

Faculté des Science Humaine et sociale

# Memoire 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

## Thème

**Etude du face à face pédagogique dans la séance d'EPS.  
Analyse le temps d'intervention des enseignants experts et  
novices.**

**Réaliser par :**

1-OUSSAYH Mounir

2-SMAOUN Ala Edinne

**Encadrer par :**

Dr. ZAABAR Salim

*Session Mai 2016*

# Remerciement

**Tout d'abord**

**On** aimerait remercier dieu de nous avoir donné la volonté et la patience de pouvoir amener ce travail a terme.

**Nous** remerciements s'adresse en premier lieu à nos familles qui nous ont soutenues tout la durée de nos études.

**Nous** remercions également noter promoteur Dr **Zaabar salim** d'avoir accepté de de nous encadrer, de nous avoir aimablement prodigué de conseil, communiqué ses connivences et nous en sommes très reconnaissants pour ces critiques.

**Nous** remercions également tous nos professeurs du département STAPS et tout ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

**Nous** remercions également les professeurs pour nous avoir accueillis dans leurs classes durant l'observation, de nous avoir accompagnée et accordé toute leurs patiences et attention.

# Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à la mémoire de mon meilleur exemple dans ma vie, A mes parents qui m'ont encouragé dans mes études.*

*A tout ma familles de proche ou de loin.*

*A mes adorables deux frères : Oussama, et Ayoub.*

*A mes très chère sœurs : Asma, Houdna, Hidai.*

*A mon binômes : Mounir.*

*A mes amis du parcours :Fahima, Mounir Geudjali, Juba,Toufik ,Omar, Sadat.*

*A tout mes professeurs du département STAPS.*

*Enfin, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes amis, qui m'ont toujours encouragé au cours de la réalisation de ce mémoire.*

**ALA EDDINE**

# Dédicace

Je dédie ce mémoire à :

**Mes parents :**

**Ma mère**, qui a œuvré pour ma réussite, par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

**Mon père**, qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Puisse Dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit ; Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi.

**A mes chères sœur** : Nadia, Tassadit, Nora, Fatiha, Naima, soussou, fatima, ainsi que leur maris et enfants.

**A mes chères frères**: Kamel, Boualem, ainsi que leur femmes.

**A mes chères amies**: merci pour votre patience, votre tolérance et pour les bons moments qu'on a partagé à fin d'étudier.

**A mon binôme** Ala Eddine.

**A mes frères** nabil, koukou, kiki, ramzi, adel, ghanou, nabil hadjefi, sans eux je n'arriverai jamais à réaliser ce modeste travail.

**A toutes les personnes** que j'aime soit de loin ou de près.

**A tous mes professeurs** du département STAPS.

**A tous ceux** qui sont proche de mon cœur et dont je n'ai pas cité le nom.

**Mounir**

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

EPS : éducation physique et sportive

EP : éducation physique

APS : activité physique et sportive

APSA : activité physique et sportive artistique

STAPS : séance technique et activité physique et sportive

# Sommaire

# SOMMAIRE

- introduction .....	1
-problématique.....	3
-hypothèse.....	3
-définition des concepts.....	3

## Partie théorique

### Chapitre 1 : la leçon d'EPS

<b>Introduction</b> .....	6
<b>I. La séance d'EPS</b> .....	6
1- Définition de la séance d'EPS.....	6
2- La structure de la séance d'EPS.....	7
<b>II. La place de la leçon</b> .....	7
1- Le début de la leçon.....	8
2- L'échauffement .....	9
3- Le corps de leçon .....	11
4- La fin de leçon : (retour au calme, le bilan). .....	12

### Chapitre 2 : les enseignants d'EPS

<b>Introduction</b> .....	16
<b>I. L'enseignant expert</b> .....	16
1. Définition .....	16
2. Critères d'Enseignant expert.....	17
3. La Planification d'enseignant expert.....	18
<b>II. Enseignant novice</b> .....	18
1. Définition .....	18
2. Les actions de l'enseignant novice pour améliorer son enseignement .....	19
3. La planification du novice.....	20
<b>III. Enseignant expert versus enseignant novice</b> .....	20
1. Au niveau des compétences.....	20

2. Au niveau de la gestion de situations de classe.....	22
3. Au niveau de la planification de l'enseignement.....	24
4. Au niveau de l'analyse de situations de classe.....	25
<b>IV. Ce qui différencie un enseignant expert d'un novice.....</b>	<b>25</b>
<b>V. Expertise .....</b>	<b>26</b>
1. Définition .....	26
2. Des indicateurs de l'expertise.....	26
3. Les différents types d'expertises .....	28

### **Chapitre 3 : l'intervention des enseignants d'EPS**

<b>Introduction .....</b>	<b>31</b>
<b>I. L'Intervention.....</b>	<b>31</b>
1. Définition de l'Intervention.....	31
2. Les différentes actions de l'Intervention .....	32
<b>II. Les moments de l'intervention .....</b>	<b>39</b>
1. Action de l'enseignant .....	39
<b>III. L'intervention face-à- face pédagogique .....</b>	<b>41</b>
1. L'intervention "face-à-face" avec la classe .....	41

## **Partie pratique**

<b>Chapitre1 : méthodologie de recherche .....</b>	<b>43</b>
1- objectifs de recherche .....	43
2- Les taches de la recherche .....	43
3- Déroulement de la recherche .....	43
4- Les moyens de recherche .....	43
5- Méthode utilise.....	44
6- Les techniques utilisées.....	45
<b>Chapitre 2 : analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>49</b>
<b>Chapitre 3 : Discussions .....</b>	<b>59</b>
- conclusion .....	67
- Références bibliographiques	
- Annexes	

## Liste des tableaux

<b>Tableaux</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
1	moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les experts.	49
2	moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les experts.	50
3	moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les novices.	51
4	moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les novices.	52
5	Résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.	54
6	Résultats de comparaison de performance de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.	56

## Liste des graphiques

<b>Graphiques</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
1	moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les experts.	49
2	moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les experts.	50
3	moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les novices.	51
4	moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les novices.	53
5	Résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.	55
6	Résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.	57

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

**EPS** : éducation physique et sportive

**EP** : éducation physique

**APS** : activité physique et sportive

**APSA** : activité physique et sportive artistique

**STAPS** : séance technique et activité physique et sportive

# Introduction

### Introduction générale

L'Éducation Physique et Sportive est un champ disciplinaire difficile à enseigner en ce sens qu'elle nécessite une réflexion approfondie en matière de contenus disciplinaires mais aussi en matière de réalisation : dispositif, gestion du groupe classe, normes de sécurité, contraintes liées au matériel disponible... Aussi, cette discipline se trouve parfois reléguée au second plan sous prétexte qu'elle n'est pas une discipline fondamentale au même titre que peuvent l'être la maîtrise de la langue ou les mathématiques. C'est parce que telle n'est pas notre opinion et, qu'au contraire, on pense que l'E.P.S. est une discipline à part entière qu'on a souhaité traiter de ce champ disciplinaire dans notre mémoire.

La conception et les mises en œuvre sont les deux temps distincts et complémentaires du travail de l'enseignant d'EPS. La conception réalisée en l'absence des élèves conjugue une activité de réflexion didactique, de choix de contenus d'enseignement, de construction de situations d'apprentissage et de planification des interventions, précisant les modalités organisationnelles d'un cycle ou d'une séance d'EPS.

Les mises en œuvre opérationnalisent les séances au cours desquelles l'activité déployée par l'enseignant vise à ce que les élèves apprennent. C'est dans ce second temps que se déploie une activité complexe face aux élèves qui regroupe l'ensemble des actions finalisées et contextualise, confrontées en permanence à de mini-variations, portées par un mobile et qui vise un but, celui d'enseigner.

Nous considérons l'expérience comme un processus d'apprentissage spontané qui permet à l'enseignant d'acquérir des compétences, quant à la manière de contrôler des situations d'enseignement qui se répètent. « Tout un chacun peut être expert dans des activités, qu'elles soient professionnelles, culturelles, domestiques ».<sup>1</sup>

Nous chercherons au cours de l'analyse de nos observations des pratiques d'intervention, à comprendre comment se différencient les compétences professionnelles des enseignants aux trois niveaux hiérarchiques du « novice », et de « l'expert ».

L'expérience peut aussi s'entendre comme étant l'intensité et la signification d'une situation vécue par un individu. Nous serons donc amenés à rechercher dans l'analyse des entretiens réalisés avec les enseignants d'EPS observés, la trace de ces situations

---

<sup>1</sup> BISSERET, A., SEBILLOTTE, S., FALZON, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes*. Toulouse : Editions Octarès.

professionnelles qui marquent l'évolution des constructions sociales et identitaires professionnelles.

L'élaboration des pratiques d'intervention et de leur participation à la construction de l'expérience professionnelle

En effet, si l'EPS constitue une discipline scolaire à part entière, elle n'en demeure pas moins entièrement à part dans les spécificités qui la caractérisent. Ainsi, elle ne dépose pas dans les livres l'ensemble des savoirs qu'elle constitue. Les programmes de la discipline déclinent l'ensemble des objectifs, finalités à atteindre, et les compétences à faire acquérir à tous les élèves.

Côté élèves, il est certain que la plupart d'entre eux semblent s'intéresser à cette discipline et éprouver du plaisir lors des activités physiques et sportives proposées dans le cadre scolaire.

Le face-à-face pédagogique avec les élèves représente un aspect important dans l'organisation du travail des enseignants sans pour autant s'y réduire. Les interventions de l'enseignant occupent un temps important dans leur travail d'une part de conception et de planification en amont de la situation réelle de la classe il s'agit pour l'enseignant de concevoir les projets d'enseignement et situation éducatives destinés à faire apprendre ses élèves en lien avec les attentes et les programmes d'EPS. La conception repose sur la mobilisation des différents registres des savoirs à la fois éthiques, réglementaires, vise à préparer et anticiper la structure temporelle de sa leçon.

D'autre part, lors de la face à face pédagogique le travail d'interaction avec les élèves qui renvoie à l'action effective de l'enseignant et des élèves, l'activité effective en classe n'est pas la simple mise en œuvre ou application de ce que l'enseignant a préalablement conçu et planifié mais relève d'une véritable construction dans le temps de classe dans une séance qui correspondent : (a) au début de leçon, incluant les séquences du trajet, du déshabillage aux vestiaires, de l'accueil, de l'appel, de l'explication collective des objectifs et des consignes de début de cours ; (b) à l'échauffement ; (c) au corps de leçon, comportant les situations d'apprentissage, chaque situation se déroulant selon une séquence d'explication collective des consignes de travail, la mise en activité des élèves, la supervision et régulation de la pratique des élèves, et enfin le bilan d'exercice ; (d) à la fin de leçon, incluant le retour

au calme, un bilan de leçon, le rangement du matériel, le rhabillage aux vestiaires, la sortie et le trajet.<sup>2</sup>

### **I. Problématique**

À travers cette phrase de François CLERC (1995), « Connaître sa discipline ne suffit pas pour l'enseigner »<sup>3</sup>, on peut comprendre qu'enseigner nécessite une méthode particulière. En effet, le savoir enseigné est l'interaction entre le savoir savant et les pratiques sociales de référence. Cette transposition didactique est indispensable pour pouvoir faire apprendre les élèves. Cependant, les enseignants novice, qui sont selon CLERC « ceux qui n'ont pas d'expérience », ont plus de mal à effectuer cette transposition par rapport aux enseignants expérimentés.

Selon Marc DURAND (1996), il existe deux types d'expertise pour un enseignant : une liée à la connaissance théorique et pratique de la discipline ou de l'activité (didactique), et une liée aux méthodes d'apprentissage (pédagogique).<sup>4</sup> Un enseignant expert est donc celui qui possède ces deux types d'expertise.

- Est ce que l'enseignant (novice et expert) arrive à bien gérer le temps de la séance entre les différentes phases ?

-La durée de l'intervention de l'enseignant est-elle suffisante dans chaque phase de la leçon ?

-Est ce qu'il y a des différences significatives entre l'enseignant novice et expert dans le temps global et l'intervention dans chaque phase de la séance ?

### **II. Les hypothèses :**

- La gestion efficace du temps des phases de la leçon et la capacité de donner l'impulsion pour toutes les étapes
- La performance de l'intervention de l'enseignant et les durées consacrées et l'efficacité de contrôler et de transmettre les connaissances

### **III. Définition des concepts :**

- **L'EPS :** C'est une discipline d'enseignement, L'EPS permet l'acquisition des connaissances et la construction et savoir permettant la gestion de la vie physique

---

<sup>2</sup> esbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.P., & Lacasse, G. (2005). Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez les étudiants-stagiaires en enseignement de l'EPS.

<sup>3</sup> CLERC François (1995) : Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.

<sup>4</sup> DURAND Marc (1996) : L'enseignement en milieu scolaire, Paris, PUF.

aux différents âges de son existence aussi que l'accès au domaine de la culture qui constituent le pratique sportives « pineau»<sup>5</sup>

- **L'intervention pédagogique :** Si l'intervention des enseignant d'EPS se réduit par au temps de classe en présent des élèves. Pour autant le face-à-face pédagogique avec les élèves occupe un temps important dans leur, travail. C'est à ce temps de classe que nous intéressons et à l'intervention qu'y déploie l'enseignant « MASSETER & RAY 2001 ».<sup>6</sup>
- **La face-à- face pédagogique :** La face-à-face pédagogique avec les élèves représente un aspect important dans l'organisation du travail des enseignants pour autant s'y réduire, en effet, ont pour tache essentielle d'enseignant des leçon c'est-à-dire « Travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains.»<sup>7</sup>
- **L'enseignant :** Il guide et supervise l'activité des élèves par des interventions qui varient au fil du temps, il accompagne ses conseils, incitation et encouragement par des gestes, par fois en retrait. Il observe l'ensemble de la classe, à autres moment. Il encordage les élèves en les interpellant à distance au en se rapprochant d'eux, si les élèves ne sont pas suffisamment concentres. Mais la tonalité émotionnelle des ses intervention n'est pas toujours celle de la réprimande. La plupart du temps il intervient pour aider, démontrant un véritable savoir – faire dans le guidage et l'accompagnement des apprentissages.
- **La leçon :** Sont des situations d'enseignement – apprentissage associant l'enseignant et les élèves, elles sont définies par des taches spécifiques à faire pour les élèves et les enseignants, et par un dispositif d'organisation précisant les condition environnementales dans lesquelles il doivent réaliser ces tache ; ce dispositif renvoi à l'organisation spatiale, matérielle et sociale de la classe ainsi, les forme de travail scolaire définissent à la fois ce que les élèves on à apprendre et comment il sont supposés l'apprendre, et ce que les enseignants on à enseigner et comment il sont supposés l'enseigner.

---

<sup>5</sup> PINEAU J,-C, « potentialités physiques au cours de l'adolescence », paris : revue EPS, N° 233, 1992, 65 – 68.

<sup>6</sup>( hut & gal-petite faux, 2011. p – 6).

<sup>7</sup> Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et de dilemmes professionnels.nBruxelles : De Boeck.

# Partie Théorique

**Chapitre I :**  
**Leçon D'EPS**

## I. Introduction :

La leçon représente un objet culturel central dans l'organisation des systèmes éducatifs, culturels et sportifs. Elle a parfois d'autres appellations telles que le cours ou la séance : erg, la leçon de piano, la leçon de danse, la séance pédagogique, la leçon de choses, la leçon de morale, la séance d'entraînement, la séance de cinéma, le cours d'anglais, la leçon-type de Natation<sup>1</sup>. Elle a une valeur d'objet technique dans la mesure où elle offre un moyen de décrire le travail social en complément d'autres échelles temporelles (ex... la journée, la semaine, l'année de travail). Bien que la leçon représente un descripteur générique de l'organisation du travail dans ces milieux professionnels, elle prend néanmoins des formes plurielles selon les contextes.

Dans le contexte de l'enseignement scolaire, le travail des enseignants et des élèves a une organisation bien réglée et une certaine cyclicité : l'année scolaire, les trimestres, les niveaux de classe, les leçons<sup>2</sup>. La leçon représente une fraction importante de cette organisation sociale : elle est emblématique de la pratique professionnelle du professeur au moment du face-à-face pédagogique avec les élèves<sup>3</sup>; et elle a aussi une place importante dans la formation et l'évaluation des enseignants.

Dans le contexte particulier de l'EPS, la leçon est un organisateur essentiel de l'activité scolaire des enseignants et des élèves dans les classes, et aussi de l'activité des inspecteurs et Des formateurs d'enseignants

## II. La séance d'EPS :

Chaque séance sportive concrète s'oriente vers les buts de l'EPS de base. Elle doit contribuer au développement de l'unité bio-psycho-sociale de la personnalité. Une autre tâche importante de la séance sportive réside dans le développement et la consolidation du besoin de s'exercer dans une activité sportive régulière, dans l'orientation et la qualification des élèves de pratiquer l'activité physico-sportive de façon autonome surtout dans les différents domaines de la culture physique comme le sport de compétition en général, le sport pendant le temps libre et aussi le sport de haute performance.

### 1- Définition de la séance d'EPS

D'après PIERON la séance d'EPS est la charnière entre la programmation (parfois très théorique) et la réalité de la classe. Avant d'entrer en classe, l'enseignant aura pris toute une

<sup>1</sup> (Hebert, 1941), la Leçon (pièce de théâtre de Ionesco, 1951).

<sup>2</sup> Clot & Soubiran, 1999 ; Siedentop, 1994 ; Lortie, 1975 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, 2007.

<sup>3</sup> (Ardin, 2000 ; Miyakawa & Winslow, 2009)

série de décision quant au choix des activités, à la quantité d'activité à proposer, à leur durée, au niveau qualitatif qui sera exigé des élèves, aux styles d'enseignement à adopter.<sup>4</sup>

### **La structure de la séance d'EPS**

Selon PIERON, le schéma de la séance a longtemps préoccupé les didacticiens de l'éducation physique. Ceux-ci justifient le plus souvent l'ordonnance des exercices dans la séance sur la base d'une courbe d'intensité ou sur des critères rationnels, ou encore sur les classifications ou les systématiques d'exercices dans les « méthodes » préconisées.

