

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira de Bejaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des Sciences et Techniques des Activités

Physiques et Sportives (STAPS)



جامعة بجاية
Tasdawit n' Bgayet
Université de Béjaïa

Mémoire de fin de cycle

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

Spécialité activités physiques et sportives scolaires

THÈME :

Etude des interventions éducatives des enseignants à la

Séance d'EPS

Approche comparative entre enseignants experts et novices

Réalisé par :

- *M^{elle} MEZHOUD Nawal*
- *M^{elle} YAKOUBI Zina*

Encadré par :

Dr ZAABAR.S

Année universitaire : 2015/2016

Remerciements



En premier lieu, nous remercions le bon Dieu, pour sa bienveillance et de nous avoir accordé le courage d'arriver à ce stade de notre cursus universitaire.

*En deuxième lieu, nous exprimons notre profonde reconnaissance à notre aimable enseignant et promoteur **M^r ZAABER.S** pour l'honneur qu'il nous en accordé en nous encadrant, pour ses précieux conseils, encouragements et tous les efforts qu'il a fournis.*

*En troisième lieu, nous remercions vivement notre enseignant **M^r IKIOUIN.M** pour son aide précieux*

Nous tenons à remercier également tous nous enseignants de département STAPS

En fin, nos sincères remerciements a tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

ZINA et Nawal

Dédicaces



Ce modeste travail est dédié à :

*La mémoire de mes deux chers et inoubliables frères : KACI et
KARIME...*

*Mes très chers parents qui ont été toujours à mes cotés et qui m'ont
tant donné d'amour et de sacrifices.*

*Mes très chères sœurs : Linda, Sabrina, Salima, Kahina pour leur
soutien.*

Mes chers beaux frères : Mouloud, Hafit, Zahir et wahib.

*Mes chers neveux : Kaci, Elina, Amani, Mays, Khouloud, Nada et
lilya.*

Mon futur mari Khaled pour son aide précieux.

Mes chers beaux parents : Papa Zoubir et Maman Malika

Mon beau frère Fares et ma belle sœur Lydia

Mes chers cousins et ancles

A ma binôme Nawal

Et a toutes la promo STAPS

Zina

À qui puis-je dédier cet humble travail si ce n'est à mes très chers parents, dont le sacrifice, la tendresse, l'amour, la patience, le soutien, l'aide et l'encouragement sont l'essence de ma réussite.

Sans eux, je ne serais pas ce que je suis aujourd'hui.

Je dédie ce travail également

A mes sœurs : Lynda, Sabrina, Kamila et Zouza

A mes frères : Ayachi et Lamine

A mes chers neveux : Lamy, Wassim, Farah et Yasmine

A mes beaux frères : Halim, Mourad et Mahmoud

Je dédie ce travail également

A mon sacré bon mari : Hakim

A mes beaux parents : mama fatima et papa mouhand akli

A mes beaux frères et a ma belle sœur nadia

Sans oublier le petit de la famille sifou

A toute la famille Ramdani

A mes chers amis : Hakima et Zina

A mon encadreur : M^r S. Zaabar

Et également a tout les enseignants de STAPS

A tous ceux dont les noms m'ont échappé.

Nawal

La liste des figures

| Numéro | Titre | Page |
|---------------|---|-------------|
| 1 | Le cadre de l'intervention de l'enseignant en France | 15 |
| 2 | Le guide méthodologique pour la leçon d'EPS (sarthon, 2003) | 26 |
| 3 | Une zone de transit | 31 |

La liste des tableaux

| Numéro | Titre | Page |
|-----------|---|-----------|
| 1 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Novices » dans la 1 ^{ère} phase | 65 |
| 2 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Novices » dans la 2 ^{ème} phase | 66 |
| 3 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Novices » dans la 3 ^{ème} phase | 67 |
| 4 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Novices » dans la 4 ^{ème} phase | 68 |
| 5 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Expert » dans la 1 ^{ère} phase | 69 |
| 6 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Expert » dans la 2 ^{ème} phase | 70 |
| 7 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Expert » dans la 3 ^{ème} phase | 71 |
| 8 | Calcule du X^2 pour les enseignants « Expert » dans la 4 ^{ème} phase | 72 |
| 9 | Calcule du T pour les enseignants « Novices » et « Experts » dans la 1 ^{ère} phase de la leçon d'EPS | 73 |
| 10 | Calcule du T pour les enseignants « Novices » et « Expert » dans la 2 ^{ème} phase de la leçon d'EPS | 74 |
| 11 | Calcule du T pour les enseignants « Novices » et « Expert » dans la 3 ^{ème} phase de la leçon d'EPS | 75 |
| 12 | Calcule du T pour les enseignants « Novices » et « Expert » dans la 4 ^{ème} phase de la leçon d'EPS | 76 |
| 13 | Calcule du T pour les enseignants « Novices » et « Expert » pendant la leçon d'EPS. | 77 |

La liste des graphes :

| Numéro | Titre | Page |
|---------------|--|-------------|
| 1 | Le X^2 des enseignants « novices » dans la 1 ^{ère} phase | 65 |
| 2 | Le X^2 des enseignants « novices » dans la 2 ^{ème} phase | 66 |
| 3 | Le X^2 des enseignants « novices » dans la 3 ^{ème} phase | 67 |
| 4 | Le X^2 des enseignants « novices » dans la 4 ^{ème} phase | 68 |
| 5 | Le X^2 pour les enseignants « experts » dans la 1 ^{ère} phase | 69 |
| 6 | Le X^2 pour les enseignants « experts » dans la 2 ^{ème} phase | 70 |
| 7 | Le X^2 pour les enseignants « experts » dans la 3 ^{ème} phase | 71 |
| 8 | Le X^2 pour les enseignants « experts » dans la 4 ^{ème} phase | 72 |
| 9 | La moyenne d'intervention des enseignants dans la 1 ^{ère} phase | 74 |
| 10 | La moyenne d'intervention des enseignants dans la 2 ^{ème} phase | 75 |
| 11 | La moyenne d'intervention des enseignants dans la 3 ^{ème} phase | 76 |
| 12 | La moyenne d'intervention des enseignants dans la 4 ^{ème} phase | 77 |
| 13 | La moyenne d'intervention des enseignants dans la séance d'EPS. | 78 |

Sommaire

| | |
|--------------------|---|
| Introduction..... | 2 |
| Problématique..... | 3 |
| Hypothèse..... | 4 |

I- Partie théorique:

Chapitre I : L'intervention éducative des enseignants caractéristiques.

| | | |
|-------------|---|-----------|
| I- | Définition de l'intervention..... | 7 |
| II- | Les différentes actions de l'intervention..... | 7 |
| | 1- Les 10 compétences professionnelles..... | 7 |
| | 2- Synthèse..... | 8 |
| III- | Les composantes de l'intervention..... | 8 |
| | 1- Concevoir – Planifier – Construire..... | 8 |
| | 2- Conduire..... | 9 |
| | 3- Différencier..... | 9 |
| | 4- Évaluer..... | 9 |
| | 5- Les curriculums..... | 9 |
| | 6- Les incidents critiques..... | 10 |
| IV- | Les composantes de la pratique d'intervention des enseignants d'EPS..... | 10 |
| | 1- La composante (médiative ?) médiatrice..... | 11 |
| | 2- La composante cognitive-motrice..... | 12 |
| | 3- La composante personnelle..... | 12 |
| | 4- La composante sociale..... | 12 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| | 5- La composante institutionnelle..... | 12 |
| V- | Le cadre institutionnel de l'intervention..... | 15 |
| | 1- Le système éducatif | 16 |
| | 2- L'intervention en EPS..... | 17 |

