, p.14)

4.2. Histoire de l'EPS

A l'époque coloniale, jusqu'après la deuxième guerre mondiale, l'enseignement de l'EPS au primaire était rudimentaire. C'était la matière la plus négligée. Cependant, la création de l'Union du Sport de l'Enseignement Primaire (USEP) durant la fin des années trente aurait donné un autre élan à l'EPS (Rage J. et de la place J.M. 2004). Créée par Jean Zay en 1939, cette organisation était chargée d'apporter son soutien à l'organisation et à la pratique de l'éducation physique et du sport scolaire dans l'enseignement du premier degré. A partir de 1953 et sous l'impulsion d'André Rouet, l'USEP en Algérie devient le principal système de promotion et d'organisation de l'éducation physique du premier degré. Le rôle de l'USEP est, initialement, de contribuer aux programmes de l'éducation physique, en particulier ce qui touche l'organisation de la pratique sportive. L'USEP a largement influencé l'évolution de l'éducation physique en Algérie, en particulier dans le cycle primaire, grâce à l'organisation de stages de formation en faveur des instituteurs.

A l'indépendance, la politique éducative conçoit l'enseignement comme la base essentielle à tout changement économique et social (Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 définissant les missions, les finalités et les objectifs du système éducatif).

La nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale (23 janvier 2008) fixe les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national. Elle redéfinit les missions de l'école et les principes fondamentaux de l'éducation nationale. Cette loi stipule que l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple Algérien, capable de comprendre le monde qui

l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

4.3. Les finalités de l'EPS

Citées par les instructions officielles en (2008), elles renferment : Décrire un comportement comme étant fondamental lorsqu'il sert d'assise à des mouvements plus spécialisés qui seront utiles dans la vie future de l'enfant. Dans la littérature scientifique on va généralement regrouper les comportements moteurs fondamentaux sous trois formes : premièrement les comportements liés à la locomotion tel que : marcher, courir, enjamber, sauter, faire des pas chassés, des sautes à cloche-pied, galoper...etc. Deuxièmement les comportements liés à la manipulation d'un objet comme lancer, attrapé avec la main ou un bâton, roulé, dribler...etc. Troisièmement les comportements liés à l'équilibre et a la stabilisation comme marcher sur une poutre, garder l'équilibre sur place sur une seule jambe, se pencher, pivoter, esquiver, se tourner, chuter. Selon les instructions officielles (BO n°6 du 28 août 2008 pour le collège et BO n°4 du 29 avril 2010 pour le lycée), l'éducation physique et sportive a pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques sportives, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Plus particulièrement, l'EPS doit permettre à chaque élève de :

- ✓ Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite. Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- ✓ Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive.
- ✓ Développer la personnalité, élever le niveau de formation, insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté » « Former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine de responsabilité et capable d'adaptation, de créativité et de solidarité. Les finalités de l'Education Physique et Sportive est constitue autour de trois axes principaux:
 - ✓ Le développement des "capacités organiques, foncières et motrices", c'est-à-dire la préservation et l'enrichissement du potentiel de ressources de l'élève.
 - ✓ L'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos sociétés.
 - ✓ L'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

Ces finalités constituent un cadre de référence essentiel lorsque l'on se pose la question de l'utilité de l'E.P.S. Entendons-nous bien: nous n'avons pas la naïveté de croire que la définition de finalités détermine de manière linéaire l'utilité réelle d'une discipline. Les travaux en analyse de l'enseignement ont notamment montré que les finalités n'étaient pas les organisateurs essentiels de l'enseignement (Durand, Cadopi et Riff, 1993). Néanmoins nous pensons que la définition institutionnelle des finalités constitue toujours un effort pour établir une correspondance entre le rôle dévolu à une discipline et les attentes de la société. Dans ce sens, même s'il est nécessaire de les repréciser, voire de les amender partiellement, les finalités représentent à un moment donné des axes privilégiés de réflexion.

(Vincent Lamotte 2005,p 29.30),dans son ouvrage intitulé : « Lexique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive » Pour les professeurs d'EPS, l'enjeu est de faire entrer les élèves dans une suite des situations d'apprentissage les amenant à prendre du plaisir, progresser, être motivés parce qu'ils sentent que les savoirs appris leur permettent d'agir et d'avoir une « maîtrise » de l'environnement physique et social qui accepte l'élève tel qu'il est mais l'incite à changer.

L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe. Au travers de cette reconstruction des savoirs, l'élève est aussi éduqué, travaillant en groupe, et confirmant son savoir-être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers de l'EPS, le suivra dans toute sa vie future.

D'après Yves vieillard dans son article intitulé « à quoi sert l'EPS aujourd'hui à l'école ? », l'enseignant insiste sur la notion de plaisir, qui met les élèves plus facilement en situation de réussite. L'EPS a une influence majeure dans le développement de l'estime de soi ; l'EPS s'intéresse à la personne d'une manière globale. Elle apprend à l'élève à résoudre des problèmes de la vie quotidienne et à adopter les comportements de responsabilité, de solidarité et de citoyenneté indispensables à la vie sociale.

4.4. Les valeurs de l'EPS

Selon Vincent Lamotte, 1992, dans son ouvrage intitulé : « lexique de l'enseignement de l'EPS », p 32-33 principe idéale qui régit les comportements et les jugements d'un individu d'un groupe ou d'une société .revue sciences humaines, Reboul.O, (1992). Distingue des valeurs morales, intellectuelles (comprendre) et esthétiques.

Pour L. Legrand 1991, la formation morale doit porter sur la connaissance des valeurs, la justification théorique des valeurs, le sentiment d'obligation, la volonté de conformer sa conduite à ses valeurs et l'habitude de l'action conforme à ses valeurs. P. Ricoeur (1995) distingue la morale qui recouvre « ce qui est marqué par des normes, des obligations, des interactions », de l'éthique qui correspond à « ce que la personne estime bon de faire » et qui se rapproche du concept de valeur (ce qui est digne d'estime). Il rappelle que le beau, le bien et le vrai constituent les trois grandes valeurs de la tradition occidentale dominante.

Même si elles ne sont pas explicitement nommées comme telles, l'EPS poursuit aussi des valeurs morales (responsabilité...), intellectuelles et esthétiques. L'EPS n'ignore pas non plus l'émergence de valeurs nouvelles telles que bien-être individuel, accomplissement affectif.

5. L'étudiant stagiaire

5.1. Le stagiaire

Selon (Bertrand et al. 2002) Le stagiaire est l'apprenti, c'est-à-dire, celui qui réalise le stage dans le but d'acquérir une expérience sur le terrain, tandis que celui qui est tenu de le guider et de l'encadrer est le tuteur. à leur tour, sont des étudiants qui sont presque à la fin de leurs études ou alors des diplômés qui viennent de terminer leurs études et qui ont besoin d'expérience pour se lancer dans leur cursus de travail.

5.2. C'est quoi le stagiaire ou l'étudiant stagiaire

Selon (Rivard et al, 2009) Le stagiaire est l'apprenti, l'enseignant en devenir, il est le principal acteur concerné par le stage car les actions des membres de la triade sont réalisées dans le cadre de sa formation pratique. Pour lui, le stage est une occasion d'approcher la complexité du milieu professionnel, d'acquérir une expérience pratique et de transférer ses connaissances théoriques, acquises en haute école, en situation de classe réelle afin de se forger sa propre conception de l'enseignement.

Toutefois, comme le précise Boutet (2002), on ne peut considérer le stagiaire comme un novice qui développerait l'ensemble de ses compétences en situation de stage. En effet, l'étudiant-stagiaire détient certaines connaissances générales et spécialisées, provenant de ses expériences d'apprenant, une posture qu'il détient depuis plusieurs années. Néanmoins, venu le moment du stage, il devra glisser de sa posture de récepteur à celle d'émetteur en s'investissant pleinement dans cette expérience de terrain, en se montrant disponible,

dynamique ouvert à la critique et en recherche de rétroaction (Bertrand et al. 2002). En quelque sorte, il adopte une attitude d'autoformation et développe une meilleure perception de ses compétences personnelles (Lapointe & Guillemette, 2015). Pour analyser ses pratiques et développer ses compétences réflexives, il peut faire appel à l'expertise de son superviseur référent et de son maître de stage (Bertrand et al. 2002).