Le plans de séance s'est simplifié et surtout s'est complété de principes réglant le choix des activités, leur succession, leur présentation. En observant les différents schémas mentionnés plus haut et les plans des séances de sport, on peut se limiter à trois grandes parties dans la séance :

- une partie préparatoire que l'on a appelée aussi mise en train ou échauffement : nous lui donnons une signification qui dépasse très largement ce simple objectif.
- la partie principale de la séance : certains utilisent l'expression « corps de la séance ».
- un retour au calme.

Cette structure simple constituait même l'essentiel des instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale en France 1945, à l'usage des professeurs et maîtres d'éducation physique et de sport.

### **III. La place de la leçon :**

Chaque leçon se situe dans un ensemble, dans un système constitué dans sa phase ultime par le cycle de l'activité concernée. M. Piéron distingue trois niveaux dans la programmation de l'enseignement des activités physiques :

- le long terme, la programmation annuelle ;
- le moyen terme, les cycles d'enseignement ;
- le court terme, la séance proprement dite.

La leçon n'est qu'un élément de ce système, qui tient compte de ce qui l'entoure. Elle ne peut être isolée de tout ce qui gravite autour d'elle, et qui notamment la précède. Les épreuves orales des concours qui s'appuient sur la leçon d'EPS illustrent bien cette notion d'ensemble. Il est demandé au candidat de « construire une leçon d'EPS », mais cela « d'après les éléments du dossier ». Ce dossier comporte une grande partie des déterminants énoncés, mais également des indications à propos du cycle en question, avec en particulier les leçons et bilans président.

---

<sup>4</sup> MAURICE PIERON. *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Edition REVUE EPS. P 42.

C'est seulement à partir de cet élément qu'il est possible d'envisager la construction de la leçon demandée. Connaître le contenu de la préparation d'une leçon est un élément nécessaire mais non suffisant pour envisager la future. La «préparation», c'est le «dire», mais il y a souvent un décalage profond avec le «faire», c'est-à-dire avec ce qui c'est réellement passé sur le terrain en présence des élèves.

En conséquence, pour l'enseignant d'EPS, le «bilan» est l'outil «d'auto-évaluation» de son enseignement. Il lui permet d'évaluer les effets produits et de les comparer à ceux attendus. Dans le travail que nous menons avec les professeurs stagiaires de l'IUFM, nous attachons toujours une grande importance aux bilans de leçon effectués. Souvent les jeunes enseignants préfèrent soigner leurs préparations de leçons effectués. Ce que ne peut leur être reproché. Mais on tendance à passer plus rapidement sur les bilans.<sup>5</sup>

#### **IV. Le plan de la leçon :**

##### **1- Le début de la leçon :**

Communément appelé « prise en main de la classe », il correspond aux actions et aux interactions entre l'enseignant et les élèves lors de l'arrivée et l'accueil des élèves dans le cours, les trajets entre l'établissement et les installations sportives, le passage aux vestiaires, l'appel et l'explication des consignes, l'installation du matériel, la transition vers l'échauffement.

- L'accueil et l'entrée en classe correspond à l'arrivée et au premier contact des élèves avec l'enseignant.
- Le passage aux vestiaires renvoie à la mise en tenue des élèves pour pouvoir pratiquer l'activité physique et sportive du jour.
- Le trajet consiste, pour l'enseignant et les élèves, à rendre sur le lieu de pratique. Les installations sportives requises pour la pratique sont la plupart du temps intra-muros (gymnase, terrain ou espace réservé à la pratique de l'établissement) mais peuvent aussi soit occasionnellement, soit de façon régulière, se situer à une distance éloignée de l'établissement et nécessiter des trajets à pied ou les transports en commun.
- L'appel consiste à relever les présences et les absences des élèves pour la leçon du jour.
- L'explication collective des consignes du début de leçon correspond au rappel du travail réalisé lors des leçons précédentes et la présentation du programme de la leçon du jour.
- L'installation matérielle est la mise en place du matériel nécessaire pour pratiquer l'activité physique et sportive du jour. Selon l'activité pratiquée et le type

---

<sup>5</sup> (M. Piéron (1992) la leçon d'EPS deuxième édition entièrement modifiée p 181).

d'installation mis à disposition de l'enseignant, cette installation va prendre plus ou moins de temps ; elle est souvent mise en place dès l'arrivée des élèves mais elle peut également avoir lieu plus tard en début ou fin d'échauffement.

- La transition est le passage à l'échauffement qui va suivre.

## **2- L'échauffement :**

Communément appelé « mise en train », il correspond aux actions et aux interactions entre l'enseignant et les élèves lors de l'explication des consignes de travail, de supervision de la pratique des élèves du bilan de l'échauffement et de la transition vers les situations d'apprentissage qui suivent.

- L'explication collective renvoie aux consignes de travail données par l'enseignant aux élèves pour l'échauffement cette séquence d'explication peut ouvrir à une nouvelle séquence d'installation de matériel nécessaire pour la réalisation de telle ou telle situation.
- La supervision et le guidage de la pratique des élèves correspond au contrôle de l'enseignant, à l'aide et conseils qu'il apporte aux élèves pendant que ces derniers réalisent l'échauffement.
- Le bilan est la synthèse collective réalisée avec la classe sur le travail fait à l'échauffement.
- La transition en fin d'échauffement est le passage entre la fin de supervision de la pratique des élèves et la situation pédagogique suivante.

Après la mise en train, débute le temps de l'échauffement qui est défini comme l'ensemble des activités utiles pour établir l'état optimal de préparation physique et psychique nécessaire à la pratique intense, et qui nécessite une activité fonctionnelle sur différents plans :

### **2-1- Contraction musculaire :**

L'échauffement provoque une augmentation de la température interne du muscle, qui entraîne une réduction de la viscosité musculaire et a pour conséquence une augmentation de l'efficacité de la contraction. Si le muscle est chaud la vitesse à laquelle il se contracte et se relâche et sa force de contraction sont augmentées et une importante possibilité d'amplitude des mouvements. L'augmentation de la température du muscle semble faciliter les réactions biochimiques qui fournissent l'énergie nécessaire au fonctionnement des muscles.

### **2-2- Coordination motrice :**

La variété des gestes effectués, leur spécificité, ont pour but une sollicitation des terminaisons nerveuses, articulaires et musculaires, qui provoque une plus grande disponibilité neuromusculaire. Cette meilleure coordination motrice a pour conséquence l'élimination ou la réduction des gestes parasites ou imprécis, ce qui entraîne une baisse du coût énergétique donc une diminution de la fatigue ultérieure.

## 2-3- Système respiratoire :

L'échauffement provoque une augmentation de la fréquence respiratoire et donc de la ventilation pulmonaire. Cette activation fonctionnelle est une véritable préparation à l'action, une anticipation qui va permettre d'optimiser les réalisations ultérieures. Un échauffement bien conduit permettra d'éviter la plupart des accidents bénins et même sérieux qui sont d'origine articulaire (foulure, entorse, luxation...) ou d'origine musculaire (élongation, contracture, claquage...).

## 2-4- Système circulatoire :

L'échauffement provoque une élévation de la fréquence cardiaque qui permet d'augmenter le volume sanguin relatif en circulation, chose qui va entraîner un approvisionnement accru en aliments et oxygéné du muscle, une meilleure élimination des déchets, une oxygénation du muscle importante. Le rythme cardiaque est corrélé avec le système énergétique sollicité par l'effort fourni. L'élévation du rythme cardiaque, provoqué par l'échauffement, doit être en concordance avec le type d'activité ultérieure afin de produire ici aussi une « anticipation ». Il Ya là une spécificité de l'échauffement à respecter.<sup>6</sup>

### Trois fonctions de l'échauffement.

- 1- **Fonctionnelle.** Développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. (énergétiques, musculaires, articulaires, habiletés spécifiques...).
- 2- **Culturelle.** Acquisition par la pratique des compétences et connaissances relatives aux activités physiques et sportives. Culturellement l'échauffement est une réalité avant toute pratique sportive (entraînement et compétition).
- 3- **Utilitaire.** Accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. Au-delà d'une action dans le temps présent, l'EPS doit être utile dans la vie physique de l'adulte.<sup>7</sup>

### Structure de l'échauffement.

La durée de l'échauffement est fonction de l'APS, des thèmes, des niveaux des élèves. La durée de l'échauffement varie de 15 à 30 minutes. L'échauffement comprend 5 étapes.

- 1- **Activation physiologique.**  
Course lente, varier les types de courses, types de déplacements pas chassés, pas croisés...).
- 2- **Etirement musculaire.**

<sup>6</sup> M. Piéron (1992), La leçon d'EPS ; deuxième édition entièrement modifiée, page, 187-188.

<sup>7</sup> M. Piéron (1992), La leçon d'EPS ; deuxième édition entièrement modifiée, page, 191.

- Définir le nombre de série, le temps de l'étirement et de relâchement.
- Identifier les principaux muscles sollicités.
- Procéder de manière méthodique de bas en haut.
- Solliciter l'ensemble des groupes musculaires.

### 3- Mobilisation articulaire.

- Définir le nombre de série.
- Synchronisation avec la respiration.
- Insister sur l'amplitude des mouvements non sur la vitesse.
- Solliciter les articulations les plus importantes.

### 4- Renforcement musculaire.

- Définir le nombre de séries et de répétitions.
- Synchroniser la respiration, expiration à la fin de l'effort.
- Identifier les principaux muscles sollicités.
- Procéder de manière méthodique de bas en haut, membres inférieurs, membres supérieurs, abdominaux et dorsaux.
- Insister particulièrement sur le renforcement des muscles du tronc : régions abdominale, dorsale et lombaire.

### 5- Motricité spécifique.

**Insister** sur la correction des réalisations. Cette phase permet un rappel des apprentissages. Il s'agit de travailler de plus en plus vite.

## 3- Le corps de leçon :

Renvoie aux différentes situations d'apprentissage à l'issue de l'échauffement. Pour chacune de ces situations, on retrouve la même organisation : l'explication collective des consignes de travail pour chaque situation, une nouvelle installation matérielle éventuelle, la supervision et le guidage de la pratique, un bilan pour faire le point sur le travail réalisé dans les situations, une transition entre les situations.

Elle est continuité de la phase précédente. Par les contenus qu'elle propose au travers des différentes situations, c'est elle qui permet de provoquer des apprentissages et d'atteindre les objectifs poursuivis. R. Lopez la considère comme le « corpus de la séance » et la qualifie de « plat du jour » métaphore que inclure aisément à notre idée de « menu » évoquée lors de la mise en train. M. Piéron la définit comme la « partie fondamentale ».

Et dans la partie principale (Le corps de leçon), elle est continuité de la phase précédente. Par les contenus qu'elle propose au travers des différentes situations, c'est elle qui permet de provoquer des apprentissages et d'atteindre les objectifs poursuivis. R. Lopez la considère comme le « corpus de la séance » et la qualifie de « plat des jours », métaphore que nous pouvons inclure aisément à notre idée de « menu » évoquée lors de la mise en train, M. Piéron la définit comme la « partie fondamentale ».

Les situations édifiées par l'enseignant en forment les composants. Le nombre de ces situations, dans une même leçon, ne doit pas être exagéré. Les enseignants novice en prévoient souvent beaucoup trop dans un souci d'exhaustivité, mais ne parviennent pas à toutes les aborder, ou alors cela se fait au détriment des apprentissages. A chaque situation, il est essentiel que les élèves puissent effectuer un certain nombre de répétitions afin qu'il y ait apprentissage réel, puis renforcement de cet apprentissage. Trois ou quatre répétitions d'une même situation sont largement insuffisantes à cette fin, le projet d'intervention pédagogique de l'académie de Montpellier, dont un extrait a été reproduit dans l'ouvrage didactique de l'EPS, a établi le constat que pour une tâche précise, le nombre de répétition nécessaire à de réels apprentissages semblait se situer autour de cent en moyenne. Ces résultats sont insuffisants pour pouvoir en dégager une véritable règle, cependant ils illustrent la nécessité d'un nombre relativement important de tentatives. Il est préférable d'envisager un nombre restreint de situations dans une leçon, l'ordre de trois à quatre. Ces situations comprennent à la fois celles d'apprentissage et celle de référence. Il est en effet indispensable, comme cela a été souligné, que l'élève puisse au cours de chaque leçon venir se «tester», se «confronter» à la situation de référence. Si cette situation se situe en fin de leçon, comme cela est parfois le cas lors des sports collectifs, il est fréquent que l'enseignant propose alors une situation de «jeu global». Il faut veiller à ce que ce temps ne devienne pas exclusivement un moment de délasserment, de défoulement, ou l'élève oublie tout ce qu'il a préalablement appris, et se contente de jouer. Il est certes important que l'élève se « fasse plaisir ». Certains cours d'EPS, sous prétexte de didactique, deviennent entraînent ennuyeux pour les élèves. Ils y a sont toujours placés en position d'apprendre et doivent sans cesse se concentrer. L'enseignant d'EPS n'est pas un animateur de loisirs, mais il ne doit pas oublier que l'élève attend parfois du cours d'EPS une certaine satisfaction. Ce plaisir peut être donné au travers des situations proposées. C'est le cas lorsqu'elles correspondent exactement au niveau des élèves, et qu'ils peuvent, de ce fait, y réussir. C'est ce plaisir de maîtrise qui est important à l'école et plus tard dans la vie. C'est du travail correctement effectué, et de la réussite qui en résulte, que l'élève, futur adulte, doit éprouver une profonde satisfaction. L'élève doit pouvoir constater qu'il apprend et de ce fait plus compétent. Ainsi, le cours d'EPS n'est pas ennuyeux. Par contre, le plaisir éprouvé lors d'un jeu de fin de leçon est très superficiel et ne dépasse pas le temps présent. .<sup>8</sup>

#### **4- La fin de leçon : (retour au calme, le bilan).**

Elle est composée des activités de retour au calme, de bilan de leçon, de rangement de matériel, de rhabillage et de sortie de cours.

« Le bilan de fin de séance fait référence au moment où l'enseignant rassemble les éléments de la leçon afin de s'assurer que les élèves en ont bien compris les principaux buts, de rappeler l'importance de ces éléments au besoin et, aussi de connaître perceptions des élèves ».<sup>9</sup>

<sup>8</sup> R. LOPEZ (1992), M. piéron (1992) la leçon d'EPS, deuxième édition entièrement modifiée, page, 195-196).

<sup>9</sup> (Siedentop, 1994, p.310)

Un bilan peut atteindre plusieurs objectifs selon Siedentop :

- le bilan permet de prendre conscience de ce qui a été accompli.
- comportement du groupe-classe, réussite des élèves.
- le bilan peut être un moment de révision.
- être une transition entre une activité intense et le moment d'aller vestiaire ou de retourner en classe.

Ces moments des bilans peuvent parfois être vécus comme des moments critiques, surtout chez les enseignants débutants qui, à cette occasion, vivent un véritable dilemme : d'un côté, céder la parole aux élèves pour qu'ils participent aux analyses, de l'autre côté garder la parole comme moyen de contrôle des échanges. Gal-Petitfaux et Cizeron montrent que l'activité de l'enseignant d'EPS débutant, lors des situations de bilan, repose souvent sur deux motifs contradictoires<sup>10</sup>. En effet quand l'enseignant s'engage dans un bilan avec les élèves, il est animé par un motif « apparent », lisible dans son comportement verbal et dans la façon dont il s'adresse aux élèves. Il recourt à un jeu de questions-réponses pour inciter délibérément les élèves à prendre la parole et justifier cette façon de faire comme un rituel scolaire : provoquer la réflexion et la participation des élèves. Cependant, une observation fine de son comportement, complétée par un entretien avec l'enseignant, met en évidence un autre motif plus « caché ». L'enseignant laisse en réalité très peu les élèves s'exprimer et monopolise l'échange : il cherche en fait à garder la main sur la prise de parole pour bloquer l'incertitude des réponses des élèves, éviter la difficulté d'y faire face et ainsi garder le contrôle de la classe.

En fin de leçon, le bilan permet un lien entre les leçons comme Pieron, a peut l'indiquer. En effet, « le professeur peut consacrer une très courte période à tirer les enseignements des activités de la séance suivante effectuées, à rechercher les insuffisances et à préparer les activités de la séance suivante ». Cette conclusion de la séance comporte des composantes affectives et cognitives :

- affectives : manifestation de satisfaction ou de mécontentement sur la manière dont les élèves ont participé aux activités pendant la séance
- cognitives : fournissant une rétroaction collective et spécifique.

Le rangement du matériel :

Le temps de rangement de matériel est un temps qui permet de « boucler » le cours, de le clôturer il est marqué par :

- une recherche d'efficacité : ranger vite et correctement afin de gagner du temps (sur le temps de pratique pendant la leçon).

---

<sup>10</sup> Gal-Petitfaux et Cizeron la leçon EPS pièce P183.

- la recherche d'une sécurité maximale : « il ne faut toutefois pas oublier qu'en ce qui concerne les matériels, la facture potentielle d'accident le plus fréquent est dû à un détournement d'usage et non à leur défectuosité. A ce propos, il faut rappeler que la mise en place et le rangement après utilisation s'intègrent naturellement dans la séance et ne constituent pas une utilisation anormale du matériel ». La commodité d'accès aux espaces de rangement permet que ce moment de la séquence d'EPS se fasse dans les meilleures conditions de sécurité.

- la recherche d'une organisation réutilisée : routine dans le rangement en attribuant des rôles aux élèves et en assurant une répartition équitable des rôles. Peut varier selon le type de matériel, selon l'APS, le niveau de classe, le n° de leçon, etc. . Par exemple : « concernant le rangement du matériel organisé par les enseignants, les filles s'occupent, systématiquement du petit matériel alors que les garçons rangent l'élément le plus lourd. En escalade, l'enseignant demande aux filles d'enrouler les cordes et les baudriers tandis que les garçons doivent empiler les tapis disposés devant le mur et remettre en place la cage de handball enlevée en début de séance pour agrandir l'espace de pratique ». Les enseignants proposent également des modalités d'apprentissage différenciées selon le sexe des élèves. Les consignes et les remarques varient, par exemple, pour les filles et les garçons.<sup>11</sup>

- rechercher la longévité du matériel en le manipulant et en le rangeant correctement

- ranger correctement selon des « codes » établis au sein de l'équipe pédagogique.