Chapitre II : La séance d'éducation Physique et Sportive.

| | | |
|-------------|---|-----------|
| I- | Introduction..... | 21 |
| II- | Définition de la leçon de l'EPS..... | 21 |
| | 1- Dans le métier d'enseignant d'EPS..... | 21 |
| | 2- Dans la formation et l'évaluation des enseignants d'EPS..... | 21 |
| III- | La structure de la séance d'EPS..... | 22 |
| | 1- La partie préparatoire..... | 23 |
| | 2- La partie fondamentale..... | 24 |
| | 3- La partie finale..... | 24 |
| IV- | Trois modèles d'analyse de la séance d'EPS..... | 25 |
| | 1- Les modèles de planification du déroulement de la leçon..... | 25 |
| | 2- Les modèles des compétences générales attendues chez l'enseignant pour la leçon..... | 26 |
| | 3- Un modèle descriptif de la configuration d'activités en classe au cours de la leçon..... | 27 |
| V- | Scénario-type d'une séance d'EPS..... | 28 |
| | 1- Le début de leçon..... | 28 |
| | 2- Échauffement et corps de leçon..... | 36 |
| | 3- Fin de la leçon..... | 41 |

Chapitre III : les typologies d'enseignants d'éducation physique et sportive ère

| | | |
|------------|--|-----------|
| I- | Enseignement..... | 46 |
| | 1- Définition de l'enseignement..... | 46 |
| | 2- Les buts de l'enseignement..... | 46 |
| | 3- L'enseignant de l'éducation physique et sportive..... | 48 |
| | 4- Qualité de l'éducateur..... | 49 |
| II- | Typologie d'enseignants..... | 50 |
| | 1- L'enseignant novice..... | 52 |
| | 2- L'enseignant expert..... | 53 |

II-Partie méthodologique et pratique :

| | | |
|--|--|----|
| | 1- Objectif de la recherche..... | 60 |
| | 2- L'intérêt de l'étude..... | 60 |
| | 3- Population étudiée..... | 60 |
| | 4- Caractéristique de l'échantillon..... | 60 |
| | 5- Moyens et méthodes de la recherche..... | 61 |

Analyse représentation et interprétation des résultats

| | | |
|--|-----------------------------------|----|
| | Interprétation des résultats..... | 65 |
| | Discussions des résultats..... | 79 |
| | Conclusion..... | 83 |
| | Bibliographié. | |
| | Annexes. | |

Dans les métiers de l'enseignement on accorde beaucoup d'importance à l'expertise.

L'expertise s'impose au sein du système éducatif, elle a comme finalité de dégager des profils d'enseignants qui ont un niveau d'expertise professionnelle qui réussie à un ensemble de potentialités propres qui permettent d'en circonscrire le champ de compétence.

Mais l'expertise n'ignore pas une autre catégorie d'enseignant, l'enseignant novice est dans le champ d'intérêt de l'expertise, c'est à dire un élément essentiel qui va permettre de dégager des comparaisons, ce qui reste un objectif de l'expertise.

L'expertise permet une analyse de l'ensemble des modalités des interventions de chacune des typologies des enseignants.

Les situations d'enseignement et d'apprentissage qui de concrétisent en situation de face à face pédagogique entre «enseignant» et «élève» démentent des modalités des interventions, et chaque typologie d'enseignement un jeu de la séance de l'EPS.

La séance de l'EPS qui reste une unité de base de la concrétisation des cours de l'EPS, à passé par plusieurs modélisations qui ont donnés les composantes de la séance.

Une séance qui renvoie selon chaque modélisations aillent de trois parties jusqu'au quatre parties.

A partir de la nous essayerons d'étudier les interventions éducatives des enseignants pendant la séance d'EPS plus précisément faire une approche comparative entre deux typologies d'enseignants d'EPS : enseignants « experts » et enseignants « novices ».

En élaborant ce travail dans le quel nous allons essayer de chercher à déterminer le niveau de chaque typologies d'enseignants d'EPS.

Notre travail est structuré en deux grandes parties : la première partie est consacrée à la revue de la littérature, qui est organisée à son tour en trois chapitres. La première est réservée à l'étude de l'intervention éducative des enseignants, nous citerons la définition de l'intervention en EPS, les différentes actions et composantes de l'intervention. Le deuxième chapitre de la partie théorique est consacré à l'étude de la séance d'EPS ont citerons la définition de concept de la séance d'EPS, la structure de la séance d'EPS, modèles d'analyse

de la séance et scénario-type d'une séance d'EPS. Le troisième chapitre est réservée à l'étude de différentes typologies d'enseignants, nous citerons la définition de l'enseignement et sont but, définition de l'enseignants de l'éducation physique et sportives et les typologies d'enseignants d'EPS « novices » et « experts ».

La deuxième partie de ce travail quand à elle est structurée à son tour en deux chapitres.

Le premier, traite le cadre méthodologique de la recherche ou on a présenté les moyenne humain et l'outil de recherche...etc. Alors que le deuxième est destiné à la présentation, discussion et interprétation des résultats.

En fin, nous achevions notre modeste travail par une conclusion ainsi faire quelque recommandations.

La problématique :

La professionnalité enseignante s'exprime par et se construit dans les gestes professionnels, Elle résulte d'un processus dynamique, dont l'entrée dans la matière représente une étape cruciale.

Nous avons choisi d'orienter notre recherche dans le champ des interventions éducatives des enseignants pendant le déroulement de la séance d'EPS. À cet effet notre étude consiste à étudier puis comparer les différentes manières et méthodes d'interventions de deux types d'enseignants (enseignantes « novices » et « experts »).

Nous allons maintenant nous attacher à décrire plus précisément qui sont ces deux types d'enseignants, on visant à comprendre et déterminer leurs interactions lors du face a face pédagogique avec les élèves pendant les séances d'EPS réalisées à différentes moment de l'année pour faire une comparaison afin d'établir des déférences d'interventions pendant le déroulement de la séance d'EPS, et aussi nous expliquerons comment l'enseignant d'EPS concevoir et planifier ses interventions pédagogique et didactiques de façon à créer les conditions interaction professeur/élève.

Pour cela on peut poser la question dans le sens suivant :

- ❖ Qui sont les enseignants qui interviennent avec plus d'efficacité dans leurs interventions éducatives ?

Hypothèses :

- ❖ Dans le cadre de leurs interventions éducatives, les enseignants « experts » interviennent plus efficacement dans toutes les phases de la séance d'EPS.

I- Définition de l'intervention :

Selon (**M.Durand, 2010**), l'intervention c'est : « toute action et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique, sportive ou 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, de performance, d'entretien et de loisir » ⁽¹⁾

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.

II- Les différentes actions de l'intervention :

1- Les 10 compétences professionnelles :

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

- C1 Agir en fonctionnaire de l'état 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.

(1) M .Durand : in Sciences de l'intervention en EPS et en sport, 2010, p.7

- C9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
- C10 Se former et innover.

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.

III- Les composantes de l'intervention :

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

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. »⁽²⁾

(2) **Riff, J. Durand, M.** Planification et décision chez les enseignants, 1993, p. 84

2- Conduire :

(C5) le temps d'actualisation en classe (phase interactive) : 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. ⁽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 d'organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit, autant que faire se peut, confronté aux situations les plus fécondes pour lui. »⁽⁴⁾

4- Évaluer :

(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.

5- Les curriculums :

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

- La définition du public ciblé.