En ce qui concerne sa position au sein de la triade pédagogique : le stagiaire se situe à l'intersection de son école supérieure. Il est donc le seul membre de la triade à fréquenter simultanément les deux milieux et à connaître leurs réalités, il constitue un des liens dans la triade pédagogique. Les deux milieux de formation, c'est-à-dire qu'il alterne entre l'établissement scolaire qui l'accueille et son école supérieure. Il est donc le seul membre de la triade à fréquenter simultanément les deux milieux et à connaître leurs réalités, il constitue un des liens dans la triade pédagogique. Citée par (Taldeman, J.2018, P.4).

5.3. Le stage de l'étudiant

Selon (Tardif et Lessard, 1999) Le stage est perçu comme l'une de ces expériences qui marquent l'individu tant par la durée que par l'intensité de ce qui y est vécu. Pour bon nombre de stagiaires, c'est la dimension la plus significative du programme de formation des maîtres, le moment tant attendu d'apprendre à enseigner.

Toutefois, pour bien d'autres, c'est une période extrêmement angoissante, un long test d'endurance marqué par de la confusion sur les plans de la définition des attentes à satisfaire, des rôles à assumer et des fonctions à exercer, peut-être parce qu'ils en ont souvent mésestimé la complexité. La documentation consultée (Chaliès et al, 2000) indiquent également que les expériences de stage sont souvent peu cohérentes parce qu'elles poursuivent des objectifs imprécis, qu'elles sont mal cadrées théoriquement ou qu'elles présentent des lacunes sur les plans de la planification du travail et de l'encadrement fourni par les milieux d'accueil. S'il n'existe qu'une façon d'initier le stagiaire aux divers aspects du métier, le stage peut ne devenir qu'une façon de « lessiver » les apprentissages réalisés dans son programme de formation et de perdre de vue les finalités éducatives et sociales poursuivies à travers les gestes quotidiens de l'enseignant.

(Ria et Serres, 2005) Les éléments qui précèdent mettent en relief le rôle central du stage dans l'édification du savoir-enseigner, tout en attirant l'attention sur le fait qu'en l'absence de conditions propices à l'apprentissage de l'enseignement cette activité n'aura

peut-être pas les retombées attendues. Contrairement à une position souvent formulée, la capacité d'enseigner n'est pas innée (Gauthier et al., 1997) : elle peut s'apprendre, se développer, se corriger, etc. Bien que le modelage permette aux stagiaires d'entamer une réflexion sur leurs procédures d'intervention (Citée par Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009, P.11-12).

5.4. L'étudiant stagiaire en formation a l'enseignement

L'histoire personnelle des étudiants influence la manière dont ceux-ci conçoivent le métier d'enseignant. Tant le cadre familial (socialisation primaire) que le cadre scolaire ainsi que les expériences dans les mouvements de jeunesse et dans les associations sportives (socialisation secondaires), apportent un certain nombre de connaissances, de croyances, de valeurs qui structurent la personnalité des étudiants et leur conception de l'enseignement. « Ils ont déjà un système de croyance bien établi quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage et ce système de croyance va influencer ce qu'ils jugent important ou non au cours de leur formation » (Vause, 2009, p. 20).

Vause (2010) distingue les croyances personnelles et partagées. Les croyances personnelles sont marquées par l'histoire de la personne alors que les croyances partagées sont liées à des idées communes à un groupe. Le métier d'enseignant possède donc cette particularité que les étudiants ne démarrent pas leur formation en étant vierges de toute expérience. Suite aux nombreuses années passées sur les bancs de l'école, ils possèdent déjà un certain nombre de croyances relatives à l'acte d'enseigner. Dans sa recherche, Vause (2009) évoque le cas de plusieurs travaux, basés sur les histoires de vie, qui ont pu mettre en évidence le rôle déterminant du vécu scolaire des enseignants.

Au cours de leur formation, les étudiants font des allers-retours entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant. En effet, les stages leur permettent de se placer dans la position du professionnel alors que les cours théoriques les maintiennent plutôt dans la position de l'étudiant, les amenant ainsi à avoir tendance à valoriser davantage les expériences de stage. A posteriori, les enseignants considèrent que ces stages, plus que les cours théoriques, leur ont apporté leurs connaissances actuelles et que la formation est trop éloignée de la réalité de terrain (Vause, 2010). La notion de connaissance peut faire référence, soit aux connaissances pragmatiques, construites sur le terrain, soit aux connaissances théoriques, acquises dans un lieu de formation ou au travers de lectures.

Se basant sur le modèle de représentation de la situation pédagogique proposé par Houssaye (1988), Vanlerberghe (2007) place l'étudiant au centre d'un rectangle didactique où les relations savoir-enseignant-étudiant sont organisées de façon plus spécifique et correspondent mieux à cette situation particulière de la formation d'enseignants. En effet, les trois pôles du célèbre "triangle didactique" que sont les savoirs, le professeur et l'élève sont en interaction mais sans tenir compte de cet aspect particulier lié au statut d'étudiant en formation pour devenir enseignant (que Vanlerberghe qualifie d'étudiant-enseignant). De plus, le modèle de Houssaye présente la relation professeur-élève, ce qui, dans ce cas fait référence au public rencontré dans l'enseignement secondaire, alors que nous nous intéressons ici aux formateurs et aux étudiants dans le cadre de l'enseignement supérieur

Selon (Frédéric et Ghislain C, 2018p1) Les étudiants-stagiaires sont amenés à enseigner des savoirs aux élèves, se plaçant ainsi dans un système didactique articulé sous la forme de deux triangles didactiques imbriqués.

Vanlerberghe (figure 1) considère que « l'étudiant-enseignant » est au centre de la formation : celui-ci est à la fois étudiant, quand il est formé par « l'enseignant-formateur », et à la fois enseignant, quand il est face aux élèves.

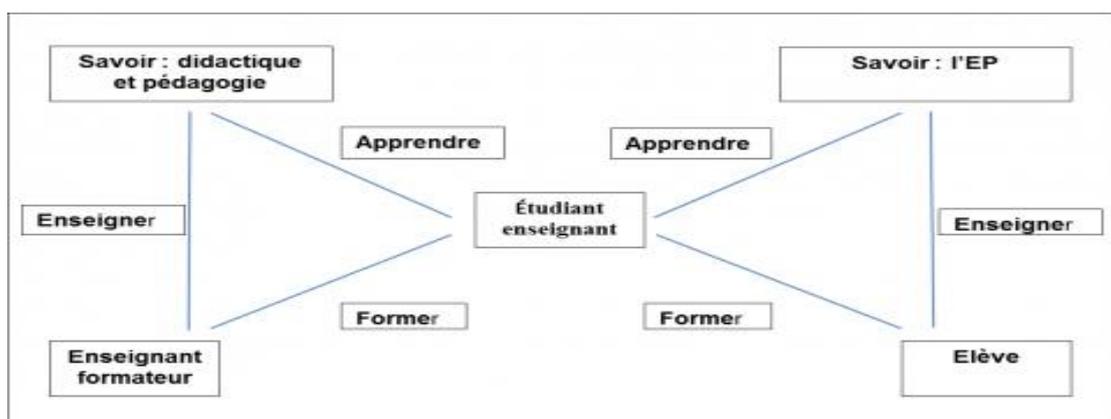


Figure 2. Quadrilatère didactique de la formation initiale d'enseignant (d'après Vanlerberghe, 2007, p. 38).

5.5. Le rôle du stagiaire

Selon (Roland, 1986, p 20). Le rôle de l'enseignant stagiaire, qui consiste à appuyer Chaque élève dans sa réussite, s'articule autour de trois axes créé un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève, proposer des activités d'apprentissage pertinentes et faire de l'aménagement linguistique en français une priorité. L'attitude adoptée pour renseignement en éducation physique et santé revêt une importance Capitale Cat les enseignantes et enseignants sont non seulement des personnes ressources mais également des modèles pour les élèves. Il est à la fois source de savoir et médiateur dans l'appropriation par élève de son savoir, le professeur n'a plus le monopole de l'organisation du travail, de l'enseignement et de l'évaluation. Son rôle s'est transformé : dans le groupe-classe « il est sans doute celui qui détient une compétence particulière, mais il est d'abord celui qui crée les situations où l'élève pourra avoir des comportements autonomes. » (Marabeau, 1980).