---

<sup>11</sup> « Guérandel & beyria , 2010, p. 25 » .

## **Chapitre II :**

Les enseignants d'EPS

## Introduction

« Enseigner est une activité qui vise à susciter une autre activité ». L'enseignement est une aide à l'apprentissage, connaître et mettre en œuvre les conditions (pédagogiques et didactiques) facilitant les apprentissages des élèves.

### I. L'enseignant expert

#### 1. Définition

Le terme d'expert, aux racines latines, trouve son sens dans le terme *expertus* qui désigne « Celui qui a appris par l'expérience »<sup>1</sup> marquant ainsi l'évidence du lien unissant l'expertise à l'expérience (dénommée par Lenoir en 2004 comme une pédagogie expérimentée, une pratique expérientielle ou une pratique d'expérimentation soulevant ainsi l'enrichissement continu dû au vécu). Au XXI<sup>ème</sup> siècle, ce terme « à la mode » trouve une place de choix dans le monde de l'entreprise, au même titre que la compétence et la professionnalisation, ces termes étant parfois associés dans l'expression « professionnel expert ». À ce terme d'expert, Lenoir préfère ceux d'expérimenté, chevronné ou compétent, ne renvoyant pas ainsi l'image d'un enseignant détenteur des solutions opérationnelles.

L'enseignant expert, celui qui a acquis un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne, « improvise ». Mais il s'agit d'une improvisation « planifiée », il en a la maîtrise puisque cela fait des années qu'il distribue le même programme d'enseignement, et qu'il a intériorisé des routines...<sup>2</sup>

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

- par son expérience, un enseignant expert aura plus de facilités à modifier les variables d'une tâche lors d'une séance (complexifier, simplifier) en fonction de la réussite ou de l'échec de ses élèves par rapport à un enseignant novice.
- par une formation académique plus poussée ou plus orientée sur la pédagogie, l'enseignant aura également sûrement plus de facilités à voir où se situe le problème lors de la mise en place d'une tâche qui ne fonctionne pas.

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

---

<sup>1</sup> (Lenoir, 2004)

<sup>2</sup> (F. V. Tochon, Revue EPS n° 235, p. 10, 1992.)

## 2. Critères d'Enseignant expert

TOCHON présente un ensemble de critères à partir desquels s'effectue la désignation de l'enseignant « expert ». Nous parcourons ces critères en donnant un avis sur la proposition.

### 2.1. prise en compte de la réussite des élèves aux épreuves standardisées

Bac, moyenne, etc. L'enseignant « expert », c'est celui qui ferait mieux apprendre. La qualité d'intervention est donc supposée à partir du résultat atteint par les élèves, cette position renforce l'idée que c'est le travail de l'enseignant qui induit la qualité des résultats de l'élève.

- Rien n'est moins sûr dans le cadre de l'EPS où certaines réussites des élèves s'expliquent plus par un surinvestissement extrascolaire que le contraire.

### 2.2. L'expérience acquise au cours des années de travail par accumulation empirique.

Il fait du temps passe dans le métier le gage d'un niveau d'expertise.

- Le rapport au temps est insuffisant, il ne suffit pas de baigner dans l'enseignement depuis longtemps pour être désigné comme « expert », la quantité d'expérience n'atteste pas nécessairement d'une qualité accrue de l'intervention.

### 2.3. La formation spécifique

L'enseignant « expert » se forme et continue de se former. Il appartient à ce type d'individu qui périodiquement, remet en cause ses connaissances et recherche l'acquisition de nouvelles compétences. La préparation et le succès aux concours externes ou internes, la reprise d'études supérieures, sont autant d'éléments objectivables qui participent à l'édification d'un curriculum dont l'originalité et la densité conduisent le collectif des pairs à concéder le titre « d'expert ».

- Le critère de formation pédagogique évoque la participation aux différents observatoires académiques, aux groupes de réflexion d'innovation ou de prospection, etc.

Désigné comme personne ressource, pour ses qualités de spécialiste d'une APSA ou d'un public scolaire particulier, sa participation à ces travaux collectifs modifie son statut, il peut ainsi passer progressivement de la position de spécialiste à celle « d'expert ».

## 2.4. L'implication dans la formation de formateurs :

D'intervention en formation initiale ou continuée.

### 3. La Planification d'enseignant expert

L'enseignant « expert » tient ensemble le pôle didactique (planification) et pédagogique (adaptation).

Il se situe à équidistance de l'activité de planification et d'adaptation aux interactions dans la classe. Cette position originale est le résultat d'une « planification de l'improvisation » ou improvisation el

Autrement dit, l'enseignant « expert » sait exactement ce qui doit se passer à chaque moment de son cours et ce qu'il peut mettre en œuvre pour pallier à toute forme de dysfonctionnement.

La « planification de l'improvisation », se fonde sur une mémoire situationnelle.

Les épisodes vécus donnent corps à une spécialisation de la mémoire qui engramme les caractéristiques et permet une restitution quasi immédiate dans des situations proches. « Il répond moins à un organigramme où tout est planifié qu'à une progression par approximations successives »

Ceci implique que la compréhension de la situation est indissociable du contexte.

Les situations sont indexées aux expériences passées, l'enseignant « expert » n'a pas de recours à l'analyse pour comprendre les situations présentes. Dans ce cas, le gain de temps est considérable.

## II. Enseignant novice

### 1. Définition

PIERON définit le débutant comme « un enseignant en formation ou entré en service depuis peu ». Cette définition va dans le sens de celle de TOCHON (sur l'enseignant expert : « c'est celui qui a acquis un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne », pour lui, l'expertise n'est liée qu'à l'expérience. Grâce à ces deux définitions, il semble que l'enseignant débutant ne puisse pas être un enseignant expert puisqu'il n'a pas d'expérience. Ceci est conforté par la phrase de CLERC: « le débutant n'a pas d'expérience »<sup>3</sup>. Si

---

<sup>3</sup> CLERC François (1995) : Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.

l'enseignant débutant n'est pas expert dans sa matière, cela peut poser des problèmes au niveau de l'apprentissage des élèves.

Enseignant « novice » autrement qu'en le situant à l'opposé de l'enseignant « expert ». Autrement dit, le « novice » est exempt des qualités qui sont accordées à « l'expert ».

## 2. Les actions de l'enseignant novice pour améliorer son enseignement

« On peut être un enseignant expert par sa manière de conduire la classe, de la rendre vivante, de faire participer les élèves, de faciliter les comportements, intrinsèques<sup>4</sup>. POSTIC montre à travers cette phrase que l'on peut créer une dynamique de classe pour mieux enseigner.

On est plus performant dans un environnement agréable que dans un endroit où il y a trop de tensions. L'enseignant est l'élément moteur d'une classe et il ne doit pas perdre de vue une de ses missions qui est de favoriser la réussite de tous.

Ceci est lié à la motivation, en effet celle-ci est un des éléments de base pour tout apprentissage et tout progrès. Il existe deux types de motivation selon PASSER, une motivation intrinsèque qui est inhérente au sujet, qui ne se base que sur sa pensée, et une motivation extrinsèque qui est dirigée soit par une récompense soit par une sanction, qui est donc entraînée par un phénomène qui est extérieur au sujet.

Le but de l'enseignant est de faire naître chez les élèves cette motivation intrinsèque. Il faut que les élèves viennent par plaisir non plus par contrainte ou pour la note. La motivation extrinsèque peut avoir une utilité dans certains cas de figures mais ne doit sûrement pas être celle à favoriser, surtout à une époque où on demande de plus en plus aux élèves de devenir autonomes.

Antoine de La GARANDERIE affirme que « le développement de la motivation passe par une dynamique de groupe instaurée par l'enseignant »<sup>5</sup>. Les élèves seraient donc plus motivés dans une ambiance agréable, plutôt que dans un cours neutre où règne une atmosphère peu propice au travail. L'enseignant débutant paraît être plus attentif à cet élément selon POSTIC : « Un enseignant débutant est plus proche de ses élèves qu'un enseignant confirmé dans la mesure où il veut faire de son maximum pour réussir ».

Cependant, l'enseignant débutant doit aussi tenir compte des différences interindividuelles qui sont présentes dans sa classe. L'expertise de l'enseignant en fait n'a un

---

<sup>4</sup> POSTIC Marcel (1992) : Observation et formation des enseignants, Paris, PUF.p 95.

<sup>5</sup> DE LA GARANDERIE Anthoine (1991) : La motivation, Paris, Nathan

rôle que vis à vis des élèves. Ce sont eux qui apprennent et qui vont bénéficier de l'expertise de leur professeur. Il semble donc normal de s'intéresser à ce que ressentent les élèves.

### 3. La planification du novice

L'enseignant « novice » planifie ses interventions. Le plan est un modèle cognitif anticipateur et hiérarchisé qui se déroule de manière automatique presque en l'absence du sujet. Autrement dit, pour chaque situation, son organisation, son déroulement et sa régulation, les opérations à mettre en œuvre sont fixées par avance suivant une logique qui ne peut, à aucun moment de la séance effective, être modifiée. L'enseignant « novice » demeure surpris par tous les aléas que rencontre le déroulement de sa séance. Il lui faut du temps pour apporter une réponse adaptée. Parfois même, la réponse n'intervient que de manière différée. « Il ne semble pas possible qu'il puisse abandonner son plan de cours pour faire face aux imprévus ».

- La ou le « novice » demeure lié à sa planification et se trouve dans la nécessité d'analyser tous les paramètres en jeu pour prendre une décision, l'enseignant « expert » développe une activité métacognitive qui s'exprime au cours de ce que l'on nomme une « réflexion en action ».

### III. Enseignant expert versus enseignant novice

La littérature scientifique relative à « l'enseignant » porte généralement sur l'analyse et la présentation du profil et de l'activité de l'enseignant professionnel ; or, le public avec lequel nous travaillons dans le cadre de l'agrégation est constitué d'enseignants novices.

Une approche de ceux-ci est permise par contraste vis-à-vis du modèle de l'enseignant expert. Cette approche identifie un certain nombre d'aspects (au niveau des compétences, au niveau de la gestion de situations de classe, au niveau de la planification de l'enseignement et au niveau de l'analyse de situation de classe) au sujet desquels enseignants experts et novices diffèrent. À la suite de ce contraste entre les deux modèles, un approfondissement du profil de l'enseignant débutant est dressé.

#### 1. Au niveau des compétences

L'enseignant expert dispose de compétences spécifiques le distinguant de l'enseignant débutant. Ces compétences sont à comprendre comme « des savoirs d'actions (savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques, organisationnels), des routines, des tours de main,

des structures conceptuelles interprétatives »<sup>6</sup>. lui permettant de mieux gérer et appréhender les faits de classe notamment par la capacité que ne possède pas le novice, à percevoir des éléments non « directement-observables »<sup>7</sup>. Proposent la définition suivante de la routine : « activités réalisées systématiquement, avec succès, par l'enseignant sans que cela ne requière de lui une mobilisation mentale importante » à laquelle nous ajoutons l'aspect « fonction » de ces routines dans le cadre d'une activité complexe, à savoir :

- permettre à l'enseignant d'être fonctionnel, prêt à l'anticipation de la suite des événements de classe.
- traiter un nombre inférieur d'indices significatifs relatifs à la gestion de classe ;
- permettre aux apprenants de prédire le comportement à venir de l'enseignant et ainsi diminuer leur anxiété.

La mise en place de ces routines a, d'ailleurs, été identifiée comme un indicateur d'efficacité en ce qui concerne l'action de l'enseignant<sup>8</sup>. Pour certains auteurs Clark & Yinger, la modélisation d'un enseignement en deviendrait même une activité de sélection, d'organisation et de sériation de routines, la planification écrite de la leçon s'organisant alors autour de quelques mots clefs<sup>9</sup>. Les routines sont mises au point individuellement par les enseignants qui les appliquent à différents niveaux de leur pratique de classe. Tochon distingue différents types de routine qu'il organise selon différentes fonctions respectives<sup>10</sup> :

- les routines d'activité « contrôlent et coordonnent certaines composantes d'une activité ; toutes les activités peuvent être réutilisées, mais leur degré de routinisation varie » ;
- les routines d'enseignement sont un ensemble de méthodes, de démarches, de techniques de communication auxquelles l'enseignant recourt pour atteindre certains objectifs ;
- les routines de gestion organisent l'agencement des activités entre elles ;
- les routines d'exécution des plans se rapportent à l'organisation et au contrôle « de l'activité de planification elle-même. Cette routine fonctionne comme une méta routine de gestion des autres routines ».

Gervais, Correa Molina et Lepage indiquent, en ce qui concerne le novice, que « les ressources sont plutôt déconnectées les unes des autres, qu'elles ne sont pas encore organisées en blocs facilement mobilisables »<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> Lenoir, 2004, p. 15

<sup>7</sup> Hogan et al. (2003) p34

<sup>8</sup> Emmer, Evertson & Anderson, 1980 cités par Nault, 1999.

<sup>9</sup> Clark & Yinger, 1979 cités par Tochon, 1993.

<sup>10</sup> Tochon (1993, p. 77)

<sup>11</sup> Gervais, Correa Molina et Lepage (2008, p. 158)

Cet état d'organisation peu avancé a une influence directe sur les capacités de mises en œuvre d'automatismes considérées comme réduites et « peu disponibles chez le stagiaire, son agir dépendant de l'interprétation qu'il fait des signaux qu'il perçoit, de sa capacité à modifier et adapter ce qu'il doit faire »<sup>12</sup>.

L'enseignant expert est également davantage autonome que son collègue débutant (Lenoir, 2004) et développe, au cours de son expérience, un réel langage de la pratique « constitué par des modèles de pensée et d'action employés par les praticiens pour réaliser efficacement les tâches quotidiennes »<sup>13</sup>. Il s'agit d'un mélange d'une « langue de la pratique » et d'une « langue de l'agir » permettant ainsi de relier les buts aux moyens.

## 2. Au niveau de la gestion de situations de classe

Face à un problème inconnu, les comportements de l'expert et du novice sont différents : le novice tente de le résoudre au plus vite et traite celui-ci d'une manière superficielle ou ne le perçoit pas du tout car il se focalise sur des éléments périphériques ou peu essentiels<sup>14</sup>. L'expert, quant à lui, sacrifiant plus de temps à la définition du problème, l'étudie en profondeur<sup>15</sup> en établit les principes théoriques avant d'en envisager la résolution<sup>16</sup>. Le tout (définition du problème, caractéristique, solution à envisager, résultat) est mémorisé par l'enseignant expert ce qui lui permet, face au même type de situation, d'identifier clairement le problème et de le résoudre directement. Par opposition, l'enseignant novice devant faire face à une situation problématique déjà rencontrée, a davantage tendance à la considérer comme nouvelle et inconnue ce qui a pour conséquence ce que décrit au niveau de la répartition de « l'énergie cognitive » de l'enseignant : enseignant(s) novice et expert ne la portent pas sur les mêmes aspects, l'enseignant expert s'investissant plus dans la relation avec l'élève<sup>17</sup>.

Une autre caractéristique distinguant le novice de l'expert est la capacité de ce dernier à improviser. Ce concept est difficile à associer à l'enseignant dans l'acception populaire car il est davantage associé à un modèle de l'enseignant n'ayant établi aucune préparation de son cours. Pourtant, cette démarche n'est pas incompatible avec la phase de planification. Au contraire, une planification réfléchie aboutit à la rédaction des objectifs que l'enseignant se

---

<sup>12</sup> Gervais, Correa Molina et Lepage (2008, p. 158)

<sup>13</sup> (Tochon, 1993, p. 129)

<sup>14</sup> (Schepens et al., 2007).

<sup>15</sup> (Hogan, Rabinowitz & Craven, 2003),

<sup>16</sup> (Lenoir, 2004 ; Tochon, 1993 ; Kirby & Teddlie, 1989)

<sup>17</sup> Verloop (1992 cité par Schepens et al. 2007)

donne à atteindre ; le professeur peut ainsi jongler avec les interventions pertinentes de ses élèves et improviser judicieusement tout en conservant ses objectifs en ligne de mire. Complètent en précisant que les enseignants novices sont parfois déstabilisés par les questions des élèves auxquelles ils fournissent une mauvaise réponse<sup>18</sup>. Cette focalisation des enseignants novices sur un nombre restreint d'aspects mieux connus, mieux maîtrisés, se ressent également dans la comparaison effectuée au niveau des activités réalisées en classe. Ainsi, Hogan et al. rapportent que les enseignants experts, après le parcours des notions théoriques, accordent davantage d'importance aux séances de questions et de discussions avec les élèves pour ancrer les notions nouvelles, alors que les enseignants novices basculent plus rapidement d'une activité à une autre et octroient beaucoup de temps d'apprentissage à la réalisation d'exercices<sup>19</sup>.

A contrario de cette centration de l'enseignant novice sur le matériel « préparé », une tendance inverse peut être observée dans le cas où l'intérêt porté par les élèves à la matière du cours décroît : dans ce cas de figure, où l'enseignant expert maintiendra ses exigences, l'enseignant novice, quant à lui, aura tendance à négliger les objectifs qu'il s'était fixés initialement et s'adaptera davantage aux attentes de la classe.

Partant d'une classification de l'action de l'enseignant en cinq niveaux hiérarchiques, Durand (1996) établit que les enseignants novices consacrent principalement leur action aux deux premiers niveaux, c'est-à-dire : (1) installer et maintenir l'ordre, (2) engager les élèves dans la tâche. Les trois autres niveaux visant successivement (3) la mise au travail, (4) l'apprentissage et finalement (5) le développement de l'élève correspondent à des niveaux de compétences professionnelles plus élevés.

Boxus relève également qu'expert et novice divergent au niveau de la formulation des consignes<sup>20</sup>. L'auteur montre en effet que les enseignants chevronnés se caractérisent par une description cohérente de la tâche à effectuer et le recours à une façon de s'exprimer compréhensible par les élèves alors que les enseignants novices ne parviennent que difficilement à traduire ce qu'ils attendent des élèves.