(3) Seners, P : La leçon d'EPS 2002.

(4) Barbry, R : Modélisation de la différenciation pédagogique. 1999 p 9

- 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.

6- Les incidents critiques :

Selon (**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 :

- 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 associée étroitement à des difficultés d'apprentissage.⁽⁵⁾

IV- Les composantes de la pratique d'intervention des enseignants d'EPS :

C'est dans les travaux de **Robert et Cal** que nous trouvons, exposé, un modèle d'analyse des pratiques d'intervention des enseignants de mathématiques qui nous apparaît heuristique, en ce qui concerne l'intervention dans le domaine de l'EPS. Ce modèle permet d'analyser l'intervention de l'enseignant au regard des apprentissages qu'elle suscite chez les élèves, tout en tenant compte des ressources et des contraintes sociales, institutionnelles et individuelles susceptibles de s'exercer sur elle.

(5) **Amade-Escot & Marsenach** : Didactique de l'EPS, 1995 p 190.

Ces auteurs analysent les pratiques d'enseignement des mathématiques dans la classe, face aux élèves, à l'aide de cinq composantes, non indépendantes, qu'ils utilisent dans un premier temps séparément, afin d'identifier des logiques transversales que les enseignants semblent mettre en œuvre au cours de leur intervention dans le second temps,

Les deux premières composantes, « cognitive » et « méditative », permettent d'observer et d'analyser le travail de l'enseignant dans son rapport avec l'activité potentielle des élèves que suscite son intervention. Il ressort de ce travail d'observation des logiques d'enseignement mettant en rapport, pour la composante cognitive, le « *choix des scénarios et des itinéraires cognitifs* » avec les différentes « *formes de travail effectives, d'accompagnement et d'échanges* » (*ibidem*) relevant de la composante méditative.

La composante « personnelle » introduit dans l'analyse des interventions, des éléments personnels ayant trait à l'histoire singulière de l'enseignant. Cette troisième composante permet de travailler, au regard des caractéristiques personnelles de l'enseignant, la cohérence de ces interventions dans un contexte social et institutionnel donné.

Les quatrième et cinquième composantes, « sociales » et « institutionnelles », précisent les contraintes sociales et institutionnelles, qui constituent les éléments contextuels permettant de relativiser les choix d'intervention mis en lumière par les autres composantes.⁽⁶⁾

1- La composante (médiative ?) médiatrice :

Elle regroupe les mises en œuvre, proprement dites, proposées par l'enseignant pour spécifier ce qu'il y a à apprendre et comment l'apprendre. En EPS, cela revient à décrire et analyser l'organisation des dispositifs matériels, la publicité des consignes et l'activité de régulation des apprentissages.

(6) Robert et coll., *Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant*, 2002 p 68

2- La composante cognitive-motrice :

Elle regroupe l'ensemble des réflexions didactiques sur le « quoi enseigner » et le « comment enseigner » et débouche sur la proposition de contenus d'enseignement. Cette composante est fortement dépendante du niveau de spécialisation dans l'APS considérée.

3- La composante personnelle :

Elle concerne les conceptions personnelles que l'enseignant nourrit à l'endroit des élèves, de son activité professionnelle, des intentions éducatives qu'il vise, etc. Nous évoquerons cette dimension en lien avec l'histoire de vie des enseignants, pour tenter de comprendre certains choix effectués au cours des pratiques d'intervention qui nous apparaissent comme des permanences fortes autour desquelles s'agrègent des savoirs faire professionnels. Par exemple, nous pouvons évoquer l'analyse de relations individu/collectif dans les régulations des enseignants « experts ».

4- La composante sociale :

Elle concerne l'analyse des contraintes et des ressources sociales dans lesquelles s'organisent les pratiques d'intervention. Nous en ferons la présentation au cours de la présentation du contexte local. Nous serons amenés à regrouper la composante personnelle et sociale pour comprendre les effets de certaines formes d'intervention en relation avec la spécificité du public scolaire du collègue.

5- La composante institutionnelle :

Elle regroupe les connaissances pratiques et théoriques issues de trois champs distincts et complémentaires, celui de programmes, de la didactique disciplinaire et des projets locaux.

Le champ des programmes de la discipline EPS constitue une première partie du cadre institutionnel. Il regroupe les finalités de l'EPS, les objectifs généraux et la nature des acquisitions attendues (compétence spécifiques, propres et générales).

Les documents d'accompagnement des programmes ne constituent pas à proprement parler un prescrit officiel. Fonctionnant comme une aide à la lecture et à l'opérationnalisation des programmes, ils proposent des exemples de compétences spécifiques pour un premier ou un deuxième niveau d'exigence (le premier niveau étant atteint dans le cas où l'APSA à faire l'objet d'au moins 10 heures de pratique et le deuxième niveau étant atteint au bout d'une durée de pratique au moins égale à 20 heures), assortis des contenus d'enseignement susceptibles d'en permettre l'acquisition.

Le groupe technique disciplinaire déclare dans le document d'accaparement des programmes de la discipline, ne pas souhaiter traiter de manière exhaustive les compétences à faire acquérir aux élèves dans les huit groupes d'activités des programmes afin de ne pas risquer «de créer un ensemble d'activités de référence quasi incontournables, voire officielles, et de faire oublier que les exemples donnés ne l'ont été que pour initier une dynamique de production des contenus par les enseignants eux-mêmes».

Cette prise de position institutionnelle s'inscrit dans le prolongement de la dynamique de décentralisation accordant plus d'initiative au local. Les enseignants d'EPS doivent, par le biais de l'élaboration d'un projet disciplinaire d'EPS, définir des compétences spécifiques tenant compte des caractéristiques des élèves et des contingences locales.

Ils jouissent, pour cette tâche, d'une autonomie relative puisque les projets disciplinaires font, chaque année, l'objet d'un contrôle de l'inspection pédagogique régionale.

Les éléments issus du champ des travaux didactique disciplinaire, visant un renouvellement des pratiques des enseignants, constituent une seconde partie de la composante institutionnelle. Ils regroupent, dans une visée de scientificité, des connaissances objectives des processus d'enseignement et d'acquisition des savoirs en EPS avec, dans une visée qualifiée par (**Marinand, 1986**) de technologique, des exemples de pratiques qui précisent les conditions d'une efficacité accrue sur le « terrain ». Nous reprenons dans nos travaux les propositions didactiques des spécialistes académiques regroupés au sein des observations des pratiques de l'académie de créteil, se situant clairement dans une perspective technologique à visée didactique.

Les divers éléments didactiques que nous évoquerons sont validés au cours de mises en œuvre qui tentent de maintenir une plus grande pertinence des propositions didactiques au regard des caractéristiques des populations scolaires considérées. Autrement dit, les propositions des spécialistes décrivent ce qu'il leur apparaît possible d'enseigner aux élèves situés dans un contexte scolaire nécessitant la mise en place de diverses formes de discrimination positive.

La troisième partie de la composante institutionnelle regroupe l'ensemble des conceptions didactiques et pédagogiques personnelles des enseignants « experts » et/ou spécialistes des APSA enseignées que l'on retrouve formulées de manière explicite dans les projets pédagogiques de l'EPS et de manière implicite dans les pratiques d'intervention des enseignants face aux élèves.

Ces conceptions didactiques mettent en relation, au cours de leur élaboration, des connaissances rapportées à des référents internes, produits d'une analyse réflexive de sa propre pratique élaborée au cours de son expérience professionnelle.