L'enseignant joue un rôle central dans la transformation de l'éducation et l'amélioration au niveau de l'école tous ceux qui veulent collaborer à toute tentative de changement doivent comprendre le monde subjectif de l'enseignant. Alors, il est nécessaire d'analyser le processus par lequel les enseignants prennent des décisions et qui semble influencer la réaction des enseignants envers les propositions de changement. il est aussi important de prendre en considération le fait que les individus associés au changement passent par des étapes dans leurs perception de l'innovation et les sentiments qu'ils éprouvent à ce sujet , ainsi que dans leur compétence à s' en servir dans ce cadre on doit aussi essayer de comprendre la signification d'un participation des enseignants à l'innovation dans l'éducation. Citée par (Roland, 1986, p 17)

5.6. Le développement des compétences des stagiaires en formation

Pour développer les compétence des stagiaire Selon (Boutet , & Gagné. 2016, p.210)

- ✓ Les stagiaires manquent de modèles pour se préparer à l'action en classe. Les modèles qui leur sont proposés, notamment dans les cours de didactique, malgré leur intérêt et leur importance pour la formation, sont peu adaptés aux exigences de la tâche d'un enseignant.
- ✓ Les stagiaires n'utilisent pas une grande diversité de stratégies pour enseigner, même si plusieurs leur sont présentées dans les cours.
- ✓ Il n'y a pas de modélisation rigoureuse des propositions théoriques, que ce soit dans les cours (approches de formation peu exemplaires) ou dans les stages (pratiques peu

exemplaires en ce qui concerne la collaboration entre intervenants ou les démarches pédagogiques).

- ✓ La deuxième composante de la compétence réflexive, à savoir la construction de l'identité professionnelle, est davantage un objet de préoccupation pour les formateurs de terrain que ne l'est l'autre composante, à savoir la reconstruction dans la pratique des propositions des cours.

Les stagiaires saisissent peu les enjeux éthiques liés à la profession enseignante

6. Les préoccupations des étudiants stagiaires

Selon (Jean et Idir, 2020, p.64) Le stage est une source d'inconfort et de préoccupations pour les stagiaires en enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS). Ces préoccupations informent de la façon dont ces derniers vivent et interprètent leurs expériences de stage. Ces informations peuvent aider à améliorer l'accompagnement et la formation initiale. L'outil obtenu permet déjà de mieux connaître ce qui structure les préoccupations des stagiaires d'ÉPS algériens et d'envisager des améliorations à leur formation initiale. L'étude des préoccupations des enseignants remonte à une cinquantaine d'années. dans ses travaux sur les stades de développement, a avancé que les enseignants sont d'abord centrés sur eux-mêmes (self-concern) cherchant à survivre au choc de la réalité, à s'accepter et à se faire accepter, à s'informer, à se trouver adéquat dans leur rôle d'enseignant de même qu'à se créer un réseau de relations professionnelles et amicales ». . (Jean et Idir, 2020, p.77) « Les préoccupations des stagiaires, si l'on parvient à y accéder et à y donner sens, nous informent de la façon par laquelle ils comprennent leur réalité de stage, hiérarchisent ou pondèrent les expériences qu'ils peuvent y vivre; identifient les défis qu'ils ont à surmonter; influencent leurs choix, leurs motivations ainsi que leur degré d'engagement dans le stage».

(Maryse et al, 1995, p. 42) L'adoption de différentes formations et organisations dans les séances d'activité physique répond à plusieurs soucis:

6.1. Problèmes d'organisation

Un gain de temps dans les déplacements, dans le passage des élèves aux différents engins, ce gain de temps favorise une plus grande quantité de travail de l'élève, à une utilisation optimum du matériel dont on dispose.

Assurer un maximum de sécurité dans le placement, les déplacements et manœuvres de matériel ainsi que dans le travail aux différents engins.

- ✓ Permettre une intervention pédagogique efficace.
- ✓ Assurer une meilleure vision des élèves.

6.2. la responsabilité du stagiaire

Maryse, et al, 1995, p. 42, Une séance est mal organisée et entraîne de longs temps d'attente.

- ✓ Des problèmes surviennent dans le déroulement du jeu quand le stagiaire n'a pas défini clairement les règles et consignes avant le match ou « qu'il laisse faire ».
- ✓ Le choix d'un matériel inadéquat implique un nouveau déplacement de matériel avec des temps d'attente importants.
- ✓ Le matériel prévu est indisponible.
- ✓ Les conditions météo exigent une adaptation et une organisation en collaboration avec un autre professeur avec qui partager la salle.
- ✓ Des petits problèmes d'ordre technique perturbent le stagiaire dans sa leçon, par exemple, un manque des ballons...etc.

6.3. Problèmes relevant à la relation interpersonnelle

Maryse, et al, 1995, p. 42, Démontrés les difficultés que rencontre le stagiaire au cours de son stage avec les élèves et avec le maître de stage (stress du stagiaire avant de donner sa leçon, maître de stage absent, présentation de la tâche, contenu de la leçon, aide aux élèves faibles, méconnaissance du niveau des élèves). Ces difficultés sont comme suit :

- Manque d'enthousiasme des élèves.
- Comportements déviants vis-à-vis de l'activité (peur de l'activité, modification de celle-ci, inattention, non-respect des consignes de sécurité).
- Interaction délicate entre le stagiaire et les élèves qui mettent en péril son autorité par leur avis personnel sur les techniques, sur l'organisation du jeu ou encore qui demandent, par défi, une démonstration au stagiaire.
- Relations entre les élèves, notamment des problèmes d'intégration d'un élève, Malaise ou blessure d'un élève.

6.4. La première difficulté énoncée par les stagiaires

Dans le cadre des activités pédagogiques et de la classe, les stagiaires produit un travail d'intéressement des élèves afin de les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école. Cet aspect du travail

enseignant est central. « Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement, la classe sera difficile à tenir et les élèves progresseront peu », (Hélou & Lantheaume, 2005), l'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens, autant d'éléments rendant la situation d'enseignement épuisante. C'est le moment où le professeur regarde les heures tourner. (Cité par Maryse Beckers-ledent ,2005, p.27). Les élèves devenant plus difficiles à intéresser, les enseignants déploient de plus en plus d'énergie pour ne pas y arriver. Il leur faut donc trouver des méthodes, des thèmes, des activités facilitant l'intéressement des élèves. Ce souci était évidemment moins grand dans une école qui ne recevait que les élèves les plus « spontanément » intéressés et « intarissables ». Quelle que soit leur proximité sociale et culturelle avec l'école, les élèves ont un rapport plus critique aux savoirs et aux activités pédagogiques. D'aucuns diraient qu'ils les rejettent. Ils sont surtout moins prêts à s'engager totalement dans la forme scolaire avec la perspective de la réussite scolaire comme seul horizon, « Cela entraîne des conduites de résistance soulignées par les enseignants » (Barrère, 1997), Les élèves résistent à l'emprise de l'école, des savoirs et du maître, ce qui n'est pas nouveau mais prend d'autres formes. La société et les parents ont eux aussi un rapport plus critique à l'enseignement et aux enseignants. Des critiques, souvent d'ordre pédagogique, portant sur des savoirs et une organisation scolaire qui ne favoriseraient pas l'intéressement nécessaire des élèves et montreraient ainsi un manque d'efficacité et une entrave aux possibilités d'épanouissement des élèves. Le système éducatif lui-même n'a eu de cesse de mettre le thème de la mobilisation des élèves en avant, considérant qu'un élève mobilisé est presque nécessairement un élève qui réussit. Les enseignants ont donc développé de plus en plus d'efforts d'intéressement, trouver le bon texte, le bon thème, le bon auteur, le bon article de presse, la bonne activité, la bonne attitude, est devenu leur obsession professionnelle. La pédagogie semble n'être que cet effort incessant pour intéresser les élèves et les enrôler dans l'activité d'apprentissage (cité par Maryse et Beckers-ledent, 2005, p.28).

7. Perception des stagiaires

Lonescu et Blanchet, 2006, p.1, la perception désigne l'ensemble des mécanismes et procédures qui nous permettent de prendre connaissance du monde qui nous entoure sur la base des informations élaborées par nos différents sens.

Portelance et caron, 2017, p.36, l'encadrement du stagiaire dans une visée d'articulation entre la théorie et la pratique ne peut s'accommoder d'un rapport à la connaissance centré exclusivement sur la théorie ou encore sur la pratique.

Cette attente à l'égard de l'enseignant associé n'est pas simple à satisfaire d'une part les enseignants associés ne sont pas forcément aptes à mobiliser des repères scientifiques, pour superviser la planification de l'enseignant et le pilotage d'activités d'enseignement et le pilotage d'activités d'enseignement du stagiaire en soutenant l'articulation entre la théorie et la pratique, l'enseignant associé a besoin d'un langage de connaissances formelles spécialisées issues de sciences humaines et sociales, des sciences cognitives et des sciences de l'éducation.