---

<sup>18</sup> Hogan et al. (2003).

<sup>19</sup> Littéralement thrown off (p.238)

<sup>20</sup> Boxus (2007, cité par Beckers 2007)

### 3. Au niveau de la planification de l'enseignement

Une première différence entre l'enseignant expert et l'enseignant novice concerne la capacité de communiquer sur les points essentiels de la planification. Interrogé à ce propos, l'expert expose facilement la planification de ses leçons, autant au niveau du contenu qu'au niveau des méthodes employées, des interactions possibles, des pistes à privilégier en fonction de certaines réactions. Par opposition, le novice éprouve beaucoup de difficultés à communiquer ce qu'il prévoit de faire, les stratégies mises en place, le type de réaction qu'il adoptera face à tel ou tel comportement, etc.<sup>21</sup> Durand et Hogan remarquent également que l'expert planifie son action à plus long terme. Tochon corrobore ces propos en ajoutant que l'enseignant expert dispose d'un réel « agenda mental » que ne possède pas l'enseignant novice : il prévoit sa matière sur une longue durée, les pauses, les évaluations ... il « voit tout » avant d'agir.

La manière de percevoir la classe au moment de la planification de l'enseignement diffère également. Sur la base des travaux de Housner et Griffey, révèlent que les enseignants novices « ont tendance à considérer la classe comme un ensemble, un tout »<sup>22</sup> sans la considérer en termes « d'élèves », tous différents. À l'opposé, l'enseignant expert a tendance à concevoir son enseignement en fonction des différents niveaux de la classe.

Comme le soulignent Leinhardt et Smith (cités par Durand), la catégorisation des activités et exercices proposés aux élèves est également un point de divergence : l'enseignant expert catégorise les exercices dans de grands ensembles en les reliant par des caractéristiques profondes alors que l'enseignant novice a tendance à structurer les exercices en de multiples ensembles dont les critères relèvent des traits de surface.

Les difficultés de planification que rencontre un enseignant novice sont, selon Tochon, liées à la difficulté que celui-ci rencontre dans la hiérarchisation de ses connaissances. À l'inverse, dans le cas d'un enseignant expert, la hiérarchisation de ses connaissances s'établit sur la base de méta-connaissances de ses propres stratégies lui permettant d'évaluer les plans qu'il met en action.

---

<sup>21</sup> (Leinhardt, 1986 cité par Tochon, 1993).

<sup>22</sup> (Hogan et al., 2003, p. 237)

#### 4. Au niveau de l'analyse de situations de classe

Sabers, Cuching et Berliner ont relevé que, face aux mêmes enregistrements de situations de classe, l'enseignant expert arrive à interpréter beaucoup plus judicieusement et globalement les situations présentées alors que l'enseignant débutant ne focalise pas son attention sur l'essentiel, mais au contraire, s'intéresse aux détails. Au sujet de l'interprétation des problèmes, *Sparks-* Langer et ses collègues (1990) identifient également la capacité supérieure de l'enseignant expert à replacer une situation dans un contexte plus large qui peut dépasser le cadre même de l'école ou de la classe. Traduction personnelle de « tend to regard the class as a whole »

Contrairement à l'une des caractéristiques de l'enseignant professionnel, il apparaît que « si les experts savent faire, ils ne savent généralement pas dire ce qu'ils font<sup>23</sup> ». Cette difficulté de théorisation de l'action est également relevée par Chartier et Vergnaud. Cette difficulté peut, en partie, s'expliquer par la capacité d'abduction de l'enseignant expert. Or, l'enjeu de mettre à jour les mécanismes de pensée et d'action de l'enseignant, caractérisé comme expert, est fondamental ; c'est notamment à cette fin que le développement de la pratique réflexive est encouragé dès la formation initiale.

#### IV- Ce qui différencie un enseignant expert d'un enseignant débutant

BERLINER , résume les caractéristiques de la notion d'expert par rapport à celle du débutant. Il pense que les experts effectuent leurs inférences à partir d'objets ou d'événements alors que les débutants se limitent à une vue plus littérale de ceux-ci. Les experts classent aussi les problèmes à résoudre à un niveau relativement élevé alors que les débutants les classent à partir de caractéristiques moins profondes.

On rencontre une différence encore dans leurs capacités métacognitives et d'autorégulation qui sont supérieures à celle des débutants, et ils construisent leurs compétences progressivement sur une longue période de temps et par une importante quantité de pratique. Toutes ces différences sont liées au manque d'expérience de l'enseignant débutant.

---

<sup>23</sup> Tochon, 1993, p. 127.

SIEDENTOP et ELDAR , présentent eux une interprétation de la notion d'expertise en termes de comportements. Pour eux, les experts voient des choses que les débutants ne voient pas, ils sont capables d'effectuer des discriminations beaucoup plus sensibles. Les experts présentent aussi une plus grande vitesse de réponse aux stimuli identifiés, ils ont stocké en mémoire des réponses déjà expérimentées auxquelles ils peuvent faire appel sans délai (théorie de l'apprentissage moteur (SCHMIDT)). Les experts disposent aussi d'un répertoire comportemental beaucoup plus large leur permettant de mieux ajuster leur réponse à la situation et notamment à sa spécificité. Et ils sont aussi capables de contrôler un plus grand nombre d'éléments parmi les stimuli identifiés dans la situation à laquelle ils doivent réagir.

Ces deux analyses de la comparaison entre un enseignant débutant et un enseignant expert permettent de dire que l'expérience peut faire progresser les enseignants dans leur comportement et dans leur enseignement. Cependant un enseignant débutant ne peut pas avoir d'expérience puisqu'il débute sa carrière. Mais il n'a pas d'expérience sur le métier d'enseignant, cependant ce métier se résume-t-il seulement à un besoin d'expérience ?

## **V. Expertise**

### **1. Définition**

L'expertise se rapporte généralement à un champ très précis d'application, hautement spécialisé, ce qui lui confère un aspect restreint. L'association du terme expert à celui d'enseignant a plusieurs enjeux :

- conférer à cette pratique une certaine considération de compétences spécifiques à l'enseignant ;
- améliorer le statut social de l'enseignant ;
- ouvrir davantage la porte à des recherches de type collaboratif réunissant plusieurs catégories d'experts.

### **2. Des indicateurs de l'expertise**

Tochon , Shulman et Hogan et al. proposent et discutent une liste d'indicateurs relatifs à l'enseignant expert. Ceux-ci couvrent plusieurs dimensions décrites par la suite.

La première dimension concerne les caractéristiques « objectives » de l'enseignant. Tout d'abord, il s'agit de son expérience, c'est-à-dire, le nombre d'années d'enseignement (le risque étant de confondre expérience et expertise). L'expérience est entendue comme un

critère potentiel d'expertise dans le sens où, d'une part, l'enseignant qui met en place des stratégies réflexives va, au cours des années, développer son expertise ; et d'autre part, parce que la maîtrise théorique approfondie d'un domaine d'enseignement (caractéristique de l'expert) nécessite plusieurs années.

Ensuite, la formation pédagogique, c'est-à-dire, toute la connaissance dont l'enseignant dispose au sujet des différentes méthodes pédagogiques ainsi que sa capacité à les mettre en œuvre est également prise en compte. Ce critère est abordé différemment par Shulman qui distingue le « pedagogical content knowledge », relatif à la capacité pour le professeur d'aborder un même contenu selon différentes approches du « pedagogical knowledge » relatif aux compétences de gestion de classe, de communication.

Un critère supplémentaire fait référence à la participation et/ou à la connaissance de la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation. Le critère de la formation académique, également considéré dans la liste des indicateurs, marque l'importance attribuée à la maîtrise théorique du domaine d'enseignement<sup>24</sup>. Ce critère, bien qu'important, « a une validité limitée lorsqu'on a affaire à des enseignants dont l'expérience dans une discipline différente de celle de leur formation initiale dépasse la décennie »<sup>25</sup>

Finalement, l'éventuelle expérience de formateur de l'enseignant est prise en considération car celle-ci engendre un rapport métacognitif à la pratique professionnelle, ce qui élèverait le niveau d'expertise. Un critère davantage subjectif est ajouté par les auteurs : la capacité d'abduction, c'est-à-dire, la capacité d'agir selon son intuition et de privilégier, parmi un ensemble, une hypothèse à approfondir et au sujet de laquelle une forme de prédiction est effectuée. Ce phénomène, par son caractère instinctif et peu conscient, expliquerait notamment la difficulté rencontrée par les experts à théoriser leur action.

La deuxième dimension concerne le taux de réussite des élèves (à prendre avec toutes les précautions : l'expert ne doit pas être assimilé à un enseignant qui a intériorisé au mieux les attentes institutionnelles en adaptant son enseignement aux seules fins des évaluations externes communes) et la recommandation de personnes ressources. Ce critère consiste à demander à des professionnels d'un domaine, de désigner un collègue qu'il juge expert.

---

<sup>24</sup> Shulman, 1986 cité par Hogan et al., 2003.

<sup>25</sup> Tochon, 1991, p. 140).

Cette méthode comporte des problèmes évidents, liés à l'absence de définition commune de l'expert, ce qui a pour conséquence la présence inévitable d'un cercle vicieux où seuls les experts sont capables de désigner d'autres experts.

### 3. Les différents types d'expertises

Il apparaît qu'il n'existe pas qu'un seul type d'expertise. DURAND (1996), parle de deux types d'expertise : une liée à la connaissance théorique des activités, et une liée aux méthodes d'apprentissage. On peut aussi parler d'expertise didactique et d'expertise pédagogique. Si l'on suit ce raisonnement, les enseignants peuvent avoir différents types d'expertise. Ceci peut donc permettre à l'enseignant débutant d'avoir quelques expertises autres que celles de l'enseignement. Nous allons donc essayer de découvrir quelles sont toutes les expertises de l'enseignant d'EPS.

#### L'EPS vise chez tous les élèves :

- Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices.
- L'acquisition par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques sportives et artistiques.
- L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. »

Mais l'EPS doit aussi atteindre d'autres objectifs, qui sont dits transversaux : la santé, la sécurité, la solidarité, la responsabilité l'autonomie et la citoyenneté.

L'EPS contribue donc au développement des capacités physiques, cognitives, affectives et relationnelles du sujet. C'est une discipline qui peut permettre à l'élève de développer sa personnalité sous différents angles. Ces différents types d'objectifs démontrent que le rôle du professeur d'EPS dépasse le simple apprentissage des APS.

L'enseignant expert devra donc être expert dans tous ces domaines et non plus être un simple technicien des APSA.

VIVES parle d'une Education Physique où l'enseignant serait un entraîneur polyvalent : celui qui ne se limiterait pas à initier des élèves dépassant rarement le stade de débutant, mais qui formerait des pratiquants aux multiples compétences. Cependant il note que tout ceci n'est pas réaliste, une telle polyvalence du professeur d'EPS n'est pas compatible avec le cadre de l'enseignement de l'école, avec la multiplicité des activités, les conditions matérielles et les horaires. Etre un expert technique dans chaque activité ne paraît donc pas

nécessaire à l'heure actuelle où on donne de plus en plus d'objectifs à l'EPS sans augmenter ses moyens d'agir. Il faut donc une polyvalence, mais plus orientée vers l'aspect pédagogique et didactique.

Il est vrai que l'expertise de l'enseignant au niveau didactique a ses limites. Si l'expertise permet de plus progresser par un apport technique important, TOCHON souligne que : « les spécialistes ne sont pas toujours d'excellents verbalisateurs, il leur arrive de ne pas pouvoir expliquer leur savoir-faire. Celui-ci a été intériorisé, avec les années de pratique ». Le décalage est très important par rapport à l'élève débutant. L'avantage du débutant est qu'il peut s'identifier par rapport au niveau des élèves et donc mieux comprendre leurs problèmes. Cependant, à un niveau élevé, il n'a plus de solutions pour faire progresser l'élève.

Nous venons donc de voir que l'expertise de l'enseignant peut être très vaste et cela laisse la possibilité à l'enseignant débutant de trouver un domaine préférentiel pour compenser ses lacunes.

## **Chapitre III :**

### Intervention des enseignants

## Introduction

Les pratiques d'intervention constituent un moment particulier du travail de l'enseignant. Elles regroupent l'ensemble des interactions didactiques et pédagogiques que met en œuvre un enseignant confronté à la nécessité d'enseigner à l'ensemble des élèves dont il a la charge.

Contenues dans le travail de l'enseignant qui articule conceptions et mise en œuvre, les pratiques d'intervention relèvent autant de l'institué des programmes que de la subjectivité de l'enseignant. Autrement dit, elles répondent à l'exigence des programmes et conséquemment mettent en jeu un usage de soi de l'enseignant qui alimente un procès identitaire personnel et collectif.

« Les PLC2-EPS sont des fonctionnaires stagiaires, titulaires du concours du CAPEPS. Ce statut d'enseignant stagiaire a été supprimé avec la réforme de la maîtrise des Métiers de l'enseignement et de la formation dès 2010. ».

### I. L'Intervention

#### 1. Définition de l'Intervention

Selon M.Durand, l'Intervention c'est : « *toute action et situation* individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagée dans une activité physique sportive et artistique (APSA) et visant des modifications de cette activité. Ces actions sont de natures différentes en fonction des contextes au sein desquels elles se déroulent, des personnes auxquelles elles s'adressent, des intentions des intervenants et de la nature des modifications engagées, Ces intentions peuvent être d'éducation, de rééducation, d'entraînement et de performance, d'entretien et de loisir »<sup>1</sup>

#### Au-delà de l'Intervention

Durand insiste sur le fait que l'Intervention est multiple et ne se limite pas à la seule interaction liée à l'aspect sensori-moteur de l'EPS. Il y a toujours des intentions éducatives de la part du professeur, une volonté de transmettre des connaissances, des règles de vie ou encore de donner aux élèves l'envie de pratiquer.

---

<sup>1</sup> M .DURAND in Sciences de l'Intervention en EPS et en sport, 2010, p.7

## 2. Les différentes actions de l'Intervention :

Nous identifierons quatre actions menées par l'enseignant quand il intervient

### 2-1. Les 10 compétences professionnelles :

Parmi les 10 compétences répertoriées le texte officiel nous retiendrons celles qui font directement référence à l'Intervention. Les autres renvoient à d'autres facettes du métier d'enseignant et dépassent le cadre strict de notre sujet.

- C1 Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable
- C2 Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- C3 Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
- C4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
- C5 Organiser le travail de la classe
- C6 Prendre en compte la diversité des élèves
- C7 évaluer les élèves
- C8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
- C9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
- C10 Se former et innover

**2-2. Synthèse :** Comme Tourneur et Lansman nous prendrons en compte 3 moments pour l'Intervention :

- **La phase pré-active :** avant les situations d'enseignement ou d'apprentissage : créer et organiser les conditions d'apprentissage.
- **La phase interactive :** durant les situations d'enseignement et d'apprentissage : mettre l'élève en situation d'apprendre, organiser le contrat didactique, gérer et réguler les interactions sociales.
- **La phase post-active :** après les situations d'enseignement ou d'apprentissage : évaluer les résultats de l'apprentissage, ajuster la démarche, vérifier le transfert.

### 2-3. Les composantes de l'Intervention :

A l'intérieur de ces 3 moments nous retiendrons plusieurs composantes que nous étudierons plus particulièrement.

**2-3-1. Concevoir – Planifier - Construire : (C4)** C'est la phase de préparation des

Cycles, des séances. C'est la pré-action. Elle nécessite des connaissances et des savoirs Sur : les APSA, les programmes, les textes officiels, les élèves, les conditions matérielles.

C'est aussi le moment de construction des situations d'apprentissage. Le professeur doit mobiliser ses connaissances liées à la didactique des APSA.

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

« Revoir le texte et le réécrire autrement, plus faire un enrichissement du texte global »<sup>2</sup>

**2-3-2. Conduire : (C5)** Le temps d'actualisation en classe (phase interactive) :

L'agir en classe c'est l'intervention proprement dite, le moment d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves. Le professeur donne des consignes, anime, régule, fait des bilans, encourage, sévit, démontre, gère le temps, assure la sécurité, organise le travail des élèves dans l'espace et le temps, s'adapte aux imprévus. Seners distingue 3 moments **particuliers dans la leçon :**

- a. en début de leçon : interventions de présentation.
- b. durant la leçon ; interventions d'évaluation et de régulation.
- c. en fin de leçon : interventions de bilan et perspectives.

*Seners, P. (2002). La leçon d'EPS*

**2-3-3. Différencier : (C6)**

C'est la prise en compte de la diversité des élèves.

L'enseignant organise au mieux les groupes qu'il peut constituer dans sa classe. La mixité est un des thèmes récurrent auquel est confronté le professeur. Cela peut être fait au moment de la préparation ou en cours de la séance. « C'est pour l'enseignant organiser les

---

<sup>2</sup> Riff, J. Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants, p. 84

interactions et les activités de sorte que chaque élève soit, autant que faire se peut, confronté aux situations les plus fécondes pour lui. »<sup>3</sup>

### **2-3-4. Evaluer: (C7)**

C'est le temps d'évaluation et de notation de l'action phase post active). Ce sont des actions indispensables à la fonction du professeur. Elles peuvent revêtir des formes diverses à des moments différents.

Nous envisagerons aussi d'autres thèmes qui sont liés à l'intervention.

### **2-3-5. Les curriculums**

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

La définition du public cible

Les finalités

Les objectifs

Les contenus

La description du système d'évaluation

La planification des activités

Les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des élèves.

### **2-3-6. Les incidents critiques :**

Pour Amade-Escot & Marsenach, les incidents critiques

Sont des incidents survenant au cours de situations d'apprentissage dans lesquelles il y a une visée explicite de communication d'un savoir précis<sup>4</sup> ;

- On peut identifier les rencontres par les élèves et elles peuvent être décrites de façon détaillée ;

- Ce sont les manifestations les plus apparentes de dysfonctionnement des apprentissages. Les élèves ne se transforment pas dans le sens souhaité ;

- Malgré les prévisions de l'enseignant, une majorité des élèves ne produit pas les comportements d'apprentissage escomptés.