Nous organiserons notre recherche autour de la question centrale des relations qu'entretiennent les autres composantes des pratiques d'intervention avec cette composante institutionnelle. Pour tenter de montrer comment l'expérience professionnelle en EPS est en partie le produit de sa composante institutionnelle et en partie celle qui contribue à la modifier dans un jeu de pouvoir qui s'exerce au sein des équipes pédagogiques. ⁽⁷⁾

(7) Bulten. D, Nommée en REP, comment font-ils ? Pratique de professeur d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradiction et cohérence, , Revue Française de pédagogie, Paris, 2002.

V- Le cadre institutionnel de l'intervention :

Le schéma ci-dessus représente les dix lois d'intervention dans le système français :

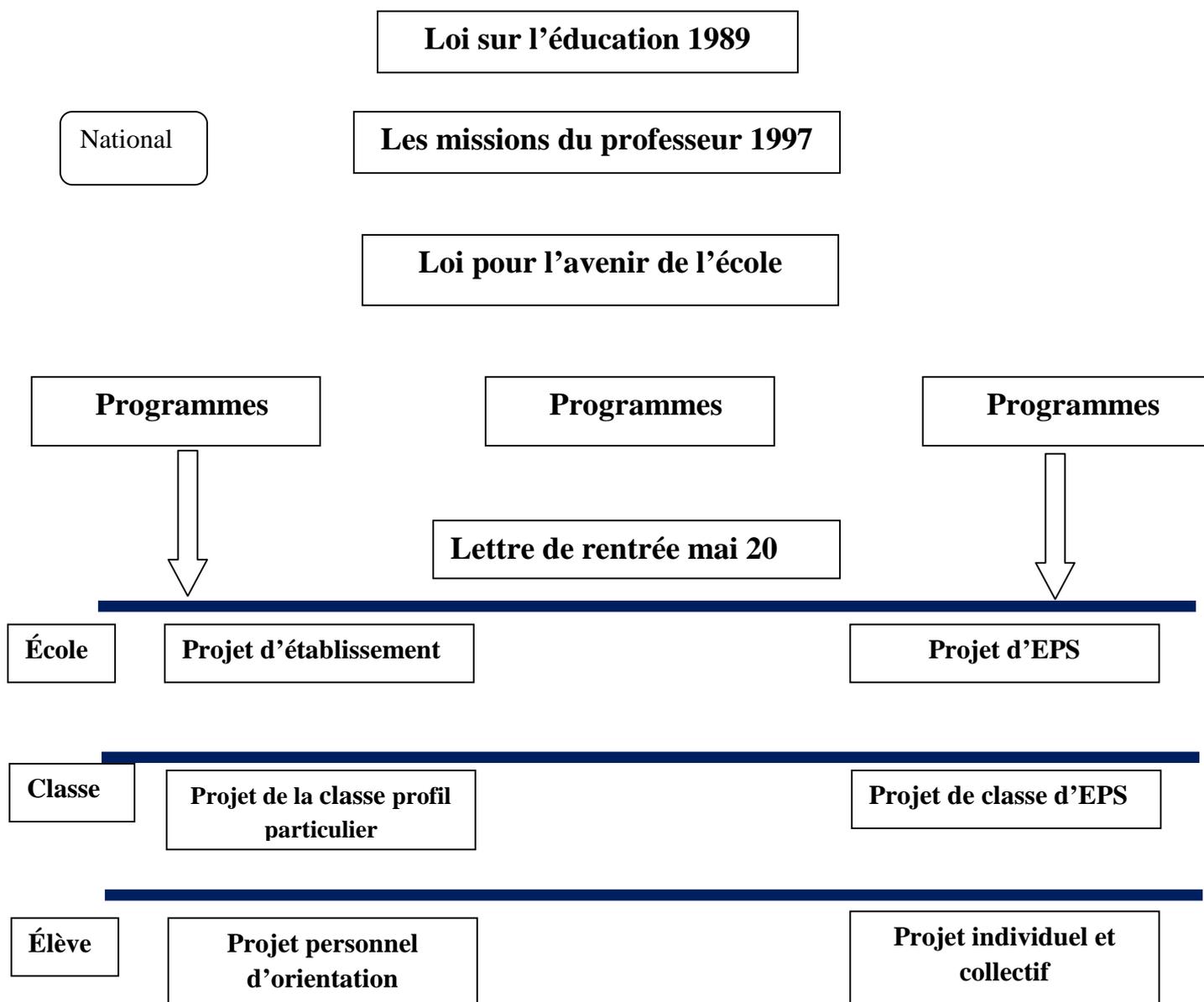


Figure n°1 : Le cadre de l'intervention de l'enseignant en France.

Pour expliquer le cadre d'interventions de l'enseignant, les informations contenues dans ce paragraphe sont tirées du graphe déjà vu dans les dix lois d'intervention.

1- Le système éducatif :

En 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
- Circulaires officielles.
- Programmes disciplinaires 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,

« Ces directives officielles définissent implicitement la tâche d'enseignement comme étant dynamique, à long délai de réponse, basée sur des actions symboliques, de communication et de transfert d'informations». ⁽⁸⁾

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».

(8) Durand .M, l'enseignement en milieu scolaire. Ed PUF. Paris (1996), p. 47

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

- Les métiers de l'intervention.
- Une intervention éducative.

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. ⁽⁹⁾

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 ?

« On entend par intervention, en première approximation, l'idée d'une action dans le cadre d'un métier relationnel qui vient modifier un processus 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.

(9) Lenoir. Y et col, L'intervention éducative : clarification conceptuelles et enjeux sociaux. 2002 p 41.

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'y a 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.»⁽¹⁰⁾

« 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)».

Elle renvoie à un ensemble d'actions finalisées 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 »

✓ **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.

(10) **Lenoir.Y, et coll** L'intervention éducative : clarification conceptuelles et enjeux sociaux **2002**.

* 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 exemple planifier la structure temporelle de sa leçon d'EPS, mais en 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 du véritable savoir-faire et gestes professionnels minutieusement élaborés par l'enseignant et son expérience.⁽¹¹⁾

(11)Spallanzani, et call : Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes, cherbrooke : Les éditions du CRP 2001

I- Introduction :

Pour former des intervenants en EPS, plusieurs entrées sont possibles : il convient avant tout de définir l'objet auquel on souhaite former ces professionnels. L'entrée que nous retenons est celle de la leçon d'EPS. Mais pourquoi s'intéresser à la leçon d'EPS ?

II- Définition de la leçon de l'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 série de décisions quant au choix des activités, de la quantité d'activité à proposer, de leur durée, du niveau qualitatif qui sera exigé des élèves, des styles d'enseignement à adopter.

La leçon est un objet pivot du métier, de la formation et de l'évaluation en EPS.⁽¹²⁾

1- Dans le métier d'enseignant d'EPS :

La leçon représente un élément central de l'organisation cyclique du travail à l'école. Elle est l'unité élémentaire la plus concrète qui structure la vie scolaire, après le cycle d'APS, le trimestre, l'année scolaire. Elle représente aussi l'unité de base du travail des enseignants lors du face-à-face pédagogique en classe avec les élèves. Enfin, toute leçon contient, reproduit et prolonge en même temps les propriétés des leçons qui la précèdent et de celles qui la dépassent. De ce fait, elle représente une unité d'analyse privilégiée car possédant les propriétés de l'enseignement comme totalité. La leçon apparaît ainsi comme une entrée privilégiée pour décrire et comprendre le travail des enseignants et des élèves dans la classe.

2- Dans la formation et l'évaluation des enseignants d'EPS :

La leçon est aussi un objet central dans les programmes de formation universitaire, dans les enseignements de professionnalisation et dans les dispositifs d'évaluation des compétences requises en EPS.