Portelance et caron, 2017, p.39, le pari des formateurs du stagiaire, l'enseignant associé du milieu scolaire, est d'aider le futur enseignant à donner sens à ses expériences de terrain en tissant des liens étroits avec les théories, tout en mettant la pratique au centre de sa formation. Cela nécessite de rendre la théorie significative et vivante et de faire appel au rôle de médiateur du formateur.

Selon Altet (2010), le formateur apprend au stagiaire à analyser les situations éducatives. Dans ce rôle, il est appelé à soutenir le stagiaire dans la mobilisation de ses ressources ainsi que dans l'élaboration et la régulation de savoirs d'action liés à des savoirs de recherche.

Portelance et caron, 2017, p.43, Les stagiaires affirment se retrouver devant un obstacle majeur à l'articulation entre théorie et pratique : une parcelle des savoirs théoriques des enseignants associés leur sont accessibles.

Les enseignants associés sont des gens d'expérience, mais qui ont terminé leurs études depuis longtemps. Ils ne sont pas au courant de ce que les stagiaires apprennent à l'université. Ils ne sont pas à jour concernant les derniers développements et les nouvelles stratégies pédagogiques. Ils sont un peu dépassés par ça. Ils comptent sur les stagiaires pour se mettre à jour. Par la suite l'étudiant stagiaire se trouve livré à lui-même.

Cadre méthodologique

1. L'analyse bibliographique et documentaire :

Elle nous permet de collecter des données informatives grâce à l'étude de documents officiels ou universitaires. A partir d'un sujet, la recherche documentaire revient à chercher et identifier des documents issus de sources fiables. Les informations récoltées seront utiles pour développer ses connaissances sur le sujet étudié.

Nous avons donc consulté et analysé une série d'ouvrage et d'articles spécialisées ainsi que quelque sites internet, afin de mieux cerner notre problématique et ainsi choisir les outils les mieux adoptés pour recueillir les données et ainsi de répondre aux questions posées.

2. Instrument de cueillette

À la suite d'une revue de la documentation, un questionnaire en ligne a été mis sur pied. Composé de 21 questions fermées sur une échelle ordinale en cinq points. L'instrument a été élaboré dans un contexte autre que le nôtre. L'outil a ensuite été soumis à deux tests (Test et Retest) pour la validation interne auprès d'un échantillon représentatif des sujets visés par l'étude. L'ensemble des changements apportés ont principalement porté sur la précision du vocabulaire utilisé afin de s'assurer de la compréhension des questions posées.

3. Validation externe

L'ajustement du questionnaire : Cette méthode est utilisée dans la recherche scientifique. C'est un moyen de réunir un certain nombre d'information. Dans le cas de notre questionnaire, vise à interroger les étudiants stagiaires en EPS. Collecter les réponses concernant le déroulement de leur séance d'enseignement.

Premièrement, pour nous assurer du bon déroulement du questionnaire nous avons d'abord effectué deux tests que nous avons dénommé Test Retest, et cela dans le but de vérifier la compréhensibilité des énoncés. Cette démarche est faite sous forme de questionnaire, nous l'avons distribué à 15 étudiants en Master 2 STAPS APSE de Bejaia, et cela s'est établie par E-mail, nous avons envoyé le même questionnaire en deux fois, en laissant un intervalle de temps (15 jours) entre les deux tests, afin de comparer les résultats des deux tests, une fois que les deux tests sont effectué, à travers les résultats obtenus, nous avons déduit que notre questionnaire est compréhensible pour les étudiants. Ensuite nous avons commencé à distribuer le questionnaire opérationnel. On a distribué pour 43 étudiants

Moyens et méthodes de la recherche

de la filière APSE STAPS BEJAIA, et nous avons recueillis les réponses de 08 étudiants hors campus par E-mail.

Tableau N°1/ Caractéristique de l'échantillon « test retest »

Institution	Nombre d'échantillon	Niveau d'étude	Moyenne d'âge (ans)	Genre		Lieu de stage	
				H	F	Lycée	Cem
STAPS BEJAIA	15	Master 2	23, 6	13	2	09	06

4. Enquête par le questionnaire

Sur le plan méthodologique, notre méthode de travail nécessite l'utilisation d'un questionnaire qui est une technique d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui consiste à les interroger de façon directive et de faire un prélèvement qualitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. Le questionnaire permet de joindre un nombre de personne en peu temps et avec peu de moyen, donc il permet à la fois l'économie de temps et de moyens pour le traitement et l'analyse des données recueillis par le biais d'enquête, deux méthodes s'offrent : la méthode quantitative et la méthode qualitative.

Le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Les deux autres méthodes les plus couramment utilisées étant l'entretien et l'observation. Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques.

(Gaspard, 2019, p. 22), définit le questionnaire comme une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. Le questionnaire est un outil régulièrement utilisé en sciences sociales. Il permet aussi de recueillir un grand nombre de témoignages ou d'avis. Les informations obtenues peuvent être analysées à travers un tableau statistique ou un graphique. Le

questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées.

5. La démarche qualitative

La méthode qualitative s'est fixée comme objective de comprendre et d'expliquer les comportements des sujets à partir de l'analyse approfondie des individus.

(Aubin-Auger, 2008, p.143), définit la recherche qualitative, en référence ou en opposition à la recherche quantitative. En réalité, il n'y a pas opposition mais complémentarité entre les deux, car elles n'explorent pas les mêmes champs de la connaissance. La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettent une démarche interprétative.

6. La démarche quantitative

Cette méthode vise à décrire le phénomène étudié tel qu'il est et analyser les relations entre les variables dépendante et indépendante de manière à concevoir la problématique quantitativement.

(Gaspard, 2019, p.23), une étude quantitative sert à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les résultats sont souvent exprimés sous forme de données chiffrées (statistiques). Cette méthode peut par exemple être menée à l'aide :

- D'un sondage (réponse à une question)
- D'un questionnaire (réponses à plusieurs questions)

Les résultats d'une étude quantitative s'expriment en données chiffrées et permettent de calculer des moyennes, compter la fréquence d'une certaine réponse, diviser les données en pourcentage, le plus souvent on retrouve les résultats d'études quantitatives sous forme de tableaux statistiques ou de graphiques.

7. Échantillonnage

L'échantillonnage consiste essentiellement à tirer des informations d'une fraction d'un grand groupe ou d'une population, de façon à en tirer des conclusions au sujet de l'ensemble de la population. Son objet est donc de fournir un échantillon qui représentera la population et

Moyens et méthodes de la recherche

reproduira aussi fidèlement que possible les principales caractéristiques de la population étudiée

Tableau N°2 : Caractéristiques de l'échantillon de recherche

Institution	N d'échantillon		Niveau d'étude		Moyenne d'âge (ans)		Genre		Lieu de stage	
	Licence 3	Master 2	Licence 3	Master 2	Licence 3	Master 2	M	F	CEM	Lycée
							Licence 3	Master 2	Licence 3	Master 2
Département des STAPS université de Bejaia		43		43		23.6		43		43
ISTAPS Université de Batna 2	03	05	03	05	21.5	23.6	08			08
Total	51		51				51		51	

Cinquante et un (51) étudiants et étudiantes, âgés en moyenne de 23,6 ans (11 femmes et 40 hommes) issus de deux établissements universitaires, à savoir ; le département des STAPS de l'université de Bejaia (N=43), et, l'Institut des STAPS de l'université de Batna 2 (N=8), suivants une formation à l'enseignement de l'EPS (Filière Activité Physique et Sportive Educative) ont accepté de participer à l'étude. Cet échantillon étaient licence 3 et en Master 2. Autrement dit, au moment de participer à l'étude, les étudiants et étudiantes avaient terminé leur stage pratique, d'une durée de deux mois en moyenne.

Moyens et méthodes de la recherche

Le lieu :

On a distribué notre questionnaire au niveau du département STAPS de Bejaia, et ainsi nous avons contacté d'autres étudiants de la filière (APSE), domaine des STAPS, hors wilaya cette dernier s'est déroulé par E-mail.

La durée :

Notre étude s'est établie sur une période allant du 15/05/2021 jusqu'à 15/06/2021.

Test statistique :

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de leur donner une signification logique. On a opté pour l'utilisation du pourcentage.