Cette notion, est lés d'apprentissage.

---

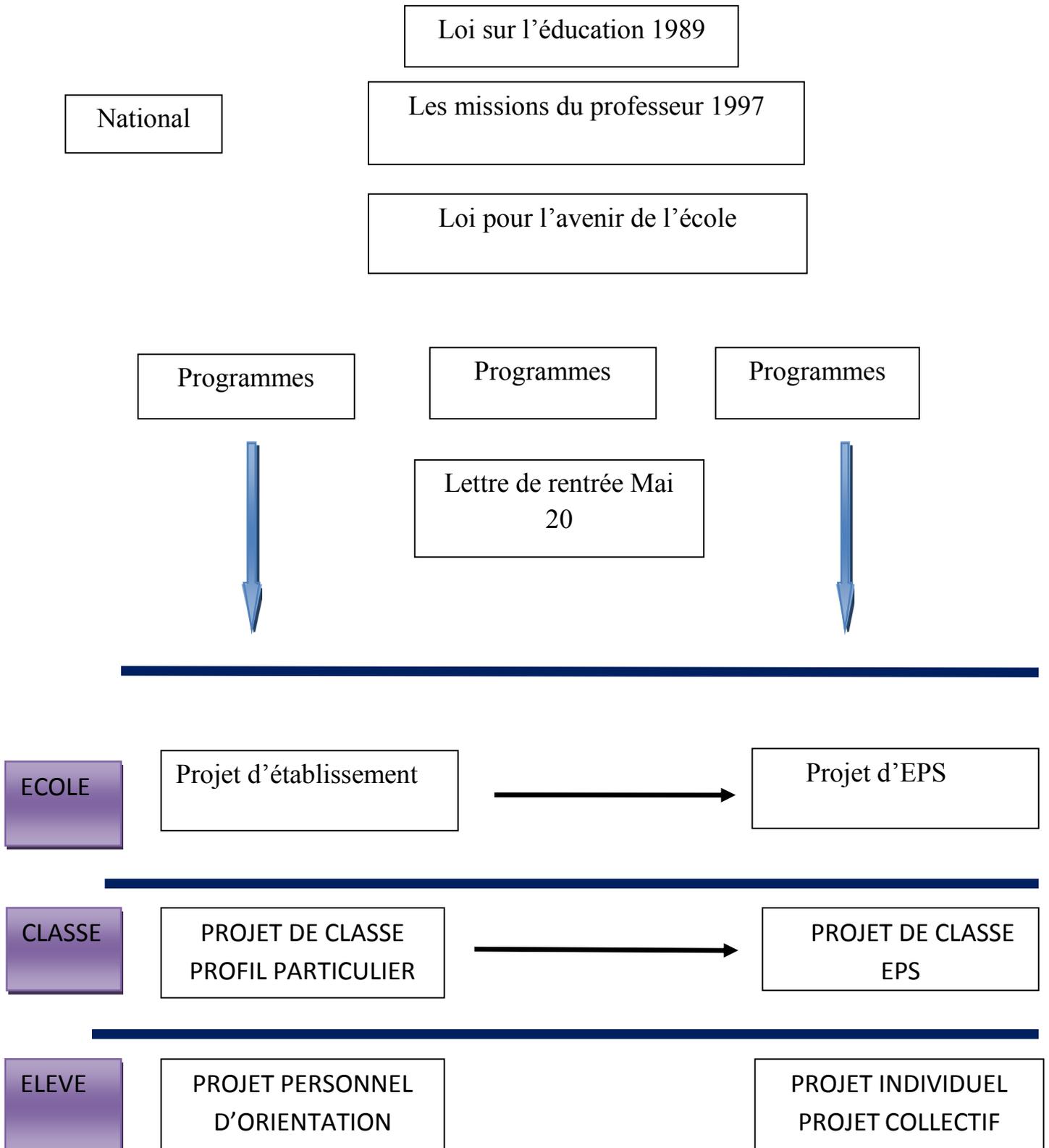
<sup>3</sup> Barbry, R. (1999). Modélisation de la différenciation pédagogique. p. 9

<sup>4</sup> Amade-Escot & Marsenach, (Didactique de l'EPS, 1995

2-4. Le cadre institutionnel de l'intervention

10, Loi interventions

Le cadre de l'intervention



## 2-5. Le cadre de l'intervention de l'enseignant

### 2-5-1. Le système éducatif :

An quoi les finalités du système éducatif infèrent elles sur l'intervention de l'enseignant ?

L'action de l'enseignant n'est pas laissée à sa seule appréciation. Il est un des acteurs du système éducatif dont la fonction est de définir des objectifs, des finalités et des orientations liés : à la formation, à l'instruction et à l'éducation de futur adulte. Ces textes généraux sont :

- Loi sur l'éducation : 1989 « revenir à l'envoi du schéma »
- Circulaires officielle sir
- Programmes disciplinaires : CNP et sa composition
- Statut des fonctionnaires

Ils définissent les objectifs de l'école qui sont ensuite déclinés dans les programmes disciplinaires et qui ont pour charge de finaliser les apprentissages.

Ces programmes vont de loin, sans prescription trop précises guider malgré tout l'action du professeur sur le terrain.<sup>5</sup>

« Ces directives officielles définissent implicitement la tâche d'enseignement comme étant dynamique, à long délai de réponse, basée sur des actions symboliques, de communications et de transfert d'informations»

On peut dire encore que « L'incomplétude de ces contraintes officielles définit en creux une marge d'autonomie, d'auto-détermination des enseignants »

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

La difficulté reste pour l'observateur de les identifier, de les quantifier dans l'instant de la leçon. Comment l'observateur extérieur va-t-il repérer des signes de la poursuite de ces objectifs ?

« Ceci contribue à rendre l'action d'enseignement particulièrement difficile»

### 2-5-2. L'intervention en EPS : de quoi il s'agit-il ?

- Les métiers de l'intervention
- Une intervention éducative

---

<sup>5</sup>, (Durand 1996, p. 47)

**2-5-2-1. Les métiers de l'intervention :**

L'usage du terme Intervention s'est largement répandu de nos jours pour caractériser un ensemble de métiers dits relationnels ou de l'interaction humaine, dont le travail des professionnels est l'intervention. Il s'agit notamment des enseignants. Mais aussi des médecins, des infirmiers, des travailleurs sociaux, des pompiers, des policiers, des sauveteurs, les avocats, des professionnels de la communication, des psychologues, des sociologues... Ces professions ont la particularité de reposer sur des activités humaines et sociales telles que aider, conseiller, former, assister, supporter, soigner, adapter, insérer, animer, diriger, aviser, surveiller, prendre en charge. Le mot intervention définit ainsi à la fois le rôle social (des interventions) et l'action des professionnels<sup>6</sup>

**2-5-2-2. Une intervention éducative :****✓ Une visée d'apprentissage et de progrès :**

Si l'intervention peut être sécuritaire, médicale, clinique, juridique ou autre, elle a une visée éducative dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS). L'intervention de l'enseignant consiste alors à mettre en place les conditions optimales favorisant l'apprentissage et le développement de ses élèves. Mais quelles sont ces conditions ? Comment définir l'intervention ?

«Par intervention, on entend, en première approximation, l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processeur ou un système. Intervenir, c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un. En vue de résoudre un problème (identifié, c'est-à-dire construit) chez autrui. Il faut donc reconnaître que toute intervention est une activité interactive qui constitue une intrusion de la part d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains. Par ailleurs, il n'est pas d'intervention sans une ou des finalités. Et celles-ci sont toujours exprimées d'un point de vue bienfaisant. En effet, une intention de bonification, d'amélioration, de modification pour le mieux, de consolidation, de progrès, d'amendement, de réconfort, d'aide, de contrôle, de protection, de rectification, de prévention, de rénovation, etc... Anime et légitime l'action. L'intervention n'est donc pas simplement action, mais pro action (...), action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée.»

---

<sup>6</sup> (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy 2002).

### ✓ **L'intervention : une pratique avant tout**

« L'intervention est une praxis qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase pré-active), d'actualisation (phase de l'action effective, phase interactive) et d'évaluation de l'action effectuée (phase post-active)»<sup>7</sup>

Elle renvoie à un ensemble d'actions, finalisée et nourries de registres de savoirs tant expérientiels que disciplinaires. Ainsi, l'intervention correspond à « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité...), au profit de public variés, aux différentes âges de la vie » (définition de l'ARIS, Association pour la Recherche sur l'Intervention en sport).

### ✓ **L'intervention dans la classe**

Si l'intervention des enseignants d'EPS ne se réduit pas au temps de classe en présence des élèves, pour autant le face-à-face pédagogique avec les élèves occupe un temps important dans leur travail. C'est à ce temps de classe que nous nous intéressons et à l'intervention éducative qu'y déploie l'enseignant.

D'une part, un travail de conception et de planification, en amont de la situation réelle de classe. Il s'agit pour l'enseignant de concevoir les projets d'enseignement et situations éducatives destinés à faire apprendre ses élèves, en lien avec les attentes éducatives et la programmation des Activités physique sportive et artistiques (APSA) propres à son établissement, les acquisitions attendues dans les programmes scolaires, le rôle et les compétences professionnels requises pour tous les enseignants d'EPS. Le référentiel des compétences professionnels des métiers du professorat et de l'éducation fixe comme objectif de développer chez les enseignants la capacité à « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », Ce travail de conception repose sur la mobilisation de différents registres de savoirs. à la fois éthique, réglementaires, programmatiques, culturels, scientifiques...Il s'inscrit à la fois en amont et en aval du temps de face-à-face pédagogique avec les élèves : il vise à préparer et anticiper ce temps en programmant des actions à envisager en classe. Ce travail de conception peut donc préparer et orienter le temps de classe, par

---

<sup>7</sup> (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter & Roy, 2001).

- exemple planifier la structure temporelle de sa leçon d'EPS, mais en œuvre se aux seuls aspects que l'enseignant peut anticiper.
- D'autre part, un travail d'interaction lors du face-à-face pédagogique avec les élèves. Ce volet renvoie à l'action effective de l'enseignant et des élèves, et à leurs interactions, en situation réelle de classe. L'activité effective en classe n'est pas la simple mise en œuvre ou application de ce que l'enseignant a préalablement conçu et planifié mais relève d'une véritable construction dans le temps de classe : elle échappe en partie à toute programmation préalable et relève de véritables savoir-faire et gestes professionnels minutieusement élaborés par l'enseignant au fin de son expérience.

L'intervention éducative de l'enseignant d'EPS	
Concevoir et planifier son intervention en amont de la situation de classe	AGIR ET INTERAGIR avec les élèves en situation de classe

## **II. Les moments de l'intervention**

### **1. Action de l'enseignant**

#### **1-2. Il conçoit**

- Choix et formulation d'un objectif opérationnel et d'objectifs intermédiaires
  - Choix des moyens : exercices, tâches, situations problèmes
  - Choix de la durée ou de la répétition des exercices
  - Choix d'un procédé de contrôle de l'efficacité de la séance
  - Elaboration du cycle
- Connaissance de la classe, des élèves: style d'apprentissage
  - Connaissance des APSA: savants, experts, expérience
  - Connaissance des Textes officiels
    - choix d'un style d'enseignement
    - Choix d'une démarche pédagogique

**1-2. Il organise**

- Choix des installations
- Choix du matériel
- Mise en place des situations
- Organisation générale du groupe classe :
  - Classe entière, groupes, vagues, colonnes, ateliers.
    - Organisation des déplacements des élèves : circuit, rotation.
    - Organisation des rôles : acteur, observateur, pareur, évaluateur.
    - Organisation des groupes : formation affinitaire, niveau, besoin.
    - Répartition des leaders

**1-3. Il donne des informations**

- Présentation de l'objectif de la séance et sa justification dans le cycle.
- Présentation de la tâche à effectuer : oralement, par écrit, photos, film, démonstration.
- Consignes : critères de réalisation, critères de réussite.
- Donne des signaux d'organisation : départ, rythme, arrêt.
- Donne des indications sur la qualité de la réalisation des élèves.
- Feed back, critères de réussite.

**1-4. Il fait exécuter et exploite la production des élèves**

- Description plus ou moins précise de ce qu'il y a à faire.
- Observe la réalisation des élèves.
- Identifie les lacunes, erreurs, réussite.
- Analyse l'action et explique les résultats : identifie les causes.

**1-5. Il adapte son action en fonction de la situation observée**

- la tâche est trop dure, trop facile, pas adaptée.
- les élèves modifient la tâche.
- Il utilise les propositions des élèves.
- Il fait d'autres propositions adaptées : complexification/simplification.
- Il modifie les repères donnés aux élèves : visuels, auditifs.
- Il modifie l'objectif à atteindre.

**1-6. Il anime**

- Il recherche l'adhésion des élèves à la tâche
- Par une implication personnelle.
- Par l'aspect ludique de la situation.
- relance l'activité des élèves: encourage, corrige, exige.

**1-7. Il contrôle**

- La réalisation de la tâche.
- Le degré d'efficacité.
- La pertinence de la démarche pédagogique.
- Les résultats obtenus.
- L'évolution des élèves : moteur, affectif, social.
- L'atteinte des objectifs : finalités éducatives, compétences propres, compétences spécifiques.
- Evaluation, Notation.

**III. L'intervention face-à-face pédagogique :**

La face-à-face pédagogique avec les élèves représente un aspect important dans l'organisation du travail des enseignants pour autant s'y réduire, en effet, ont pour tâche essentielle d'enseignant des leçon c'est-à-dire << travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains<sup>8</sup>.

**1. L'intervention "face-à-face" avec la classe**

Les élèves sont regroupés en position de "face-à-face" avec l'enseignant. Cette configuration émerge à différents moments de la leçon :

- au début de la leçon lorsque l'enseignant présente le programme de la leçon du jour ;
- au cours de la leçon lorsqu'il explique une nouvelle situation d'apprentissage ;
- et souvent à la fin de la leçon pour le bilan.

L'enseignant demande aux élèves de se regrouper face à lui, immobiles : il délimite les espaces en séparant le sien de celui des élèves, et il demande le silence.

Il s'adresse toujours à l'ensemble de la classe : il adopte un ton solennel et ferme pour communiquer les consignes de travail.

---

<sup>8</sup> TRADIF ET LESSARD 1999. p -281 .

# Partie Pratique

# **Chapitre I :** **Méthodologie**

## **1- Objectifs de la recherche**

Analyse l'intervention des enseignants durant la leçon d'EPS lors de la face à face pédagogique.

L'analyse de l'activité d'enseignant d'EPS durant la leçon

Décrire la forme de leurs interaction (gestuelle, langagières, spatial) avec les élèves et comprendre les intentionnalités spécifique qui les organisent en situation de classe.

## **2- Les taches de la recherche**

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons assignées les tache suivant :

Analyse bibliographique à n'outre thème de recherche qui permettre d'étudier « l'analyse d'intervention des enseignant »

Observation le déroulement de la séance d'EPS. Organise par les enseignants de l'EPS et analyse en approfondîmes l'intervention dans les différentes phases de la leçon

Faire une observation sure notre thème de recherche.

Présentation et analyse et interprétation de résultats de l'observation.

## **3- Déroulement de la recherche :**

Une fois le thème choisi, nous avons attelés à organise notre recherche de ces séance suivant :

Rassemblement des unités d'apprentissage d'un enseignant et observe et fait un traitement de déroulement de la séance

Le contacte avec établissement scolaire de faire notre observation sur le terrain et mettre en place une observation aux enseignants d'EPS.

Analyse et interprétation des résultats (corps des observations) afin de pouvoir finalise notre travail de recherche et vérifier et répondre à notre hypothèse

## **4- Les moyens de recherche :**

### **4-1 La population d'étude**

Notre population d'étude composais avec des enseignants d'EPS de leur niveaux secondaire est moyenne avec deux modèle des enseignants « experts » est « novices »

Notre étude basé sure le temps de la leçon et la duré d'intervention des enseignants.

#### **4-2 l'échantillon :**

Notre échantillon est choisi selon un critère précis, qui correspond à notre recherche :

Ensemble des enseignants des EPS dans différent établissement (Cem, lycée) à kharata est akbou.

Notre échantillon total c'est nombre de 20 enseignants d'EPS «10 experts » est «10 novices »

La durée de notre recherche est estimée à un trimestre.

#### **5- Méthode utilise :**

##### **5-1- Analyse bibliographique**

Elle est indispensable dans toute recherche scientifique. Nous avons consulté les différents ouvrages, revus, site internet, article scientifique disponibles qui nous a aides dans la réalisation de notre thème et particulièrement le chapitre théorique.

L'analyse bibliographique qui nous ont permis de mieux clarifier et cerne notre problématique, de déterminer notre hypothèses.

##### **5-2- La méthode :**

Dans tous recherche.il est nécessaire de situer la méthode pour la quelle on a recoure, (la méthode est une conception intellectuelle cordonnant un ensemble d'opération en générale plusieurs technique).

Afin de répondre a la question de notre problématique, à savoir l'analyse d'intervention des enseignant, nous avons opté pour une méthode qualitative afin de comprendre le phénomène et de vérifier l'hypothèse du travail.

##### **5-3- La méthode quantitative :**

L'analyse quantitative désigne l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées (c'est-à-dire des informations dont la nature et les modalités de codage sont strictement identiques d'un individu ou d'une situation à l'autre). Ces données résultent souvent d'une enquête par questionnaire mais peuvent également être

produites par le codage de documents d'archives, de dossiers administratifs, de sources sonores ou visuelles.

S'appuyant sur des méthodes statistiques (qui sont conçues comme des outils d'analyse des grandes séries de données), l'analyse quantitative produit des informations chiffrées (pourcentages, probabilités, effectifs, ratios, classifications, indicateurs de liaison...).

Dans une recherche quantitative, l'analyse des données repose sur l'utilisation de techniques statistiques.

## **6- Les techniques utilisées :**

### **6-1- La technique d'observation**

On appelle observation en psychologie les méthodes qui ont pour but de relever un certain nombre de faits naturels, de comportements, à partir desquels il sera possible de formuler une hypothèse que l'on soumettra à vérification expérimentale.