(12) Gal-Petitfaux, *La leçon d'EPS : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*, 2011.

Elle est un objet d'étude privilégié par les conseillers pédagogiques pour former et évaluer la pratique des étudiants en stage préprofessionnel et un instrument d'évaluation utilisé par les inspecteurs lors des visites d'inspection dans les classes. Enfin, elle fait l'objet d'une épreuve récurrente dans les concours de recrutement des enseignants⁽¹³⁾

III- La structure de la séance d'EPS :

D'après (**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. Il faut noter le parallélisme existant entre les schémas de séance et les systématiques adoptées pour le classement des exercices fondées sur des critères anatomique, sur la distinction entre l'exercices construit et l'exercices d'application, sur des critères psychomoteur, sur les gestes naturels ou sur les qualités athlétique

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 maitres d'éducation physique et sportive.

(13)Ardine, J.P : La leçon : un point de rencontre entre le professeur et le conseiller pédagogique. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, 2000, p 23,57, 60.

1- La partie préparatoire :

Dans une séance, l'action éducative commence bien avant l'entrée en salle. Nous distinguerons deux phases dans cette partie de la séance :

- ✓ Ce qui procède l'entrée dans la salle de sport ou sur le terrain. Nous y incluons l'accueil des élèves au vestiaire et le temps qu'ils y passent pour la mise en équipement. Cette période passée dans le vestiaire peut faciliter la relation entre le professeur et ses élèves. C'est pendant ce temps que l'enseignant :
 - S'occupe de la routine administrative : relevé des absences, contrôle des disponibilités....
 - Etablit certains rapports affectifs avec les élèves ;
 - Rappelle des règles de comportement-collectif ou individuel en classe ;
 - Distribue déjà quelques tâches pour placer le matériel ;

- ✓ Une seconde phase commence à l'entrée dans la salle. Elle peut elle-même comporter deux parties, l'une verbale, consistant à présenter le cours et l'autre faite d'actions motrices :

La présentation de cours, suivant l'expression utilisée par (**Brunelle, 1975**), pendant celle-ci, le professeur :

- Faite l'entrée en matière ;
- Énonce le ou les objectifs généraux de la séance ;
- Énonce les objectifs spécifiques ;
- Présenter le contenu de la séance ;

La partie active de la période préparatoire. On n'assimile donc pas la partie préparatoire de la séance à un simple échauffement, même si l'objectif principal reste la préparation physiologique à l'activité. On choisira des séries d'exercices légers, déjà connus, n'exigeant que peu d'explications et réalisés avec une interruption minimale entre chaque exercice.

La partie préparatoire doit présenter un lien avec la suite de la séance. Le choix de plusieurs exercices de cette phase de la séance doit correspondre aux mécanismes de coordination et aux caractères des efforts imposés par suite.

2- La partie fondamentale :

On l'établit en fonction du thème central de la séance. Elle peut être subdivisée selon les objectifs opérationnels poursuivis. Elle reprend les divers moyens choisis pour atteindre ces objectifs.

La capacité de travail, comme l'attention volontaire des élèves ne se maintient que pendant un laps de temps relativement court. Il faut en tenir compte lorsque l'on propose des activités complexes ou l'acquisition de nouvelles techniques ou formes de mouvement.

Les exercices visant le développement des qualités physiques sont souvent proposés dans l'ordre : vitesse, force, endurance (**Novikov et Matvejev, 1967**), notons que cet ordre n'est pas immuable.

On peut considérer, très souvent, le math constitue l'aboutissement de la partie fondamentale de la séance, dans les sports collectifs.

3- La partie finale :

Elle doit permettre un retour progressif au calme. Elle ne se limite pas nécessairement à quelques exercices respiratoires comme on la longtemps proposé. Des exercices de relâchement et d'étirement s'imposent après une séance particulièrement intense.

Cette conclusion de séance doit nécessairement rester de courte durée. Des remarques ou encouragements individuels trouveront encore place pendant le dernier passage au vestiaire.

Une séance fait partie d'un ensemble qui doit être cohérent, l'unité ou le cycle d'enseignement. Elle n'atteindra pas un résultat optimum sans une préparation minutieuse du contenu de l'enseignement comme de son organisation. La qualité de la programmation ne garantit pas automatiquement le succès de l'action en classe. Son absence entraîne, à coup sur, de nombreuses faiblesses et des improvisations peu favorables aux apprentissages et à l'éducation des élèves. ⁽¹⁴⁾

(14) Maurice Pieron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Edition REVUE EPS , P43 à 46

IV- Trois modèles d'analyse de la séance d'EPS :

La séance d'EPS a fait l'objet d'analyses multiples conduisant à l'élaboration de plusieurs modèles. Ces modèles prescriptifs : certains expliquent comment planifier l'organisation temporelle de la séance, d'autres formalisent les compétences générales attendues chez l'enseignant pour une séance. Ces modèles sont des outils utilisés par les enseignants, les formateurs et les évaluateurs. Pour les enseignants d'EPS, ces modèles aident à penser la structure de la séance. Ils permettent de concevoir, anticiper et préparer son organisation temporelle, et de se représenter les types de compétences à mobiliser au cours d'une séance.⁽¹⁵⁾

1- Les modèles de planification du déroulement de la leçon :

Plusieurs auteurs se sont attachés à modéliser la structure temporelle de la leçon. Ils ont identifié que la leçon était organisée en phases ou séquences agencées selon un ordre précis, chacune de ces phases ou séquences de travail a une fonction éducative particulière : elle renvoie à une tâche ciblée pour l'enseignant et les élèves et à un dispositif d'organisation dans lequel les acteurs doivent réaliser ces tâches. Ces temps de leçon à l'autre, se reconfigurent et se singularisent à chaque fois en fonction de l'activité physique et sportive (APS) enseignée, la durée du cycle d'APS, les apprentissages visés, les publics d'élèves, les projets éducatifs, l'histoire singulière de chaque classe, l'expérience des enseignants.....

On peut identifier des modèles français et canadiens par exemple :

(Sarthon, 2003) propose un guide méthodologique pour la leçon d'EPS. La leçon est structurée en quatre phases, chacune reposant sur une forme particulière d'organisation spatiale et temporelle de la classe. (Sarthon, j-j. Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique. Joiville-le-pont : édition actio)

(15) Gal-Petitfaux, la leçon d'EPS en question. Paris, AE.E.P.S, 2013, P 12-18.

🚩 Le guide méthodologique pour la leçon d'EPS (sarthon, 2003) :

| | Phase | Forme de travail |
|---|--|---|
| 1 | Début de séance : accueil des élèves et présentation de la séance ((prise en main) | Organisation spatial, temporelle, quantitative et qualitative |
| 2 | Échauffement | |
| 3 | Situation pédagogique : présentation et supervision | |
| 4 | Fin de séance : rangement du matériel, retour au calme et bilan de séance | |

Figure n°02

2- Les modèles des compétences générales attendues chez l'enseignant pour la leçon :

D'autres modèles formalisent et prescrivent les compétences générales attendues chez l'enseignant pour une leçon d'EPS. Ils renseignent sur des compétences ou habiletés de base pour conduire une leçon et qui ne sont pas spécifiques à un moment particulier de la leçon.

D'après (Roy, 1999, Sarthon, 2003 et Seners, 1993) classent les habiletés selon les registres didactique et pédagogique. Le registre didactique concerne les habiletés à transmettre les savoirs de la matière enseignée, à faire progresser les élèves en classe.