Pourcentage :

L'effectif total ----- 100%

Fréquences des réponses ----- Pourcentage (X)

L'analyse de contenu : Consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels, c'est une des méthodologies qualitative utilisées dans les sciences sociales et humaines.

8. Dépouillements

D'abord, nous avons effectué deux test 'Test et Retest', et cela afin de vérifier la clarté du questionnaire vis-à-vis des étudiants stagiaire. Nous avons entamé l'opération le 15/05/2021, on a constaté que la majorité des étudiants stagiaires ont répondu ' claire et très claire' pour la quasi-totalité des questions cela signifie que les questions sont compréhensives.

Ensuite, nous avons commencé à faire passer le questionnaire opérationnel le 07/06/2021.

Présentation et interprétation des résultats :

Dans notre travail, nous avons réalisé une recherche bibliographique sur l'accompagnement offert par les maitres de stage aux étudiants stagiaires. Pour ce faire, nous avons d'abords définis quelques concepts clés sur les préoccupations des étudiants stagiaires.

Moyens et méthodes de la recherche

Dans cette première section, nous allons présenter les résultats révélés lors de notre questionnaire conduits pendant ce travail, sous forme des tableaux, afin de les analyser et les interpréter.

Afin d'assurer la clarté de notre questionnaire nous l'avons distribué a quinze étudiants du département staps en classe M2 ' Education et motricité', nous illustrons ces réponses dans les tableau ci attaché

Moyens et méthodes de la recherche

Tableau N°3 / Résultats du (Test et Retest)

Etudiants	Test				Retest			
	Très claire	Claire	Pas claire	Pas du tout claire	Très claire	Claire	Pas claire	Pas du tout claire
E01	12	07	01	01	11	08	01	01
E02	16	03	01	01	15	04	01	01
E03	12	09	0	0	11	10	00	00
E04	0	15	05	01	01	14	05	01
E05	05	17	00	00	06	15	00	00
E06	11	09	00	01	10	10	00	01
E07	12	07	01	01	11	08	01	01
E08	15	06	00	00	13	06	02	00
E09	01	15	05	00	01	15	05	00
E10	05	08	05	03	05	08	05	03
E11	12	09	00	00	12	09	00	00
E12	01	16	03	01	01	16	03	01
E13	06	09	03	03	06	09	03	03
E14	06	10	04	01	06	10	04	01
E15	11	10	00	00	11	10	00	00
Total	8.33	10	1.86	0.86	8	10.13	02	0.86

Interprétations des résultats :

A travers les résultats qu'on a obtenus dans le tableau ci dessus on a constaté que la majorité des étudiants éprouvent avec des réponses cerner entre claire (10 /21) et très clair (8.33/21) que signifie la clarté de notre questionnaire, cependant une minorité ont répondu par pas claire (1.86/21) on suite la réponse obtenus par rapport ou 4ème axe pas du tout claire c'est (0.86/21).

D'après les résultats obtenus dans le précédents tableaux 'Re-test' on remarque que la majorité des réponses sont cerner entre claire (10.13 /21) et très clair (8/21) que signifie la clarté de notre questionnaire puisque la plupart des étudiant stagiaire ils ont répondu par très claire et claire et en troisième axe les étudiant ont répondu par pas clair a un moyen de (2/21), finalement les repenses obtenus par apport ou quatrième axe ce son a une moyen de (0.86/21).

Moyens et méthodes de la recherche

Tableau N°4 / La moyenne du test retest

Etudiants	Très claire	Claire	Pas claire	Pas du tout claire
E01	11.5	7.5	01	01
E02	15.5	3.5	01	01
E03	11.5	9.5	00	00
E04	0.5	14.5	05	01
E05	5.5	16	0.5	0.5
E06	10.5	9.5	0	01
E07	11.5	7.5	1	1
E08	14	06	1	00
E09	01	15	05	00
E10	05	08	05	03
E11	12	09	00	00
E12	01	16	03	01
E13	06	09	03	03
E14	06	10	04	01
E15	11	10	0	0
	<u>122.5</u>	<u>151</u>	<u>25</u>	<u>13.5</u>
Total	8.16	10.06	1.66	0.9

A travers les résultats qu'on a obtenus dans le tableau(02) de la moyenne des deux test on a constaté que la majorité des étudiants éprouvent avec des réponses cerner entre claire (8.16 /21) et très clair (10.06/21) que signifie la clarté de notre questionnaire, cependant une minorité ont répondu par pas claire (1.66 /21) en suite la réponse obtenus par rapport au 4ème axe pas du tout claire c'est (0.9/21).

Analyse et interprétation

Analyses et interprétation

Les tableaux ci-dessus représentent le pourcentage des réponses de 51 étudiants stagiaire, porté sur les 21 énoncés du questionnaire. Les répondants étaient invités, a répondre au énoncés, dont le chiffre correspond a la réponse pour chaque énoncé.

Enoncé N°1 : Je me sens capable de gérer les interactions entre les élèves.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	0%	1.96%	5.88%	21.57%	70.59%

On constate a travers les résultats obtenus par rapport au premier énoncé que 70.59% des étudiants se disent qu'ils sont (tout a fait d'accord) qu'ils se sent capable de gérer les interactions entre les élèves, Tandis que 21.57% ont manifesté qu'il sont (plutôt d'accord), et pour l'axe (je suis indécis) le pourcentage est calculé a 5.88%, une minorité des étudiants ont répondu (je ne suis pas vraiment d'accord) sois un pourcentage de 1.96%, au final aucune réponse n'a été enregistrer pour l'axe (je ne suis pas du tout d'accord).

Enoncé N°2 : Je me sens capable de faire le choix d'un matériel didactique approprié a une leçon.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	0%	1.96%	1.96%	23.53%	72.55%

En analysant les résultats obtenus s'agissant de l'énoncé n°2 du questionnaire, 72.55% des étudiants témoignent qu'ils sont (tout a fait d'accord) qu'ils se sentent capable de faire le choix d'un matériel didactique approprié a une leçon. 23.53% est le pourcentage manifesté concernant l'axe (je suis plutôt d'accord). Tandis que pour les deux axes (je suis indécis) et (je ne suis pas vraiment d'accord) le pourcentage de chaque un est de 1.96%. Aucune réponse n'a été enregistrée par rapport a l'axe (je ne suis pas du tout d'accord).

Analyses et interprétation

Enoncé N°3 : Je me sens capable de rédiger des consignes claires et précises qui vont guider Les tâches des élèves.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	0%	9.80%	1.96%	17.65%	70.59%

Une grande majorité des répondants sont (tout a fait d'accord) qu'ils se sentent capable de rédiger des consignes claires et précises qui vont guider les tâches des élèves, soit un pourcentage de 70.59%. Concernant l'axe n°4 17.65% ont opté (qu'ils sont plutôt d'accord). 1.96% est enregistré pour l'axe n°3. 9.80% manifestent (qu'ils ne sont pas vraiment d'accord). Enfin nul n'a répondu pour l'axe n°1.

Enoncé N°4 : Je me sens capable de gérer les conflits qui peuvent surgir au cours d'une leçon

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	5.88%	3.92%	1.96%	13.72%	74.50%

En ce qui concerne l'énoncé n°4, 74.50% des étudiants nous rapprochent qu'il (sont tout a fait d'accord) qu'ils sont capable de gérer les conflits qui peuvent surgir au cours d'une leçon, 13.72% reflètent qu'il (sont plutôt d'accord), 1.96% des étudiants déclare qu'il (sont sans opinion). 3.92% des réponses des étudiants sont porté sur l'axe (je ne suis pas vraiment d'accord). 5.88% est le pourcentage des réponses porté sur l'axe (je ne suis pas du tout d'accord).

Analyses et interprétation

Enoncé N°5 : Je me sens capable de faire un choix des méthodes et des techniques adaptées au contenu à enseigner.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	0%	0%	9.80%	1.96%	88.24%

Plusieurs étudiants se sentent capable de faire un choix des méthodes et des techniques adaptées au contenu à enseigner soit un pourcentage de 88.24%. En revanche 9.80% sans opinion. Une minorité se disent qu'il sont plutôt d'accord. Aucune réponses n'est déclaré pour l'axe n°1 et 2.