L'observation seule ne permettra pas de produire des résultats généralisables pouvant déboucher sur l'élaboration d'une théorie.

Si l'on veut une validité écologique à notre travail et produire une recherche en phase avec ce qui se passe « dans le milieu naturel » il est important de passer par une phase d'observation pour vérifier l'adaptation du travail.

En psychologie, le comportement désigne « toute activité d'un organisme vivant qui entraîne des modifications spatio-temporelles observables »

(Beaugrand, 1988, p. 278.)

### **6-2- L'observation directe**

Il s'agit de l'observation du réel et de son compte rendu. C'est à dire « aller voir sur place », être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte.

L'observation directe est une forme de l'observation participante, mais contrairement à ce qui a été présenté précédemment, l'observateur ne fait qu'observer sans prendre part à la vie du groupe qu'il étudie.

### 6-3- Le raison du choix de l'observation directe

Le phénomène étudié est observé dans l'instant où il se produit. L'observation directe n'est jamais faite après coup, de manière rétrospective.

L'observateur doit rester le plus neutre possible. Il doit noter, enregistrer l'événement tel qu'il se produit. Tout doit être fait pour annuler les effets de l'observateur et de l'observation sur les comportements des sujets.

Les observations sont faites en fonction d'une grille d'observation.

L'observation est donc faite en fonction d'une formalisation des données définie a priori.

DONC, contrairement à ce qui se passe dans l'observation participante, il ne peut pas y avoir de réorganisation théorique au cours de la phase d'observation.

La grille d'observation permet de coter/catégoriser, de façon définie a priori, les différents comportements verbaux et non verbaux des sujets observés.

### 6-4-L'étude statistique.

Pour réaliser l'ensemble des calculs de notre travail, nous avons eu recours aux méthodes statistiques pour une analyse mathématique des données. Dans le cadre de cette étude on a utilisé la moyenne arithmétique, l'écart type, le t de Student (t cal) et le coefficient de corrélation de Pearson.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s_{X_1X_2} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

### **6-5- Les difficultés rencontrées**

Chaque travail de recherche est fréquenté par des difficultés, soit matérielles ou immatérielles et pendant la préparation de notre recherche nous avons rencontré quelques difficultés à savoir :

-quelques enseignant n'ont aucun programme de travail, ni fiche de séance ...on a besoin de cette fiche pour accomplir notre tâche et l'absence de cette dernière provoque une difficulté.

-les directeurs de quelques établissements ont demandé des cartes d'accès agréée par l'académie, et sa a produit un retard subit.

-quelques enseignants ont pas accepté d'être observé, ils ont refusé l'idée d'une manière direct .et ça veut dire qu'ils n'acceptent pas les critiques par ce que ils pensent qu'on fait un travail basé sur les critiques.

# Chapitre II :

Interprétation des résultats

### L'étude statistique :

Pour réaliser l'ensemble de calculs de notre travail ; Nous avons eu recours aux méthodes statistiques pour une analyse mathématique des données dans le cadre de cette étude on a utilisé la moyenne arithmétique et l'écart-type et le test student (T cal) et le coefficient de corrélation des enseignants.

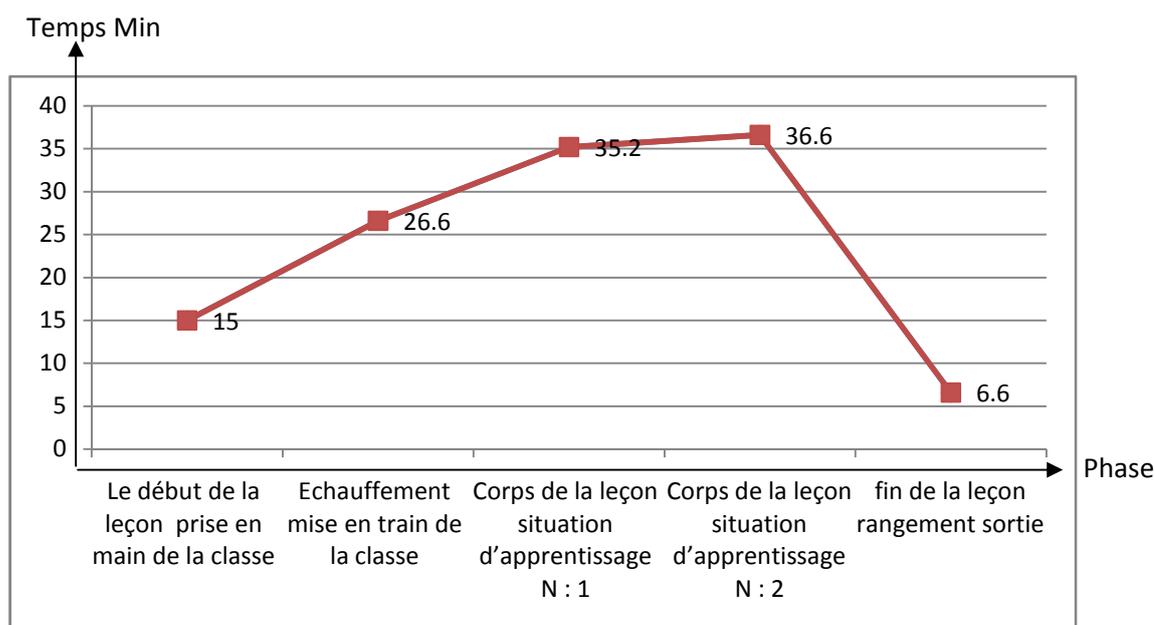
### Représentation des résultats :

#### 1- Présentation des résultats des moyennes de temps de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants experts :

Le tableau ci-dessous repris les moyennes de temps de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants experts.

Les phases de la leçon	Le début de la leçon prise en main de la classe	Echauffement mise en train de la classe	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2	fin de la leçon rangement sortie
Moyenne	15	26.6	35.2	36.6	6.6

*Tableau n°01 : moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les experts.*



*Figure n°01 : moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les experts.*

Le graphe d'évaluation représente les moyennes de temps de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants experts on observe que :

-le temps consacré pour le corps de la leçon N2 (sports collectifs) est très élevé par rapport au temps consacré pour le corps de la leçon N1 (sports individuels)

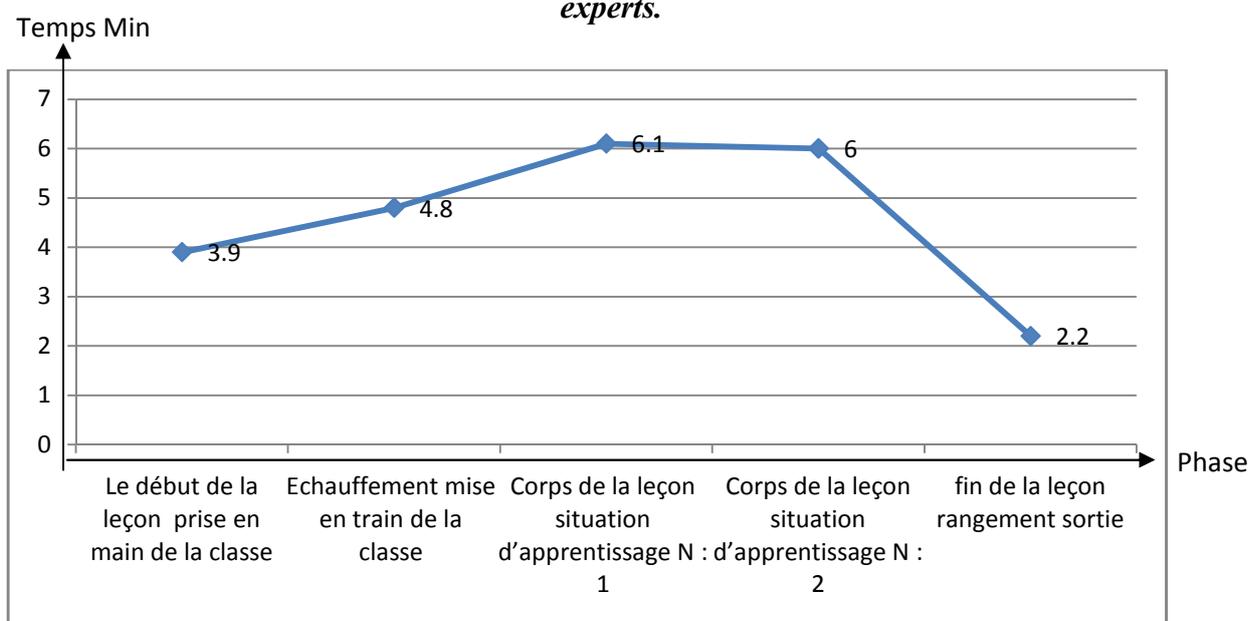
- **pour les enseignants experts :** la phase finale de la leçon n'est pas animée dans les normes.

**2- Présentation des résultats des moyennes de temps d'intervention de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants experts :**

Le tableau ci-dessous reprisant les moyennes de temps d'intervention de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants experts.

Les phases de la leçon	Le début de la leçon prise en main de la classe	Echauffement mise en train de la classe	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2	fin de la leçon rangement sortie
Moyenne	3.9	4.8	6.1	6	2.2

**Tableau n°02 : moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les experts.**



**Figure n°02 : moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les experts.**

Le graphe d'évaluation représente les moyennes de la durée d'intervention de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants experts on observe que :

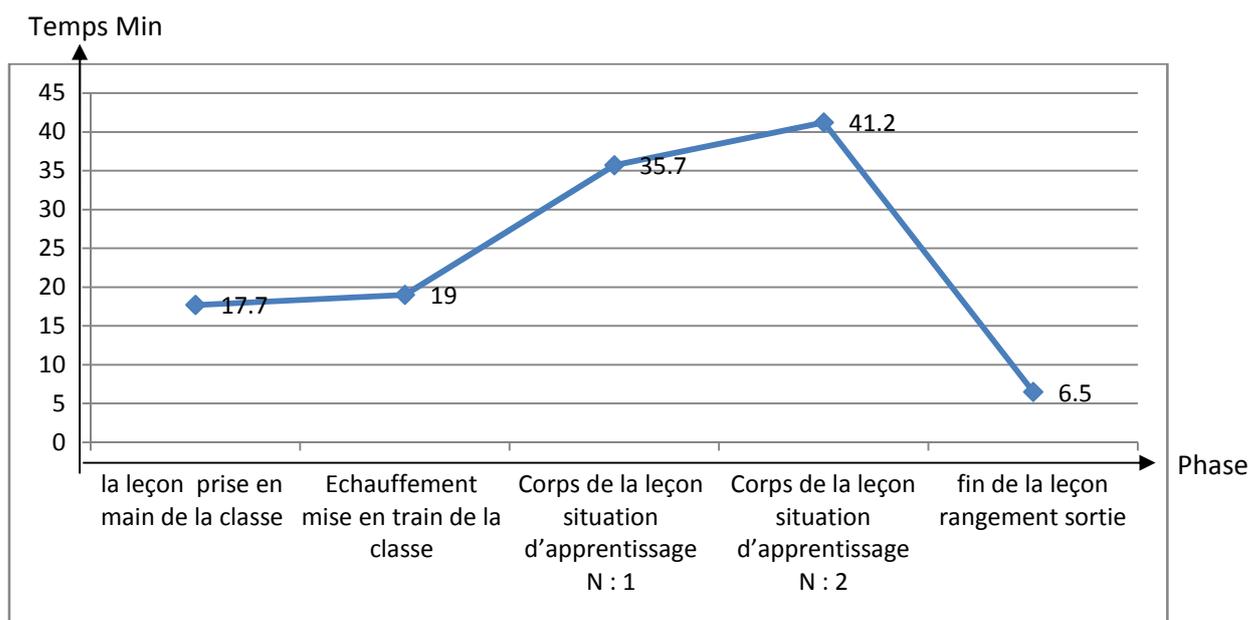
**-d'après nos observations** : les experts ont bien le temps entre les phases de la leçon ; ils ont dirigé les échauffements d'une façon performante ; présenté des exemples (expliquer les objectifs de travail dans les sports collectifs et individuels), et leurs interventions ont porté du bien au déroulement de la leçon.

**3- Présentation des résultats des moyennes de temps de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants novices :**

Le tableau ci-dessous repris les moyennes de temps de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants novices.

Les phases de la leçon	Le début de la leçon prise en main de la classe	Echauffement mise en train de la classe	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2	fin de la leçon rangement sortie
Moyenne de temps	17.7	19	35.7	41.2	6.5

*Tableau n°03 : moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les novices.*



*Figure n°03 : moyenne de temps de chaque phase de la leçon chez les novices.*

Le graphe d'évaluation représente les moyennes de temps de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants novices on observe que :

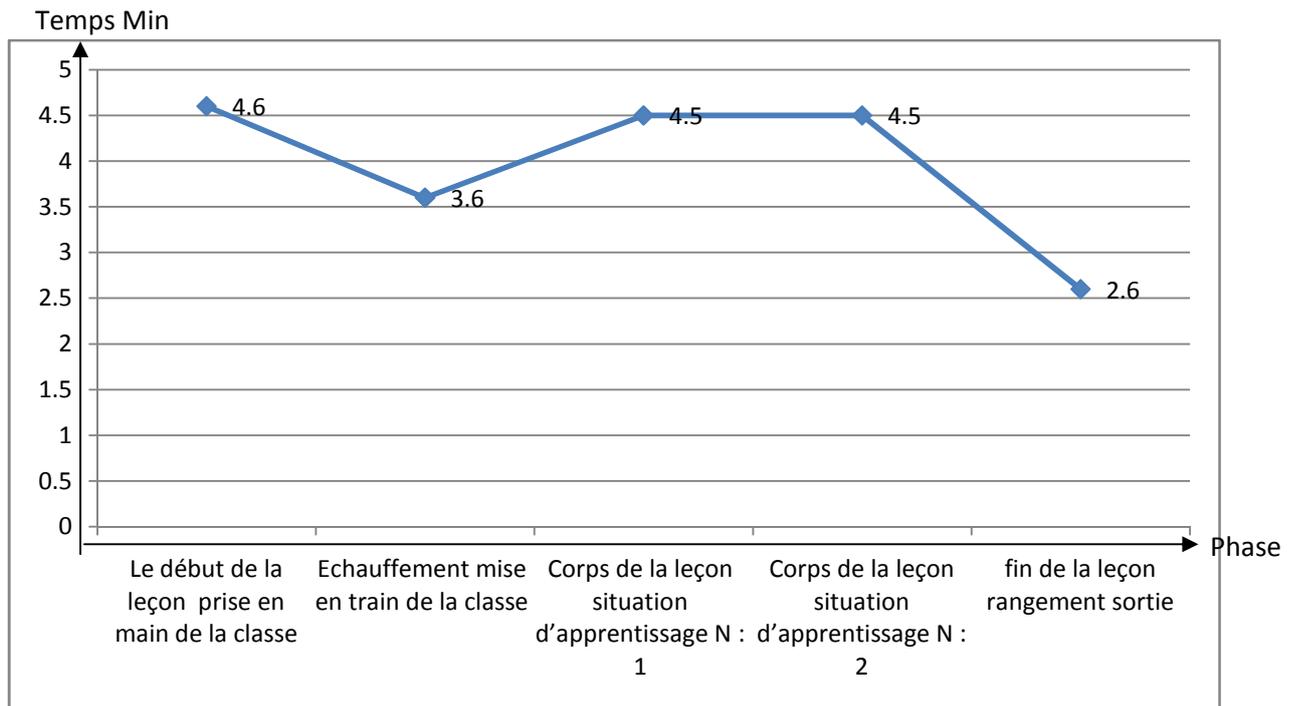
- les enseignants novice n'ont pas d'expérience pour encadrer les élèves d'une façon régulière dans la mise en main de la classe. cette dernière prend une période très longue.
- par contre ; dans la mise en train ; le temps consacré pour cette étape est insuffisant.
- les novices ont mal partagé le temps dans les situations d'apprentissages : ils s'intéressent beaucoup plus aux sports collectifs : donc dans cette situation c'est l'élève qui dirige la leçon d'une façon indirecte.

#### 4- Présentation des résultats des moyennes de temps d'intervention de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants novices :

Le tableau ci-dessous repris les moyennes de temps d'intervention de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants novices.

Les phases de la leçon	Le début de la leçon prise en main de la classe	Echauffement mise en train de la classe	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1	Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2	fin de la leçon rangement sortie
Moyenne d'intervention	4.6	3.6	4.5	4.5	2.6

**Tableau n°04 : moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les novices.**



**Figure n°04 : moyenne de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les novices.**

Le graphe d'évaluation représente les moyennes de la durée d'intervention de chaque phase de la leçon d'EPS chez les enseignants novices on observe que :

- le manque d'expérience pousse l'enseignant novice à prendre beaucoup de temps à l'intervention au début de la leçon
- le temps de l'intervention dans le déroulement des échauffements est insuffisant
- l'intervention des novices dans les situations d'apprentissage N 1 et 2 sont égales ; mais ça reste toujours insuffisante.
- les enseignants novices ont ignoré la partie finale de la leçon : aucune intervention marquée.