Le registre pédagogique concerne les habiletés à organiser, gérer le travail (matériel, espace, temps) et les relations sociales dans la classe. ⁽¹⁶⁾

Selon Les modèles canadiens classent les compétences de base pour conduire une leçon d'EPS selon les registres de gestion de classe et de gestion de la matière, ce qui est l'équivalent des registres didactique et pédagogique. Certains auteurs proposent une autre classification comme (**Desbiens, Brunelle, Spallanzani & Roy, 2005**) qui identifient quatre compétences de base :

- a- Gérer efficacement le groupe et le matériel.
- b- Communiquer intelligiblement.
- c- Etablir des relations motivantes envers les enfants.
- d- Faire apprendre. ⁽¹⁷⁾

3- Un modèle descriptif de la configuration d'activités en classe au cours de la leçon :

Les modèles prescriptif présentés ci-dessus permettent d'identifier des propriétés d'invariance dans la structure des leçons et dans les compétences générales de base nécessaires pour une leçon d'EPS. Ils sont des outils pour penser la leçon et prévoir ce qu'il ya à faire pour l'enseignant. Cependant, ils sont limités pour expliquer les pratiques réelles des enseignants et des élèves au fil de la leçon.

Nous proposons un modèle d'analyse complémentaire centré sur les différents TEMPS vécus par les enseignants au cours de la leçon, et sur les formes d'intervention qu'ils accomplissent et vivent en situation de classe lors de ces différents temps.

Ce modèle vise à formaliser avec plus de détails l'organisation temporelle de la leçon en identifiant les temps que les enseignants vivent comme des moments-clés.

(16) Roy, Sarthon, et Seners : Proposition d'un outil de formation des professeures stagiaires *Revue EPS*, 1999, P, 278

(17) Desbiens, Brunelle, Spallanzani & Roy, 2005 : Former les personnes enseignantes associées pour améliorer la supervision des stagiaires de l'EPS- université de Sherbrooke, 2005

Il cherche également à recourir à l'explication par les enseignants de leurs pratiques de leçon afin de renseigner les expériences à la fois singulières et typiques qu'ils vivent à chacun de temps de la leçon. Pour cela, chaque temps de la leçon est documenté par des extraits vidéo de leçon et des extraits d'entretiens conduits avec les enseignants. Enfin, ce modèle vise à rompre avec une approche parcellaire des habiletés en classe de l'enseignant en ne dissociant pas la didactique de la pédagogie : pour nous, ce que l'enseignant enseigne et fait apprendre aux élèves à tel ou tel moment (le quoi) est indissociable de la manière de l'enseigner (le comment) et des conditions environnementales dans lesquelles s'opère son enseignement (où, quand, avec qui). ⁽¹⁸⁾

V- Scénario-type d'une séance d'EPS :

1- Le début de leçon : prise en main de la classe

1-1- L'accueil :

a- Entrer en contact :

L'accueil correspond classiquement à l'arrivée des élèves sur le lieu de pratique. Mais l'enseignant lui donne une signification beaucoup plus complexe qu'une simple arrivée. Il ne se limite pas à recevoir les élèves mais il va à leur rencontre et les attend dans son cours. Très souvent, il se déplace pour aller les chercher dès leur arrivée. Par exemple, il va à leur rencontre dans les vestiaires, dans la cour ou les rejoint au portail. Il cherche à se présenter lui-même aux élèves avec une formule de politesse a priori banale : Bonjour ! Par celle-ci, il veut leur montrer explicitement qu'il les attendait et qu'il vient les chercher pour les recevoir dans son cours.

L'accueil est aussi un moment important pour établir une relation particulière avec les élèves. Les aspects affectifs : ils proposent de porter une attention particulière aux éléments suivants afin de réaliser un accueil réussi : employer une formule de bienvenue,

(18) Gal-Petitfaux, N. La leçon d'EPS : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. 2011,2013 p 10.

manifestent de la sincérité et de l'authenticité et vérifier l'état d'esprit des élèves, soient leurs dispositions face au cours et leur réceptivité.

Ils proposent de porter une attention particulière aux éléments suivants afin de réaliser un accueil réussi : employer une formule de bienvenue, manifester de la sincérité et de l'authenticité et vérifier l'état d'esprit des élèves, soient leurs dispositions face au cours et leur réceptivité. ⁽¹⁹⁾

b- Se préparer à travailler, canaliser l'énergie :

Se préparer, « se remettre à l'intérieur [...] du vêtement de cours ». « Le temps de départ est très important », il s'organise, se prépare et le professeur s'y prépare). Par exemple, il conviendra de calmer l'excitation des élèves à leur arrivée, les canaliser et fonctionner par pallier, par SAS

Le temps d'accueil peut s'organiser différemment selon les classes afin de mettre en condition les élèves, de les préparer à se mettre au travail. Cela peut passer par la façon dont l'enseignant rencontre les élèves dans la cour (e.g. dispersés ou rangés) mais aussi le lieu : dans la cour, à l'entrée de l'installation sportive ou encore sur l'installation sportive. Une fois l'accueil passé, un rituel semble se dégager chez les enseignants, une autre étape dans la préparation de la mise au travail des élèves : la vérification du matériel utilisé.

c- « Sentir » l'ambiance :

L'accueil des élèves est aussi pour l'enseignant un moment où il évalue les caractéristiques du jour de la classe et le niveau d'engagement des élèves. Il prend des indices sur leur comportement à l'arrivée dans le gymnase, leur agitation, la direction de leur regard, le chahut, les comportements inhabituels ou déviants. C'est en fonction de ces signes qu'il construit, pas à pas, une manière particulière d'accueillir les élèves pour les faire entrer collectivement dans le cours.

(19) Desbiens & al. *Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez les étudiants stagiaires en enseignement de l'EPS* (2005).

Certes, ce temps d'accueil permet de « prendre » la classe, mais il faut aussi que quelque chose prenne, comme on dit de la glace qui cristallise. Pour constituer un champ capable d'organiser les multiples potentialités de la classe, il faut bien apprécier l'état de la classe à un moment donné. Il faut trouver la bonne « tension ». Les rythmes des paroles et les échanges de regards sont tout particulièrement importants ». ⁽²⁰⁾

1-2- Les trajets :

a- L'aller et le retour :

- **Assurer la sécurité des élèves :** pour se rendre sur le lieu de pratique, l'enseignant doit répondre à une recommandation officielle qui est d'assurer la sécurité des élèves : « Les équipements sportifs utilisés sont généralement implantés à l'extérieur des établissements scolaires. Les rejoindre nécessite des déplacements réguliers qui peuvent également être la source d'incidents d'origines diverses. Les difficultés constatées peuvent être dues à l'environnement, aux moyens de déplacement, au non-respect des règles par des élèves ou à l'intervention de personnes extérieures aux groupes d'élèves en déplacement. Chaque fois que cela s'avère nécessaire, il conviendra d'étudier précisément les modalités de ces déplacements, l'aide éventuelle à apporter à leur organisation, ainsi que les dispositions à prendre en cas d'incident ou accident en référence au protocole national des soins et des urgences dans les écoles et les établissements publics d'enseignement publié dans le B.O. hors-série n° 1 du 6 janvier 2000. Lors de leur recrutement, les personnels d'EPS doivent apporter la preuve d'une qualification pour les premiers secours. Il conviendrait d'organiser par la suite, dans chaque département, à l'intention de ces personnels, des sessions de mise à jour régulières de leurs connaissances en la matière. ». ⁽²¹⁾

(20) Clot & Soubiran. Prendre la classe : une question de style ? Société Française (1998. p 79, 81 et 84).