Enoncé N°6 : Je me sens capable de gérer la discipline dans une class.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	13.73%	1.96%	1.96%	7.84%	74.51%

74.51% se disent qu'il sont (tout à fait d'accord) pour l'énoncé en question. 7.84% est le pourcentage déclaré pour l'axe n°4. Tandis que 1.96% sont indécis. Au final 13.73% est porté sur l'axe n°1

Enoncé N°7 : Je me sens capable de m'auto-évaluer sur une leçon dispensée

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	7.84%	3.92%	7.84%	9.80%	70.59%

Analyses et interprétation

Un grand nombre d'étudiants expriment qu'ils sont (tout a fait d'accord) de s'auto-évaluer sur une leçon soit un pourcentage de 70.59%, en revanche 9.80% se disent qu'ils (sont plutôt d'accord). 7.84% enregistré sur deux axes 3 et 1. 3.92% trouve qu'ils ne (sont pas vraiment d'accord).

Enoncé N°8 : Je me sens capable de gérer efficacement le temps attribué à une leçon

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	11.76%	47.06%	5.88%	13.73%	21.57%

La majorité des répondants a cet énoncé déclare (qu'ils ne sont pas vraiment d'accord soit 47.06%). En revanche 21.57% se disent (tout a fait d'accord). 13.73% sont (plutôt d'accord). Tandis que 11.76% déclare (qu'ils ne sont pas du tout d'accord). 5.88% sont (sans opinion).

Enoncé N°9 : Je me sens capable, lors des interactions avec mon encadreur de stage, d'analyser avec lui ce qui s'est passé au cours d'une leçon

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	1.96%	35.29%	5.88%	13.73%	43.14%

Pour cet énoncé pré de la majorité des étudiants répondent (qu'ils sont tout a fait d'accord) qu'ils sont capable lors des interactions avec l'encadreur de stage d'analyser avec lui ce qui s'est passé au cours d'une leçon soit un pourcentage de 43.14%. Un bon nombre se disent qu'ils (sont pas vraiment d'accord) s'agit de 35.29% . Tandis que 13.73% répondent qu'ils (sont plutôt d'accord). 5.88% se disent qu'ils sont indécis. Une minorité soit 1.96% répondent (qu'ils sont pas du tout d'accord).

Analyses et interprétation

Enoncé N°10 : Je me sens capable de motiver les élèves à s'impliquer dans les activités
D'enseignement apprentissage

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	1.96%	0%	1.96%	17.65%	78.43%

Un bon nombre des étudiants interrogé se disent qu'ils sont capable de motiver les élèves a s'impliquer dans les activités d'enseignement apprentissage (78.43%). En revanche 17.65% se disent (qu'ils sont plutôt d'accord). 1.96% est la somme des répondants pour les axes 3 et 4.

Enoncé N°11 : Je me sens capable de guider les élèves dans les tâches que je leur propose.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	0%	11.76%	1.96%	15.69%	70.59%

Les résultats de l'énoncé 11 montrent que 70.59% ont répondu (qu'ils sont tout à fait d'accord) qu'ils sont capable de guider les élèves dans les taches qu'ils leurs propose. Par ailleurs 15.69% se disent (plutôt d'accord). 11.76% se disent (qu'ils ne sont pas vraiment d'accord). Une minorité répondent (qu'ils sont indécis) sois 1.96%

Analyses et interprétation

Enoncé N°12 : Je me sens capable, en réfléchissant sur une leçon, d'améliorer mon Enseignement lors des leçons suivantes.

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	33.33%	0%	5.89%	13.75%	47.06%

En analysant les résultats obtenue de l'énoncé n°12, on constate que 33.33% des étudiants interrogé se disent (qu'ils ne sont pas du tout d'accord) qu'ils se sentent capable, en réfléchissant sur une leçon, d'améliorer leurs enseignement lors des leçons suivantes, et cela probablement est relié au manque de leurs expérience de terrain. En revanche 47.06% se disent (tout a fait d'accord). 13.75% ont répondu qu'ils sont (plutôt d'accord). 5.89% se disent (indécis).

Enoncé N°13 : Je me sens capable de superviser les travaux d'équipes

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	1.96%	7.84%	5.88%	13.73%	70.59%

70.59% se disent (tout a fait d'accord) qu'ils sont capable de superviser les travaux d'équipes. Tandis que 1.96% déclarent (qu'ils ne sont pas du tout d'accord). 7.84% (ne sont pas vraiment d'accord). 5.88% sont (sans opinion). 13.73% sont (plutôt d'accord).

Analyses et interprétation

Enoncé N° 14 : Je me sens capable d'utiliser convenablement le matériel didactique choisi

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	7.84%	1.96%	1.96%	11.76%	76.47%

La plus grande somme pour cet énoncé est enregistrée sur l'axe n°05 d'un pourcentage de 76.47%. Ensuite 11.76% est enregistré pour l'axe n°04. 1.96% est le pourcentage enregistré pour l'axe 03 et 02. Enfin 7.84% est le pourcentage enregistré pour l'axe n°01.

Enoncé N°15 : Je me sens capable de concevoir des matières à enseigner tenant compte du Programme et du niveau des élèves

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	11.76%	3.92%	5.88%	15.69%	62.75%

Ce tableau indique que 62.75% des étudiants se sentent capable de concevoir des matières à enseigner tenant compte du programme et du niveau des élèves. 15.69% déclarent (qu'ils sont plutôt d'accord). 5.88% sont (indécis). Tandis que 11.76% répondent (qu'ils ne sont du tout d'accord). Au final 3.92% se disent (qu'ils ne sont pas vraiment d'accord).

Analyses et interprétation

Enoncé N°16 : Je me sens capable d'identifier mes forces et faiblesses lors de la réalisation d'une leçon

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	1.96%	11.76%	5.88%	15.69%	64.71%

Dans le tableau ci-dessus qui concerne les réponses des étudiants sur l'énoncé n°16, on observe qu'un bon nombre des étudiants ont répondu (qu'ils sont tout a fait d'accord) qu'ils se sentent capable d'identifier leurs forces et faiblesses lors de la réalisation d'une leçon, 15.69% se disent (plutôt d'accord). En revanche 5.88% se disent (sans opinion). 11.76% se disent (qu'ils ne sont pas vraiment d'accord). Au finale une minorité se disent qu'ils ne sont pas vraiment d'accord soit un pourcentage de 1.96%.

Enoncé N°17 : Je me sens capable de m'exprimer clairement et correctement à l'écrit devant les Elèves

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	33.33%	0%	1.96%	13.73%	50.98%

On observe dans ce tableau que 50.98% se disent (tout a fait d'accord) qu'ils se sentent capable de s'exprimer clairement et correctement a l'écrit devant les élèves. Tandis que 33.33% se disent (pas du tout d'accord). 13.73% se disent (plutôt d'accord) et 1.96% ont répondu (qu'ils sont indécis).

Analyses et interprétation

Enoncé N°18 : Je me sens capable d'exploiter efficacement les méthodes et techniques choisies

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	33.33%	3.92%	3.92%	11.76%	47.06%

Concernant les réponses obtenue pour l'énoncé n°18, on constate que 47.06% ont répondu (qu'ils sont tout à fait d'accord), en revanche 33.33% se disent (qu'ils sont pas du tout d'accord). 11.76% se disent (plutôt d'accord). 3.92% est le pourcentage des répondants (qu'ils sont indécis et pas vraiment d'accord).

Enoncé N°19 : Je me sens capable de préciser aux élèves les consignes pour les travaux à Réaliser

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Pourcentage	35.29%	1.96%	0%	17.65%	45.10%

Pour cette énoncé les réponses été partagé entre (je suis tout à fait d'accord sois 45.10%) et (35.29% disent qu'ils ne sont pas du tout d'accord). Par ailleurs 17.65% se disent (plutôt d'accord) et 1.96% se disent (qu'ils ne sont pas vraiment d'accord).

Analyses et interprétation

Enoncé N° 20 : Je me sens capable de dispenser plusieurs leçons par semaine (entre 16 et 20h par semaine)

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	39.22%	31.37%	7.84%	11.76%	9.80%

On constate que la majorité des répondants ont marqué leurs réponses entre (pas vraiment d'accord soit 31.37%) et (pas du tout d'accord soit 39.22%). Tandis que les autres répondants leurs réponses été porté sur (je suis indécis soit 7.84%), 11.76% se disent (plutôt d'accord), 9.80% se disent (tout a fait d'accord).

Enoncé N° 21 : Je me sens capable d'encourager les élèves dans la réalisation des tâches

N°	1	2	3	4	5
Axes	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas vraiment d'accord	Je suis indécis (sans opinion)	Je suis plutôt d'accord	Je suis tout a fait d'accord
Pourcentage	1.96%	1.96%	1.96%	5.88%	88.25%

La majorité des réponses recueillit pour cet énoncé été porté sur la réponse (je suis tout a fait d'accord). Les autres répondants leurs réponses sont enregistré comme suite 5.88% se disent (plutôt d'accord). Concernant les autres axes (1, 2,3) leurs pourcentage est de 1.96%.