### 5- Tableaux reprisant les résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices :

Le tableau ci-dessous reprisant les résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices :

Les phases de la leçon	Enseignant	Moyenne (s)	Ecart-type	T -cal	t-tab 0.05	S-Ns
Le début de la leçon prise en main de la classe	Expert	15	3.366	-1.207	2.101	Ns
	Novice	17.7	6.219			
Echauffement mise en train de la classe	Expert	26.6	3.62	4.294	2.101	S
	novice	19	4.268			
Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1	expert	35.2	3.489	-0.181	2.101	NS
	novice	35.7	7.818			
corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2	expert	36.6	3.373	-2.366	2.101	ns
	novice	41.2	5.138			
fin de la leçon rangement sortie	expert	6.6	1.955	0.0884	2.101	Ns
	Novice	6.5	2.99			

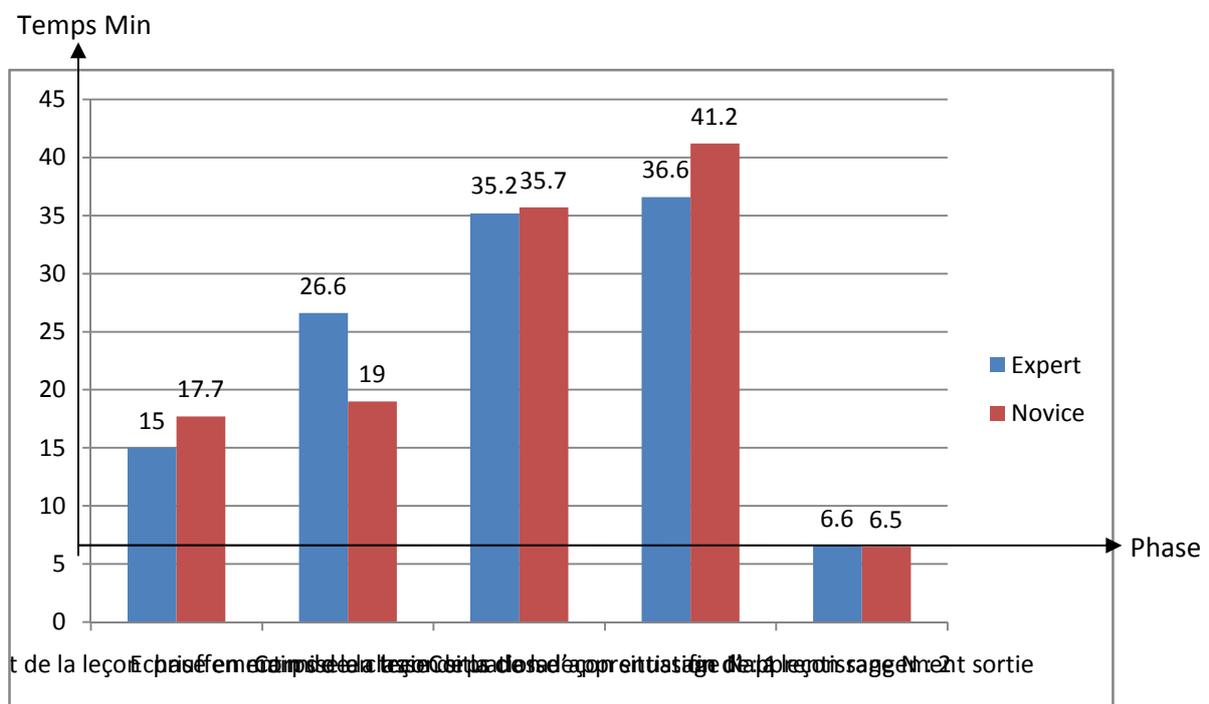
**Tableau n°05 : Résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.**

#### - Comparaison des moyennes des temps :

L'étude montre une différence non significative entre les temps de chaque phase de la leçon des novices et des experts, on note que les valeurs de t-cal de toutes le phase de la leçon ( -1,207 /-0,181 / -2,366 /0,0884 ) sont inférieure aux valeurs de t-tab (2,101) par

contre on a noté une différence significative dans la phase 2 , la valeur de t-cal (4,294) est supérieur de t-tab (2,101)

- **Phase 1 :** le décalage temp consacré pour la phase1 entre les novices et les experts est gravement remarquable ; ça veut dir les novices ont dépassé les normes de la phase 1 ; le manque de la capacité a controler les élèves ; pert du temps ; l'ignorance des technique de gestion par contre les expert ;comme on vois au dessus ;ces derniers ont la capacité de gérer le temp d'une façon pratique et performant pour le bon deroulement de la phase 1.
- **Phase 2 :** dans la phase des echauffement , les novices et les experts ont bien géré la situation , d'une façon reguliere.
- **Phase 3 /phase 4:** on note que les ensaignant novices et experts on consacré beaucoup de temps pour les sport collectifs , dans cete situation on remarque q'ils ont pas donné de l'importance au sports individuels.
- **Phase 5 :** la plupart des ensaigants on gravement ignioré cette etape , ils ont mal géré la situation finale de la leçon.



**Figure n°05 : Résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.**

**6- Tableaux reprisant les résultats de comparaison de performance de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices :**

Le tableau ci-dessous reprisant les résultats de comparaison de performance de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices :

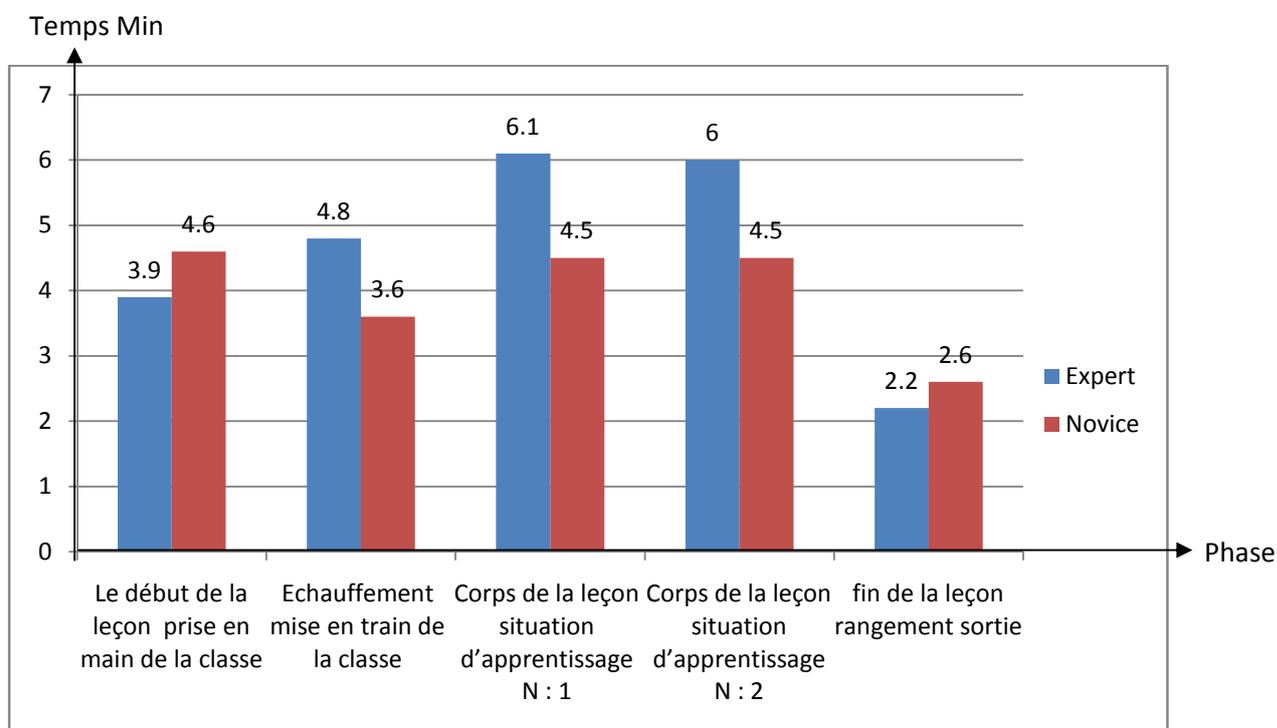
Les phases de la leçon	Enseignant	Moyenne (s)	Ecart-type	t-cal	t-tab 0.05	S-Ns
Le début de la leçon prise en main de la classe	Expert	3.9	1.197	-1.118	2.101	Ns
	Novice	4.6	1.577			
Echauffement mise en train de la classe	Expert	4.8	1.229	2.23	2.101	S
	novice	3.6	1.173			
Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1	expert	6.1	2.424	1.796	2.101	NS
	novice	4.5	1.433			
Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2	expert	6	2.538	1.530	2.101	Ns
	novice	4.5	1.779			
fin de la leçon rangement sortie	expert	2.2	1.135	-0.693	2.101	Ns
	Novice	2.6	1.429			

***Tableau n°06 : Résultats de comparaison de performance de temps d'intervention de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.***

- **Comparaison des moyennes des temps d'intervention :**

L'étude montre une différence non significative entre les durées d'interventions de chaque phase de la leçon des novices et des experts, on note que les valeurs de t-cal de toutes les phases de la leçon (-1.118 /1.796/ 1.530/-0.693) sont inférieures aux valeurs de t-tab (2,101) par contre on a noté une différence significative dans la phase 2, la valeur de t-cal (2.23) est supérieure de t-tab (2,101).

- **Phase 1 :** les experts ont bien contrôlé le début de la leçon, par contre les novices ont des difficultés.
- **Phase 2 :** les experts et les novices ont consacré une durée suffisante dans l'intervention à la phase des échauffements.
- **Phase 3 / phase 4 :** les durées d'intervention dans les situations d'apprentissage chez les experts et les novices sont identiques, ils ont consacré une grande partie du temps pour l'intervention pour les sports collectifs et une petite partie pour les sports individuels.
- **Phase 5 :** l'intervention dans la phase finale de la leçon est presque absente pour les novices, pour les experts, cette partie n'a pas d'importance.



*Figure n°06 : Résultats de comparaison de performance de temps de chaque phase de la leçon chez les enseignants experts et novices.*

**Chapitre III :**  
**Discussion des**  
**résultats**

## Discussion des résultats

Notre recherche pour le cas d'étude entre expert et novice dans la durée d'intervention para pour aux temps on a un échantillon de 20 enseignants (entre lycée et moyenne) cet échantillon se compose de 10 enseignants novices et 10 enseignants experts. Notre travail est basé sur deux axes : premier axe : concerne l'étude de temps consacré par les enseignants dans chaque phase de la séance. Deuxième axe : le temps d'intervention des enseignants dans chaque phase de la leçon.

Le but de notre étude est de dégager les différences entre les enseignants novice et expert on se basant sur l'étude spécifique sur le train (fiche d'observation) .et pour déterminer les rôles des novices et les experts dans le déroulement de la leçon, on a interprété les actions (gestion du temps et intervention) effectués par les enseignants à des informations écrites telles qu'elles sont .

**Après avoir effectué notre étude ; les résultats du premier axe sont comme suit :**

**Premier axe :** on a observé que les enseignants au niveau de la gestion des temps pour chaque phase de la séance. Les enseignants experts ont géré leurs temps pour chaque partie de la leçon d'une façon plus efficace. Par contre les novices ont eu des difficultés au niveau de la gestion des temps

- **phase 1 :** les enseignants experts ont fait une moyenne du temps de **(15 min)** par contre les enseignants novices ont fait **(17.7 min)**.
- **phase 2 :** les enseignants experts ont fait une moyenne du temps de **(26.6min)** par contre les enseignants novices ont fait **(19min)**.
- **phase 3 :** les enseignants experts ont fait une moyenne du temps de **(35.2 min)** par contre les enseignants novices ont fait **(35.7 min)**.
- **phase 4 :** les enseignants experts ont fait une moyenne du temps de **(36.6min)** par contre les enseignants novices ont fait **(41.2 min)**.
- **phase 5 :** les enseignants experts ont fait une moyenne du temps de **(6.6 min)** par contre les enseignants novices ont fait **(6.5 min)**.

D'après les résultats finals de notre étude (premier axe), Les différences entre les novices et les experts sont claires, dans la phase **1 et la phase 2**, les experts ont fait une bonne moyenne du temps pour le début de la séance ; cela est la signification de l'expérience de ces

enseignants et le résultat du sérieux pendant le travail , comme on peut voir que les novices ont toujours des difficultés au niveau de ces **deux phases ( la mise en main/la mise en train)** pour plusieurs raisons , comme le manque d'expérience et les compétences.

Pour les **phases 3 et 4** (situation d'apprentissage 1 et 2) la même situation se reproduit, ça veut dire les enseignants experts ont géré leurs temps d'une façon plus pratique et efficace, mieux que les enseignants novices, mais le décalage marqué est relative.

**La phase 5** (fin de la leçon), cette dernière est presque ignorée parce que les moyennes qu'on a marquées dans cette étape sont très basses, d'après les résultats n'a pas trop d'importance pour les novices et les experts.

A partir des résultats obtenus de notre observation sur l'intervention des enseignants en EPS. Et le temps de chaque phase de la leçon. Selon un modèle d'analyse de ce dernier centre sur des formes d'activités et d'interactions. Enseignant-élève-environnement physique. **«Gol-petit faux 2011-2013»**.

- L'enseignant **«expert»** se retrouve momentanément en dehors du temps réel de l'enseignement pour pouvoir mener une étude sur ce qui se passe dans son cours ou pour devenir une référence sur ce qui devrait être fait.
- L'enseignant **«expert»** fait preuve d'une intelligence contextuelle. Il peut s'émanciper de ses propres cadres logiques habituels et des normes mentales du **« novice »** liées au souci de planification. Il modifie et adapte ses propres règles en permanence. (Schon, 1994, p.84).

**Après avoir effectué notre étude ; les résultats du deuxième axe sont comme suivant :**

**Deuxième axe :** on a observé les durées de l'intervention des enseignants dans chaque phase de la séance : les enseignants experts ont effectué des interventions efficaces pendant la leçon . Les novices ont effectué des interventions mais elles ne sont pas très pratiques par rapport aux experts

**Les résultats du deuxième axe sont comme suivants :**

**-phase 1 :** les enseignants experts ont fait une moyenne de la durée d'intervention de **(3,9min)** par contre les enseignants novices ont fait **(4,6min)**.

**-phase 2 :** les enseignants experts ont fait une moyenne de la durée d'intervention de **(4,8min)** par contre les enseignants novices ont fait **(3,6min)**.

**-phase 3 :** les enseignants experts ont fait une moyenne de la durée d'intervention de **(6,1min)** par contre les enseignants novices on fait **(4,5min)**.

**-phase 4 :** les enseignants experts ont fait une moyenne de la durée d'intervention de **(6 min)** par contre les enseignants novices on fait **(4,5min)**.

**-phase 5 :** les enseignants experts ont fait une moyenne de la durée d'intervention de **(2,2min)** par contre les enseignants novices on fait **(2,6min)**.

Pour **la phase 1**, les novices ont consacré une durée plus large que les experts dans l'intervention, mais cela ne veut pas dire qu'ils ont bien géré leur temps mais ça veut dire que les novices n'ont pas la capacité de contrôler la situation. Mais les experts ont cette capacité et ils arrivent à diriger leurs élèves d'une façon performante et efficace.

Dans **la phase 2**, (échauffements et mise en train), on remarque la présence du bon travail et la bonne pratique des normes de **la phase 2**, contrairement aux novices on remarque qu'ils ont effectué leur tâche d'intervenir dans une durée très courte.

La phase **3 et 4 (situation d'apprentissage 1 et 2)** les experts arrivent à se communiquer facilement avec leurs élèves afin de transmettre les connaissances du domaine (explication des objectifs du travail et les gestes techniques), on remarque aussi que les novices ont des difficultés au niveau de la transmission des connaissances et la communication.

Pour **la phase 5** (fin de la leçon), la grande majorité des enseignants ignore l'importance de cette partie de la séance. Comme on remarque dans les résultats, la durée de l'intervention est très basse pour les novices et les experts.

À partir des résultats obtenus de notre observation sur l'intervention des enseignants en EPS. Et le temps de chaque phase de la leçon. Selon un modèle d'analyse de ce dernier centré sur des formes d'activités et d'interactions. Enseignant-élève-environnement physique. «Gal-petit faux 2011-2013».

Pendant ce temps, l'enseignant se déplace pour avoir un bon angle de vision, il guide et supervise l'activité, et il oriente ses élèves par des interventions qui conviennent à l'objectif du travail, il accompagne ses conseils, incitation et encouragement par des gestes. Parfois en retrait, il observe l'ensemble de la classe.

Mais la tonalité émotionnelle de ses intervention n'est pas toujours, celles de l'encouragement mais des fois celle de la critique constructive, la plupart de temps il intervient pour aider, démontre un véritable savoir-faire dans l'orientation et l'accompagnement d'apprentissage. «**Huet et Gal-Petitfaux 2011, p-61**».

**L'enseignant « expert »**, c'est celui qui ferait mieux apprendre. La qualité d'intervention est donc supposée à partir du résultat atteint par les élèves, cette position renforce l'idée que c'est le travail de l'enseignant qui induit la qualité des résultats de l'élève. (**Tochon 1993**).

- Ils posent un regard d'inspection sur ce qu'il fait avec une vision interne de la réalité et tend vers l'objectivité, voire l'objectivation de ses pratiques d'intervention.

Il semble que la compétence de l'enseignant « **expert** » à tenir ensemble la gestion de la classe et de la séquence d'enseignement se situe dans une organisation parallèle des deux processus.

Il apparaît évident qu'un enseignant novice ne possède pas les mêmes expériences des élèves et des contenus qu'un enseignant expert. Ce pondent dire que les enseignants NOVICE n'ont aucune expertise n'est pas justifié.

Même si (**Tochon 1993**) pense qu'un enseignant novice n'a aucune expertise, il semble que ceux-ci aient La possibilité d'avoir quelque expertise dans différent domaine car selon : (**Marc Durand 1996**) qui il y'a plusieurs expertise (**didactique et pédagogique**).

La planification des novices planifie ses interventions, le plan est un modèle cognitif anticipateur et hiérarchisé qui se déroule de manière automatique presque en l'absence du sujet.

Autrement dit pour chaque situation, son organiser, son déroulement et sa régulation, les opérations à mettre on ouvre sont fixée par avance suivant une logique qui ne peut à aucune moment de la séance effective être modifiés.

---

**Comparaison des résultats du temps de chaque phase de la leçon entre l'enseignant expert et novice :**

**Phase 1 :** dans la première phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (1.207)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 2 :** dans la deuxième phase la différence est significative parce que le **t-cal (4.294)** est supérieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 3 :** dans la troisième phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (0.181)** est inférieur du **t-tab(2.101)**.

**Phase 4 :** dans la quatrième phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (2.366)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 5 :** dans la cinquième phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (0.0884)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

**Comparaison des résultats de la durée d'intervention de chaque phase de la leçon entre l'enseignant expert et novice :**

**Phase 1 :** dans la première phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (1.118)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 2 :** dans la deuxième phase la différence est significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (2.23)** est supérieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 3 :** dans la troisième phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (1.796)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 4 :** dans la quatrième phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (1.530)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

**Phase 5 :** dans la cinquième phase la différence est non significative entre l'expert et novice parce que le **t-cal (0.693)** est inférieur du **t-tab (2.101)**.