(21) Extrait du texte relatif aux Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, B.O. n°32 du 9 septembre 2004).

- **Repérer le niveau d'implication des élèves :** trajet à pied, en bus. Ce moment peut servir les apprentissages.

L'enseignant profite de ce déplacement pour construire des espaces de proximité et de partage avec les élèves, pour engager des dialogues privilégiés et commencer à construire un rapport de confiance mutuelle avec eux. Tout en marchant et discutant, il repère leur niveau d'implication grâce à des indices perçus sur leur comportement durant le trajet : par exemple, la façon dont ils se déplacent sur le trajet, en restant en rang ou bien en se bousculant et s'agitant ; la façon dont ils réagissent-ils aux consignes de sécurité « Arrêtez-vous ! », « Regroupez-vous ! », « Attendez ! » ; leur envie de discuter avec l'enseignant ; etc. ⁽²²⁾

| Les trajets | |
|---|---|
| Contraintes | Ressources |
| <ul style="list-style-type: none"> • Coût financier (transport en commun) • Durée : Réduction du temps de pratique motrice • Sécurité : accessibilité des installations sportives, zones à risques à traverser en groupe | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Développer des apprentissages : Compétence sociales et civiques ➤ Découvrir les élèves autrement ➤ Préparer le corps de leçon (trajet aller) : présenter la leçon du jour, distribuer des documents, sonder l'état de disponibilité des élèves... ➤ Faire un bilan de la leçon du jour (trajet retour) |

Figure n°3

(22) Gal-Petifaux, 2011, La leçon d'EPS : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe, 2011.

1-3- L'appel et le rappel :

1- Faire l'appel :

- **Une obligation institutionnelle :** lors du premier regroupement collectif, l'enseignant fait l'appel, rappelle le plus souvent la leçon précédente et présente le programme de la leçon du jour. « Il est tenu, dans chaque école et établissement scolaire public ou privé, un registre d'appel sur lequel sont mentionnées, pour chaque classe, les absences des élèves inscrits. Tout personnel responsable d'une activité organisée pendant le temps scolaire signale les élèves absents, selon des modalités arrêtées par le règlement intérieur de l'école ou de l'établissement. »⁽²³⁾

« Toute absence est immédiatement signalée aux personnes responsables de l'enfant qui doivent sans délai en faire connaître les motifs au directeur de l'école ou au chef de l'établissement, conformément à l'article **L. 131-8**.

En cas d'absence prévisible, les personnes responsables de l'enfant en informent préalablement le directeur de l'école ou le chef de l'établissement et en précisent le motif. S'il y a doute sérieux sur la légitimité du motif, le directeur de l'école ou le chef de l'établissement invite les personnes responsables de l'enfant à présenter une demande d'autorisation d'absence qu'il transmet au directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie. ».⁽²⁴⁾

- **Un moyen d'entrer en contact avec les élèves :** Bien que l'appel corresponde à une convention obligatoire, le contrôle des absences, l'enseignant lui, attribue un rôle plus important qui dépasse cette seule obligation institutionnelle : en comptant le nombre d'élèves, en les appelant nominativement ou en leur faisant noter eux-mêmes leur présence sur le cahier, il les reconnaît en tant que personnes physiquement présentes et leur montre qu'ils font partie intégrante du groupe dès cet instant.

(23) <http://www.legifrance.gouv.fr>

(24) <http://eduscol.education.fr/cid46689/absenteisme-scolaire.html#lien0>

Il perçoit s'ils sont « dans le cours » par des indices pris sur leur réaction à l'appel de leur nom ou de

- celui d'un camarade : attention, silence, rapidité des réponses, commentaires collectifs à propos des absents. ⁽²⁵⁾

2- Rappeler la leçon précédente : (assurer une continuité)

Le rappel du cours précédent peut être un moyen de créer du lien entre les différentes leçons, de la continuité afin de faciliter le fonctionnement de la classe mais aussi les apprentissages. « Le rappel est aussi marqué par ce double souci opérationnel et éthique. Il s'agit de conférer à l'activité scolaire, qui suit cette entrée en matière, un sens accessible pour les élèves et compenser les inconvénients associés à la structuration de leur travail en unités de temps administratives : les cours d'une à deux heures, les semaines, les trimestres, les années scolaires, etc....

Les enseignants s'efforcent d'atténuer ce caractère discontinu et segmenté de leur action, et de donner un sens au travail entrepris avec les élèves en convoquant des souvenirs du travail passé censé rétablir, chez eux, une continuité, en mettant la leçon du jour en rapport avec les grandes lignes du travail futur, et en l'instrumentalisant par rapport à l'atteinte d'objectifs pédagogiques ou de certification. ». ⁽²⁶⁾

3- Mettre en place la leçon du jour : le temps d'appel est un temps qui peut permettre de lancer la leçon du jour, grâce à des "codes" construits avec les élèves, dans l'interaction avec eux, au fur et à mesure des leçons.

1-4- L'explication des consignes de début de leçon :

En EPS, les élèves se déplacent, circulent ; ils sont constamment en mouvement sauf quand l'enseignant les invite à s'immobiliser lors des temps d'explication des consignes.

(25) Ibid.

(26) Durand.M.,L :La culture en action des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, p.92.

Lorsqu'on observe des enseignants d'EPS chevronnés, ce qui est frappant chez eux, c'est leur façon de regrouper les élèves pour leur transmettre les consignes de travail.

On peut repérer au moins quatre formes typiques d'organisation spatiale des élèves pour transmettre les consignes.

L'enseignant instaure un « face-à-face » avec les élèves : il les regroupe devant lui, immobiles, en veillant à ne laisser aucun élève dans son dos. Le plus souvent, il leur demande de se rapprocher pour mieux capter leur attention. Il délimite les espaces en séparant nettement le sien de celui des élèves. Il s'adresse à l'ensemble de la classe en adoptant le plus souvent un ton solennel et ferme pour communiquer les consignes de travail. Son attention est centrée sur les élèves : leur silence, la forme de leur regroupement, leur orientation par rapport à lui, leur immobilité. Il contrôle et recadre les élèves dans l'espace pour rétablir le face-à-face, par exemple, quand les élèves bougent, s'écartent, discutent ou passent dans son dos. Pour lui, le face-à-face est un moyen d'obtenir ou de récupérer leur attention.

1-5- L'installation de matériel :

Le moment de l'installation n'est pas un moment neutre et différents éléments se jouent :

- **Une recherche d'efficacité** : installer vite, gagner du temps, éviter le flottement (temps d'installation, rangement, regroupement).
- Garantir la sécurité pour la pratique qui suit.
- Rechercher une organisation routinière.
- Recherche d'une équité (filles/garçons) : répartition équitable des rôles.
- Manipuler ou faire manipuler le matériel par les élèves pour se préserver.
- Vérifier le matériel utilisé avant et pendant la leçon.

a- Installer pour pratiquer en sécurité :