Discussion

A travers les résultats obtenus lors de notre enquête, on a constaté qu'un très grand nombre d'étudiants ont porté leurs réponses, qu'ils sont (tout a fait d'accord) pour la majorité des énoncés. Sauf quelque énoncé, précisons bien l'énoncé n°20 qui dit (Je me sens capable de dispensé plusieurs leçons par semaine (entre 16 et 20 heures par semaine) dont le pourcentage des répondants qu'ils sont tout a fait d'accord été de 9.80% par rapport a la réponse (je ne suis pas du tout d'accord) qui a eu le grand nombre de pourcentage qui est de 39.22%. Rajout a cela l'énoncé n°08 qui a fait l'objet d'insatisfaction des étudiants stagiaires, un nombre réduit d'étudiants ont répondu qu'ils sont (tout a fait d'accord) qu'ils se sentent capable de gérer efficacement le temps attribué à une leçon soit un pourcentage de 21.57%, par rapport a les réponses (je ne suis pas vraiment d'accord) dont la majorité des étudiants y ont répondu d'un pourcentage de 47.06%. Ces réponses peuvent être expliqué par le manque d'expérience des étudiants, concernant la gestion du temps de leur séance et ainsi de l'incapabilité de dispensé plusieurs leçons par semaine, quelques étudiants ont réunit leur cause par rapport au nombre d'heure sacrifier par la tutelle pour la séance d'EPS, ainsi pour le manque de moyen dans certain établissement (vestiaires, matériel didactique, aires de jeux réduit), aussi pour le nombre important d'élèves en classe, pour cela certains stagiaires trouvent des difficultés a bien gérer le temps définie pour leurs séances d'EPS.

Boutet et villemain (2014) pensent que le véritable défi de l'intervention des formateurs de terrain, est d'aider les stagiaires a investir les savoirs théoriques dans les situations de pratiques en stimulant leur réflexion sur les composantes de leurs actions réelles auprès des élèves. Boutet et villemain (2014) déplorent cependant qu'il n'y ait que très peu de traces explicites de liens cours-stage dans les rencontres de rétroaction entre maitre de stage et stagiaire, peu de réflexion significatives sur l'expérience de stage pendant les cours et pas de modélisation rigoureuse des propositions théoriques, que ce soit dans les cours ou dans le stage.

Les résultats indiquent que les stagiaires sont satisfaits de l'encadrement offert par leur maitre de stage. Ca s'explique par la valeur accordée aux observations, aux rétroactions et aux discussions qui s'ensuivent. Autrement dit les stagiaires a travers leurs réponses au questionnaire. On a constaté qu'il sont capable de réaliser des séances d'EPS de qualité en améliorant leurs connaissances, ainsi de maitriser la classe et choisir le matérielle didactique adéquate a leurs séances, on constate aussi qu'ils sont capable de s'auto évaluer et de superviser les travaux d'équipes. Cela a travers leurs séances de stage en collaboration avec leur maitre de stage.

Conclusion

Conclusion

Cette recherche met en évidence que les stagiaires en enseignement en éducation physique ayant participé à cette étude perçoivent le rôle des maîtres de stage comme favorable à leur apprentissage à condition qu'ils s'adaptent davantage à leurs besoins, qu'ils soient disponibles et présents, qu'ils assurent un meilleur suivi de leurs interventions et les soutiennent et les encouragent encore davantage. Les résultats de la présente recherche montrent également que les stagiaires s'attendent et apprécient davantage une relation d'aide ou de conseil, plutôt qu'une relation centrée sur la médiation des savoirs qui prendrait la forme d'un accompagnement véritablement réflexive.

Par ailleurs, les résultats issus de la présente étude invitent à réfléchir à l'amélioration des conditions de réalisation d'un stage supervisé. À la lumière de la discussion qui précède, voici quelques pistes de réflexion. Tout d'abord, il s'agirait de développer un processus de sélection ou d'attribution des milieux d'accueil en fonction des compétences des maîtres de stage. Ensuite, il conviendrait de conscientiser davantage les stagiaires aux rôles et tâches des maîtres de stage. Une piste à approfondir serait de développer un questionnaire de type diagnostique afin de faciliter l'établissement de conditions de réalisation de stage (avec le MS) en termes de motivation, de préoccupation des stagiaires, d'établissement de leurs forces et de leurs défis en lien avec leurs expériences antérieures. Le type d'accompagnement et d'encadrement souhaité par le stagiaire devrait également être davantage considéré, tout comme une utilisation optimisée des ressources technologiques mises à la disposition des stagiaires pour mieux les soutenir dans leurs apprentissages.

De manière plus large, il s'avère nécessaire de développer une formation spécifique pour les maîtres de stage, cette formation pourrait aborder différentes questions propres à la fonction du MS.

Dans le même sens, développer un réseau d'échanges entre MS et le milieu universitaire (superviseur universitaire), en impliquant peut-être les autres acteurs impliqués dans la formation sous la forme d'une communauté de pratique ou d'un autre dispositif collaboratif, leur permettrait de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel (Boutet et al., 2016). Enfin, il devient urgent de trouver les moyens de valoriser davantage la fonction du MS au sein des instituts de formations (Universités ou autres) et de leur donner les moyens de jouer pleinement leur rôle (Caires et al. 2012 ; St-Louis, 1995) en augmentant le temps de rencontre et d'échange avec les stagiaires et les MS (Boutet et al., 2016).

Conclusion

Considérant que la mise en place de ces quelques préconisations représente un défi d'envergure et exigera des efforts importants de concertation entre les différents partenaires de la formation en milieu de pratique, nous croyons qu'elles représentent une forme d'investissement à long terme permettant une formation de meilleure qualité pour la relève du corps enseignant.

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux opinions (avis) des stagiaires en éducation physique concernant l'accompagnement reçu de leur maître de stage et leur prédisposition à l'égard d'un stage terminal. Cinquante et un étudiants ont rempli un questionnaire. Les résultats montrent que la grande majorité des étudiants s'avèrent satisfaits de l'accompagnement reçu. Certains étudiants expriment des inquiétudes envers celui-ci. Toutefois, l'apparent manque d'intérêt et de disponibilité de certains maîtres de stage nuit à la qualité de l'expérience en stage.

Bibliographie

Bibliographie

Livre :

01/ Boutet, M. , Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Canada : Presses de l'université de Québec.

02/ Desbiens, J-F. , Borges, C. , Spallanzani, C. *J'ai mal a mon stage : Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Canada : Presses de l'université de Québec.

Articles :

03/ Dion I.(2017). De la théorie à la pratique : l'exemple des stages de la Division de la gestion de documents et des archives de l'Université de Montréal. *Archive*.volume46(02),59. DOI : <https://doi.org/10.7202/1040382ar>.

04/ Brunelle, J. Coulibaly, A. Martel, D. Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Revue EPS*, n°227. Université de laval quebec.

05/ Boutet, M. Villemin, R. (2014). L'accompagnement un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continue des enseignants. *Phronesis* volume 3, (numéro 1-2), 89. DOI : <https://doi.org/10.7202/1024591ar>.

06/ Duchesne, C.(2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Volume 51,(1),635-656. DOI: <https://doi.org/10.7202/1037363ar>.

07/ Gurtner, J-L. Zahnd, J. (2003). L'accompagnement pédagogique un incontournable de la formation professionnelle continue a distance. *Lavoisier*. Volume 2003/4. 459-470.

08/ Conseil québécois de la formation a distance. (2001). Le role des tuteurs et des tutrices : une diversité a appréhender. *Distances*. Volume 5, numéro1. 3-123.

09/ Colognesi, S. Parmentier, C. Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maitre de stage-stagiaire . Recherche collaborative entre l'université catholique de louvain et Haute école Léonard de Vinci. Education et formation.

10/ Clerc-georgy, A. Portelance, L. Martin, D. Lafranchise, N. (2017). Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants. *Formation et profession* Volume 25 (1). doi :10.18162/fp.2017.455.

11/ Gérin-Lajoi, S. (2018). L'encadrement des étudiants en formation a distance ou en ligne : que savons-nous et que rest-il a explorer. 5^e Colloque international du CRIFPE. *Téluq*.