L'enseignant expert celui qui a un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne «improvisé» mais il s'agit d'une improvisation «planifiée» il en a la maîtrise puisque cela fait des années qu'il distribue le même programme d'enseignement, et qu'il a intériorisé des routines. (Tochon, revue EPS n235 p10, 1992).

Et l'enseignant novice à partir de critères présentes avant ne permet de désigner un enseignant «novice» autrement qu'en les situant à l'opposé de l'enseignant «expert» autrement dit le «novice » et exempt qualité qui sont accordées à «l'expert», Chevron.

### **Différencie un enseignant expert d'un enseignant novice :**

**BERLINER (in Piéron 1993)** résume les caractéristiques de la notion d'expert par rapport à celle du novice il pense que les experts effectuent leurs inférences à partir d'objets aux événements alors que les novice se limitent à une vue plus littérale de ceux-ci, les experts classent aussi les problèmes à résoudre à un niveau relativement élevé alors que les novice classent à partir des caractéristiques moins profondes.

On rencontre une différence encore dans leurs capacités métacognitives et d'autorégulation qui sont supérieure à celle des novice et ils construisent leurs compétences progressivement, sur une longue période de temps et par importante quantité de pratique, toutes ces différences sont liée au manque d'expérience de l'enseignant novice.

**SIEDENTOP et ELDAR. (1989, in, PIERON, 1993)** présentent eux une interprétation de la notion d'expertise en terme de comportement, pour eux, les experts voient des choses que le NOVICE ne voient, ils sont capable d'effectuer tâches des beaucoup plus sensibles

Les experts présentent aussi une plus grande vitesse de réponse aux stimuli identifiés, ils ont stocké en mémoire des réponses déjà expérimentées auxquelles ils peuvent faire appel ,sans délai, théorie de l'apprentissage moteur ( **SCHMIDT, 1975**), les experts disposant aussi d'un répertoire comportement beaucoup plus large leur permettant de mieux ajuster leur réponse à la situation en notamment à sa spécificité.

L'autorité des **enseignants «expert» et «novice»** : l'autorité de l'enseignant «expert» vient de ce qu'il se présente comme la représentation, le mandataire d' un bien culturel (**REBOUL, 1980**). « Il exerce une autorité doctrinale morale ou intellectuelle non seulement sur les élèves mais sur les enseignants novices ».

-le statut de « **l'expert** » assorti des compétences qui s'y rattachant confère à l'enseignement de l'EPS et au sein de l'équipe pédagogique, l'enseignant « **expert** » se différencie du « **novice** » en ce qu'il fait autorité dans la profession. C'est l'un critère retenu dans les procédures de désignation institutionnelle.

-dans le champ des pratiques d'intervention, l'autorité de « **l'expert** » repose sur deux types de savoirs, savoir et comment on l'enseigne

# Conclusion

### **Conclusion**

Les enseignants de l'EPS ont prouvé leurs capacités à concevoir un enseignement spécifique par rapport à un contexte donné.

Au cours de leurs études, dans l'encadrement sportif ou non, les enseignants stagiaires de cette discipline démarrent dans le métier avec des compétences maîtrisées dans le domaine de l'animation. Au cours de leur première année d'expérience comme professeur d'EPS, ils s'appuient sur plusieurs modèles de professionnalité. Ils démarrent en utilisant leurs acquis d'animateur pour gérer la classe. Certains s'aident de leurs capacités à appliquer des techniques pour faire face à certaines situations ; d'autres convoquent leurs savoirs et leur aptitude à réguler pour s'en sortir ; d'autres encore, se réfèrent à l'un ou l'autre des modèles en fonction des besoins immédiats. Tous tendent à se servir de celui du praticien réflexif pour devenir plus compétent.

Dans plusieurs situations, dont l'enseignant expert prouve qu'il arrive à contrôler la séance et à donner de son meilleur, on se base sur ses capacités et ses compétences de communication de transmission de connaissances du domaine d'EPS, l'expert arrive à compléter cette tâche d'une manière efficace d'une façon ou d'une autre, ici on parle de la vitesse d'exécution et de son expérience personnelle.

Un groupe d'élèves exige beaucoup de patience et d'effort pour arriver à les diriger vers le bon chemin, les novices peuvent s'adapter avec cette situation mais l'expérience des experts fait une différence remarquable.

A-propos de notre sujet d'étude (thème) et après avoir fini toutes les étapes de ce travail (durée de chaque phase de la séance et les durées d'intervention des enseignants pour chaque phase), on a eu des résultats insatisfaisants : mauvaise gestion du temps et l'intervention sans efficacité.

Dans l'EPS, la séance doit être bien programmée et planifiée au niveau de toutes ses étapes sans exception du début à la fin et l'intervention des enseignants doit marquer sa présence.

Les cours doivent être assurés par des professionnels de l'EPS, du moins sous le contrôle pour donner aux élèves une formation de qualité.

Avec un volume horaire aussi bas, elle ne peut évoluer. Il est impératif de dégager, à son profit, des espaces, au l'emploi du temps des élèves et il est obligatoire de consacrer une durée qui peut répondre au besoin de l'enseignant et l'élève au même temps.

C'est pour cela que on a choisi de traiter ce problème car il nous semblait très important de savoir maintenant que on va devenir professeurs ce que nous pouvons vraiment amener à nos élèves. Comme la question nous a été posée à plusieurs reprises par nos élèves et que on' avait aussi rencontré le problème de nos inexpériences dans certains domaines lors des entraînements de l'association sportive, ils nous ont paru très important de traiter cela. Cette étude nous a permis de faire plus attention à nos interventions et surtout nous 'a permis de mieux comprendre et écouter nos élèves.

On a pu comprendre qu'un enseignant d'EPS doit être à l'écoute des élèves : à l'écoute de tout ce qu'ils disent mais aussi à l'écoute de leur corps. On est une discipline privilégiée pour cela et il ne faut pas l'oublier.

# Annexe

## Les enseignants experts :

Les phases de la leçon	Le début de la leçon prise en main de la classe		Echauffement mise en train de la classe		Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1		Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2		fin de la leçon rangement sortie	
	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention
Enseignant 1	19	3	28	5	29	2	40	8	04	0
Enseignant 2	13	2	20	3	35	5	42	4	10	3
Enseignant 3	17	3	30	8	35	1	32	3	06	2
Enseignant 4	12	4	23	6	36	10	40	6	09	3
Enseignant 5	14	2	32	9	34	4	32	3	08	1
Enseignant 6	10	2	26	4	43	9	35	5	06	1
Enseignant 7	20	5	24	2	33	6	36	7	07	3
Enseignant 8	18	3	27	1	35	4	36	5	04	0
Enseignant 9	15	5	26	5	35	5	38	11	06	2
Enseignant 10	12	3	30	2	37	7	35	8	06	1

Tableau n1 : représente les résultats de temps de chaque phase de la leçon d'EPS et d'intervention chez les enseignants experts.

## Les l'enseignants novices :

Les phases de la leçon	Le début de la leçon prise en main de la classe		Echauffement mise en train de la classe		Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 1		Corps de la leçon situation d'apprentissage N : 2		fin de la leçon rangement sortie	
	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention	Temps	Temps d'intervention
Enseignant 1	10	3	20	4	45	2	40	0	05	1
Enseignant 2	14	4	18	3	30	2	50	6	08	2
Enseignant 3	22	5	16	3	37	3	39	2	06	0
Enseignant 4	08	3	22	5	40	4	38	1	12	4
Enseignant 5	18	5	15	2	38	6	39	2	10	2
Enseignant 6	25	8	20	3	22	3	51	4	02	0
Enseignant 7	12	3	17	1	48	7	40	0	03	0
Enseignant 8	23	5	26	5	30	2	35	1	06	1
Enseignant 9	19	4	24	3	30	3	40	2	07	2
Enseignant 10	25	6	12	2	37	5	40	2	06	2

Tableau n2 représente les résultats de temps de chaque phase de la leçon d'EPS et d'intervention chez les enseignants novices.

Université Abderrahmane MIRA de Bejaia

Faculté des Sciences humaines et sociales

Département des STAPS

## Grille d'observation

Thème

Etude du face à face pédagogique dans la séance d'EPS.  
Analyse d'intervention des enseignants.

Enseignant :

Établissement :

Les temps de la leçon d'EPS				
Phase de la leçon	Configurations d'activité collective dans la classe	Le temps	La durée de l'intervention	Les conditions de réalisation
Début de leçon prise en main de la classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. l'accueil</li> <li>. les trajets (aller-retour) vers les installations sportives</li> <li>. le passage aux vestiaires</li> <li>. l'appel et le rappel</li> <li>. l'explication des consignes de début de la leçon</li> <li>. l'installation du matériel</li> </ul>			
Echauffement Mise en train de la classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>. l'explication collective des consignes de travail</li> <li>. la supervision et le guidage de la pratique des élèves</li> <li>. le bilan de la situation</li> <li>. la transition vers les situations</li> <li>. la transition vers les situations d'apprentissage</li> </ul>			
Corps de leçon situations d'apprentissage poste-échauffement	Situation d'apprentissage n 1			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. l'explication collective des consignes de travail</li> <li>. la supervision et le guidage de la pratique des élèves</li> <li>. le bilan des situations</li> <li>. les transition entre situation</li> </ul>			
	Situation d'apprentissage n 2			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. l'explication collective des consignes de travail</li> <li>. la supervision et le guidage de la pratique des élèves</li> <li>. le bilan des situations</li> <li>. les transition entre situation</li> </ul>			
Fin de leçon Rangement et sortie	<ul style="list-style-type: none"> <li>. le bilan de la leçon et le retour au calme</li> <li>. le rangement du matériel</li> <li>. le passage aux vestiaires</li> </ul>			

Tableau1 : un modèle d'analyse des temps de la leçon centré sur des formes d'activités et d'interaction enseignant -élèves – environnement physique (Gal –PetitFaux.2011. 2013)

# Bibliographie

## Liste Bibliographique :

- **Ardin, J.-P. (2000).** La leçon : un point de rencontre entre le professeur stagiaire et le conseiller pédagogique. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, 23, 57-60
- **Arnold R.K.S. (1985).** Le développement des habiletés sportives. Dossier EPS 3. Paris : revue EPS.
- **Austin, J.L. (1970).** Quand dire, c'est faire. Paris: Sequel.
- **Barbier, JM. (1996).** Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris, PUF.
- **Beaubrun F. et Judey P. (2001).** Approche dynamique et apprentissage du lancer de javelot. Revue EP S n°292
- **BISSERET, A., SEBILLOTTE, S., FALZON, P. (1999).** *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes.* Toulouse : Editions Octarès.
- **BLANCHET Alain et al (1987) :** Les techniques d'enquêtes en sciences sociales, Paris, Dunod.
- **BLANCHET Alain et al (1987) :** Les techniques d'enquêtes en sciences sociales, Paris, Dunod.: Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.
- **Bonnet, JP et Bonnet C. (2008).** Théories de l'apprentissage moteur : étude comparée. Actio.
- **Bruner J. (1996).** L'éducation entrée dans la culture. Ed. Retz
- **Bruner, J. (1991).** Car la culture donne forme à l'esprit. Paris, Editions Eshel.
- **Burbules, N.C., & Bruce, B.C. (2001).** Theory and research on Teaching as Dialogue.
- **CABROL Chrystelle ,** Expertise relationnelle en EPS .10
- **Cazden, C.B. (1988).** Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, N.H.: Heinemann
- **Chartier (1998) et Vergnaud (2000 cités par Maurice , 2002).**
- **Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2009).** Savoirs "situés" des enseignants d'EPS : le cas de l'activité de supervision active en gymnastique ? In Ph. Terral et J-L. Darreon, Les savoirs de l'intervention en sport : entre sciences et pratiques ? Sciences de la société, 77, 29-41.
- **CLERC François (1995) :** Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.
- **Clot, Y., & Soubiran, M. (1998).** Prendre la classe : une question de style ? Société Française, 62/63, 78-88
- **Cornus S. et Marsault C. (2003).** Repenser l'EPS à partir de l'approche écologique. Revue EP S n°302.
- **DAVISSE Annick (1991) :** Au temps de l'école l'EPS des filles, Dans Sports, école, société : la part des femmes, Paris, Actio.
- **DAVISSE Annick (1999) :** EPS : Réussite des filles et mixité, dans Filles et garçons à l'école : une égalité à construire, p 65 à 73, Paris, Editions Autrement dit.
- **DE LA GARANDERIE Antoine (1991) :** La motivation, Paris, Nathan.
- **DE SINGLY François (1992) :** L'enquête et ses méthodes : le questionnaire, Paris, Nathan.

- **Delignières D. (1998).** Apprentissage moteur : quelques idées neuves. **revue EP S n° 274**
- **Desbiens, J.-F. (2000).** Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants
- **DOLTO Françoise (1988) :** La cause des adolescents, Paris, Laffont.
- **DOLTO Françoise (1988) :** La cause des adolescents, Paris, Laffont.
- **DUMONT (C), DARCQ (F) (1991) :** Faire de l'EPS sans être un spécialiste, Paris, Nathan.
- **DURAND Marc (1996) :** L'enseignement en milieu scolaire, Paris, PUF.
- **Esbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.P., & Lacasse, G. (2005).** Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez les étudiants-stagiaires en enseignement de l'EPS. Conférence présentée lors du troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport. Université catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- **Gervais, Correa Molina et Lepage (2008, p. 158)**
- **Handbook of Research on Teaching (pp. 1102-1121).** Fourth Edition. American Educational Research Association: Washington, DC
- **LESCOUT Maryse (1995) :** Quand le formateur confond hypothèses et postulats, Paris, Les cahiers pédagogiques, n°330, p 55 à 59.
- **PAQUAY Léopold et al. (1996) :** Former des enseignants professionnels, Bruxelles, De Boeck Université.
- **PERRENOUD Philippe (1995) :** La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, PUF.
- **PIERON Maurice (1993) :** Analyser l'enseignement pour mieux enseigner, Paris, Dossier EPS 16.
- **PIERON Maurice (1997) :** *Ces experts en enseignement des APS*, dans revue EPS 269, Paris, revue EPS.
- **PIERON, M. (1992).** Pédagogie des activités physiques et du sport. Paris: Revue E.P.S.
- **PINEAU C,** « L'évaluation en EPS », paris : revue EPS, n° 235, 1992, 43 – 46.
- **PINEAU C,** introduction à une didactique de l'EPS, 1991.
- **Pineau c. & DELAUNAY M ;** « un programme – la leçon – la leçon – le cycle en EPS ». In revue EPS in revue EPS n° 217, paris, mai –juin 1989, 49 – 52.
- **PINEAU J,-C,** « potentialités physiques au cours de l'adolescence », paris : revue EPS, N° 233, 1992, 65 – 68.
- **POSTIC Marcel (1992) :** Observation et formation des enseignants, Paris, PUF.
- **POULTON E,-C.,** « On prediction in skilled movement”, psychological bulletin, 1957, 54 : 467.
- **PRADET M. & HUBICHE J.- L,** comprendre l'athlétisme. PARIS : production INSEP, 1986.
- **PROST A,** les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle. Paris : CNDP, 1983.
- **QUILIS A,** « enjeu culturel de l'éducation physique » in éducation physique et didactique des aps. Chatenay – malabry ; édition. AEEPS, 1990, 6-7.

- **REUCHLIN M.** psychologie. Paris : puf, 1977.
- **RHETY A.**, « vers un environnement didactique favorisant les apprentissage et leur gestion par les élèves » in didactique de l'EPS. n° 2. Dijon : CRDP, 1991, 15 -52.
- **RIAS b**, « athlétisme. Aménagement du milieu. Apprentissages » in spirales n°1, complément, 1987, 125 – 131.
- **ROQUES E.**, « EPS et rénovation de l'enseignement », paris : revue EPS, n°225, 1990, 64 – 66.
- **SCHMIDT R.-A.**, motor control and learning: a behavioral emphasis. Champaign (Illinois) : human kinetics, 1988.
- **Tardif, M., & Lessard, C. (1999).** Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et de dilemmes professionnels.nBruxelles : De Boeck.
- **Tochon** , 1991, p. 140.
- **Tochon** , 1993, p. 129.
- **Tochon** , **1993.** 34 “Novices see only what is there while experts can see what is not there” (Klein & Hoffman, 1993, p.203 cités par Hogan et al., 2003, p. 240) 35 “ Routines are activities that are consistently and successfully completed each day with little mental effort by the teacher” (traduction personnelle, p. 238). **Tochon (1993, p. 77)**
- **TOCHON Pierre - Victor (1993)** : L'enseignant expert, Paris, Nathan.
- **Tochon**, 1993, p. 127.
- **VIVES Jean (1996)** : Le prof d'EPS, un entraîneur polyvalent ? dans revue EPS 261, Paris, revue EPS.
- **VIVES Jean (1996)** : Le prof d'EPS, un entraîneur polyvalent ? dans revue **EPS 261**, Paris, revue EPS.

## Résumé

Ce mémoire décrit la séance d'EPS et quelques de ses caractéristiques essentielles offerts dans les lycées et les écoles moyens de la région de Bejaia. Un travail a été effectué entre décembre 2015 et mars 2016 auprès d'un échantillon de 20 enseignants d'EPS (entre novices et experts) et une quinzaine d'écoles. Des observations et prise de notes sont effectuées au temps réel et sur le terrain sur la séance elle-même et pour obtenir des informations concrètes et des observations directs.

Les résultats obtenus montrent que les facteurs responsables pour le bon déroulement de la séance d'EPS sont la bonne gestion du temps et l'efficacité de l'intervention des enseignants. Un enseignant expérimenté arrive à son but par son expérience et ses compétences, par contre un novice trouve toujours des difficultés au niveau de la communication et dans les situations d'apprentissage en plus la transmission des connaissances. L'EPS exige un matériel et un équipement mais aussi une plateforme pédagogique de haut niveau.