12/ Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 29-41. <https://doi.org/10.7202/900434ar>.

Bibliographie

- 13/ Idir, A. Negaz, M. (2021). La supervision en milieu de pratique : comment mieux accompagner un stagiaire ?. *Revue académique des études sociales et humaines. Vol13.(1)*.3-16.
- 14/ Frenay, M. Jorro, A. Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*. 105-116. DOI : 10.4000/rechercheformation.1426.
- 15/ Potvin, P. (2016). Roles et responsabilités en accompagnement. 3^e symposium sur le transfert des connaissances en éducation. 1-10.
- 16/ Dugas, E. (2009). L'influence d'un stage de formation continue en EPS : un autre regard sur les jeux traditionnels. *L'harmattan. Vol 2009/2. (20)*. 134-157.
- 17/ Caron, J. Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs a l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*. 34-49. doi:10.18162/fp.2017.367.
- 18/ Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 66.
- 19/ Vause, A. (2010). L'approche Vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 81.
- 20/ Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 82.
- 21/ Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques. Théorie et pratique de l'éducation scolaire (II)*. Berne: Peter Lang.
- 22/ Vanlerberghe, G. (2007). La liberté accordée aux élèves par les étudiants en EPS en situation de pré-professionnalisation. Contribution d'un modèle conatif à l'optimisation du curriculum enseignant (Thèse de doctorat). Université du Littoral Côte d'Opale, Dunkerque.
- 23/ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Peter Long ,2000 .
- 24/ Frédéric L and Ghislain C(2018)Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement .*VARIA* ,43 .

Bibliographie

- 25/ Taideman, J(2018) Quelles sont les activités des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires P.4
- 26/ Rivard, M., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009). La triade: une stratégie de supervision à redéfinir, *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158
- 27/ Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In Boutet, M., Rousseau, N. (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 81-95). Québec,Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 28/ Lapointe, J. R., Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique: modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*,41(2), 199–217. doi:10.7202/1034033ar
- 29/ Bertrand, D., Sleighter, C., & Veilleux, A. (2002). La triade en supervision universitaire des stages en enseignement Point de vue des agents de stages. In Boutet, M.,; Rousseau, N. (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 119-125). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 30/ Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189–218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>.
- 31/ Desbiens, J.-F., Borges, C. Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6–25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>.
- 32/ Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- 33/ Gervais, C.; Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Laval : PUL.

Thèse :

Bibliographie

34/ Leroy, F. (2018). Le rapport au savoir d'étudiants-stagiaires en éducation physique au cours de situations d'enseignement apprentissage.

Mémoires :

35/ Mili, A. Erouihane, J. Toubi, L. Les enjeux de la formation continue au maroc.

36/ Actes du colloque de L'AFORME .(2006). Accompagnement des stagiaire en enseignement le défi de la concertation. Université du Québec en Outaouais.

37/ Mémoire de fin de cycle. (2015). L'image de l'EPS dans la culture de l'enfant rural « cas des élèves de bejaia » .

38/ Etude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Par Chevrier, N. (2006). Université du québec a Montréal.

39/ Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. RAPPORT DE RECHERCHE .Juin 2001. Université libre de Bruxelles.

40/ Taildman J. (2018). Quelles sont les activités dees maitres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires ? . Liège université library . URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/7956>.

Annexe

Annexes

Questionnaire destiné aux étudiants STAPS (Pré enquête)

Dans le but de vérifier la clarté des questions, nous sollicitons votre participation en répondons au questionnaire (énoncés) ci-après suivant les consignes ci-dessous (1^{er} tableau).

NB : cochez le chiffre qui correspond à votre réponse pour chaque énoncé

1	2	3	4
<i>Très claire</i>	<i>Claire</i>	<i>Pas claire</i>	<i>Pas du tout claire</i>

N°	Enoncés	1	2	3	4
1	Je me sens capable de gérer les interactions entre les élèves				
2	Je me sens capable de faire le choix d'un matériel didactique approprié à une Leçon				
3	Je me sens capable de rédiger des consignes claires et précises qui vont guider les tâches des élèves				
4	Je me sens capable de gérer les conflits qui peuvent surgir au cours d'une leçon				
5	Je me sens capable de faire un choix des méthodes et des techniques adaptées au contenu à enseigner				
6	Je me sens capable de gérer la discipline dans une class				
7	Je me sens capable de m'auto-évaluer sur une leçon dispense				
8	Je me sens capable de gérer efficacement le temps attribué à une leçon				
9	Je me capable, lors des interactions avec mon encadreur de stage, d'analyser avec lui ce qui s'est passé au cours d'une leçon				
10	Je me sens capable de motiver les élèves à s'impliquer dans les activités d'enseignement apprentissage				

Annexes

11	Je me sens capable de guider les élèves dans les tâches que je leur propose				
12	Je me sens capable, en réfléchissant sur une leçon, d'améliorer mon enseignement lors des leçons suivantes				
13	Je me sens capable de superviser les travaux d'équipes				
14	Je me sens capable d'utiliser convenablement le matériel didactique choisi				
15	Je me sens capable de concevoir des matières à enseigner tenant compte du programme et du niveau des élèves				
16	Je me sens capable d'identifier mes forces et faiblesses lors de la réalisation d'une leçon				
17	Je me sens capable de m'exprimer clairement et correctement à l'écrit devant les Elèves				
18	Je me sens capable d'exploiter efficacement les méthodes et techniques choisies				
19	Je me sens capable de préciser aux élèves les consignes pour les travaux à Réaliser				
20	Je me sens capable de dispenser plusieurs leçons par semaine (entre 16 et 20h par semaine)				
21	Je me sens capable d'encourager les élèves dans la réalisation des tâches				

Questionnaire destiné aux étudiants stagiaires en EPS

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin de cycle intitulé « *L'accompagnement offert par des maîtres de stage en formation à l'enseignement de l'EPS : le point de vue des étudiants stagiaires* » pour l'obtention de diplôme de Master en STAPS, Filière : *Activité Physique et Sportive Educative, Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire*.

Nous sollicitons votre participation en répondons au questionnaire (énoncés) ci-après suivant les consignes ci-dessous (1^{er} tableau).

NB : cochez la case dont le chiffre correspond à votre réponse pour chaque énoncé

1	2	3	4	5
<i>Je ne suis pas du tout d'accord</i>	<i>Je ne suis pas vraiment d'accord</i>	<i>Je suis indécis (sans opinion)</i>	<i>Je suis plutôt d'accord</i>	<i>Je suis tout à fait d'accord</i>

Annexes

N°	Enoncés					
1	Je me sens capable de gérer les interactions entre les élèves					
2	Je me sens capable de faire le choix d'un matériel didactique approprié à une Leçon					
3	Je me sens capable de rédiger des consignes claires et précises qui vont guider les tâches des élèves					
4	Je me sens capable de gérer les conflits qui peuvent surgir au cours d'une leçon					
5	Je me sens capable de faire un choix des méthodes et des techniques adaptées au contenu à enseigner					
6	Je me sens capable de gérer la discipline dans une class					
7	Je me sens capable de m'auto-évaluer sur une leçon dispensée					
8	Je me sens capable de gérer efficacement le temps attribué à une leçon					
9	Je me sens capable, lors des interactions avec mon encadreur de stage, d'analyser avec lui ce qui s'est passé au cours d'une leçon					

10	Je me sens capable de motiver les élèves à s'impliquer dans les activités d'enseignement apprentissage					
11	Je me sens capable de guider les élèves dans les tâches que je leur propose					
12	Je me sens capable, en réfléchissant sur une leçon, d'améliorer mon enseignement lors des leçons suivantes					
13	Je me sens capable de superviser les travaux d'équipes					
14	Je me sens capable d'utiliser convenablement le matériel didactique choisi					
15	Je me sens capable de concevoir des matières à enseigner tenant compte du programme et du niveau des élèves					
16	Je me sens capable d'identifier mes forces et faiblesses lors de la réalisation d'une leçon					
17	Je me sens capable de m'exprimer clairement et correctement à l'écrit devant les élèves					
18	Je me sens capable d'exploiter efficacement les méthodes et techniques choisies					
19	Je me sens capable de préciser aux élèves les consignes pour les travaux à réaliser					
20	Je me sens capable de dispenser plusieurs leçons par semaine (entre 16 et 20h par semaine)					
21	Je me sens capable d'encourager les élèves dans la réalisation des tâches					

Assurez-vous de ne pas oublier des

Questions sans réponseMerci

Infiniment pour votre collaboration