"Les matériels utilisés sont de deux types. Certains d'entre eux peuvent être considérés comme une composante de la pratique, tels les ballons et les agrès, d'autres servent à préserver l'intégrité physique dans les activités qui nécessitent des équipements de protection individuelle. Dans les deux cas, ces matériels sont conçus de façon à satisfaire les critères minima de qualité et de sécurité définis par les instances de normalisation. Par ailleurs, des recommandations de la commission centrale des marchés précisent les critères de qualité du matériel spécialement consacré aux activités d'enseignement de l'EPS. Il ne faut toutefois pas oublier qu'en ce qui concerne le matériel, le facteur potentiel d'accident le plus fréquent est dû à un détournement d'usage et non à sa défectuosité. À 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. Il convient également de rappeler qu'hormis le petit matériel, il n'appartient pas aux utilisateurs d'assurer l'entretien et la maintenance du matériel pédagogique. Cette responsabilité incombe aux personnels spécialisés des établissements gestionnaires ou propriétaires, généralement aux collectivités territoriales. Toutefois dans le cadre de sa responsabilité pédagogique, l'enseignant doit être attentif à l'état des matériels utilisés et doit signaler, par écrit, toute défectuosité au gestionnaire de ces équipements"⁽²⁷⁾

b- S'organiser pour installer :

Le temps de l'installation du matériel est une source d'inconfort et de tension chez les enseignants afin d'optimiser le temps et de ne pas perdre trop de temps sur le temps de

(27)Extrait du texte relatif aux Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, B.O. n°32 du 9 septembre 2004.

pratique motrice. En effet, « De la définition la plus extensive (temps d'enseignement officiel), à la plus restrictive (temps de pratique effective moyen) nous passons de 72 à 32 heures du temps annuel de pratique en EPS, soit une « perte » de 56 % . »⁽²⁸⁾

2- Échauffement (mise en train de la classe) **et corps de leçon** (situation d'apprentissage) :

2-1- L'explication collective des consignes : présentation et bilans :

La présentation collective des consignes est une séquence d'activité qui structure de façon répétée le déroulement de la leçon. La tâche de l'enseignant est d'expliquer à la classe entière les consignes de travail. Ce temps occupe une durée importante dans la leçon».⁽²⁹⁾

a- Trois moments d'explication collective :

- **En. début de leçon** : pour introduire la leçon et préparer ce qui va suivre : il rappelle le travail fait lors de la leçon précédente et il présente de façon plus ou moins détaillée, selon les cas, le programme du jour.
- **A chaque situation d'apprentissage** : proposée au fil de la leçon, pour que tous les élèves sachent ce qu'ils ont à faire à chaque fois ;
- **En fin de situation et en fin de leçon** : pour faire un bilan avec les élèves sur le travail réalisé et mettre en perspective la suivante ou la leçon future.⁽³⁰⁾

b- Différentes configurations pour l'explication des consignes : en EPS, les élèves n'occupent pas l'espace de la même façon que dans les autres matières. En cours de Français, de Mathématiques, d'Histoire, etc., les élèves sont assis et immobilisés à une place bien précise qui est en fonction de la disposition des tables dans la classe.

(28) Marin, E. Les temps de l'EPS, *Revue EPS* 2005, p 47,49.

(29) Piéron, M. Enseignement des activités physique et sportives : observations et recherches, Liège : presses universitaires de Liège. 1988.

(30) Desbiens.J.F, et col, Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateur par des stagiaires en enseignement de l'EPS a la santé, 2009

En EPS, les élèves se déplacent, circulent ; ils sont constamment en mouvement sauf quand l'enseignant les invite à s'immobiliser lors des temps d'explication des consignes. Lorsqu'on observe des enseignants d'EPS chevronnés, ce qui frappant est leur façon de regrouper les élèves pour leur transmettre les consignes de travail. On peut repérer au moins quatre formes typiques d'organisation spatiale des élèves pour transmettre les consignes.

➤ **Distribution des consignes à la classe entière : Regroupement des élèves en « face à face »**

Dans cette configuration, l'enseignant instaure un « face-à-face » avec les élèves : il les regroupe devant lui, immobiles, en veillant à ne laisser aucun élève dans son dos. Le plus souvent, il leur demande de se rapprocher pour mieux capter leur attention.

Il délimite les espaces en séparant nettement le sien de celui des élèves. Il s'adresse à l'ensemble de la classe en adoptant le plus souvent un ton solennel et ferme pour communiquer les consignes de travail.

Son attention est centrée sur les élèves : leur silence, la forme de leur regroupement, leur orientation par rapport à lui, leur immobilité. Il contrôle et recadre les élèves dans l'espace pour rétablir le face-à-face, par exemple, quand les élèves bougent, s'écartent, discutent ou passent dans son dos. Pour lui, le face-à-face est un moyen d'obtenir ou de récupérer leur attention. Dans ces moments d'explication des consignes, l'enseignant installe une certaine autorité : adopte un ton solennel et ferme pour leur montrer l'importance de son propos (par exemple, s'il explique un nouveau dispositif d'organisation ou bien des règles de sécurité). Par son intonation et sa posture, il montre qu'il exige l'écoute et la concentration, et il s'assure en continu que tous écoutent et qu'ils ont bien compris les explications.

➤ **Distribution des consignes à la classe entière : Regroupement des élèves « autour » de l'enseignant :**

Dans cette configuration, l'enseignant a un rôle d'autorité moins marqué que dans la configuration en face-à-face : par exemple, quand il veut démontrer un exercice sur un atelier en gymnastique, ou pour donner quelques consignes rapides. Il montre une proximité avec les

élèves : il les invite à se rapprocher de lui sans contraindre leur positionnement spatial, et laisse les élèves l'entourer pour former une grappe ou un cercle autour de lui. Il adopte un ton moins solennel mais beaucoup plus convivial avec les élèves, ce qui favorise le dialogue plutôt que le monologue. Il peut utiliser aussi un ton d'humour, plaisanter, pour dédramatiser la situation, inviter les élèves à parler spontanément, voir faire discuter les élèves entre eux.

➤ **Distribution des consignes à la classe entière, avec démonstration :**

Lors des moments d'explication collective des consignes, l'enseignant recourt souvent à la démonstration, qu'il fait réaliser par les élèves le plus généralement ou qu'il réalise parfois lui-même. La démonstration facilite la compréhension des consignes et permet de mieux visualiser le travail à faire... mais elle peut aussi faciliter les apprentissages moteurs ultérieurs, des formes d'acquisition seraient possibles "sans action effective mais non sans activité.

En effet, l'acquisition repose sur l'élaboration des représentations, donc d'une activité intériorisée." ⁽³¹⁾

c- L'objectif des explications (la situation d'apprentissage) :

➤ **L'enseignant, un concepteur et animateur de situations d'apprentissage :**

« Concevoir, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage tout en prenant en compte la diversité des élèves » est d'ailleurs l'une des compétences professionnelles requises pour l'exercice du métier d'enseignant. Elle est systématiquement mentionnée dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. ⁽³²⁾

(31) Winnykamen, F. EPS Interroge, 1991, p8

(32) http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?

➤ **Une situation intègre un dispositif d'organisation collective de la classe :**

La particularité du métier d'enseignant est qu'il s'adresse à un collectif d'élèves. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de concevoir ce que les élèves doivent comprendre et apprendre, mais aussi comment ils vont l'apprendre en agissant collectivement. Une situation d'apprentissage intègre donc plusieurs paramètres, à la fois : ce qui est visé par l'enseignant, ce qui est à faire par l'élève, les modalités de fonctionnement collectif, et les modalités d'(auto-)évaluation du travail réalisé.

2-2- Superviser la pratique des élèves : une activité importante du temps d'enseignement

Superviser une classe au travail et corriger les élèves pendant l'action revêt une importance majeure au cours de la leçon.

Pour une revue, cette compétence qualifiée de dimension incontournable de l'intervention éducative en EPS renvoie à des séquences de travail récurrentes dans le déroulement de la leçon.

Elle vise principalement à « établir et à maintenir un système de responsabilisation des élèves par rapport à leur bonne conduite, leur engagement dans les tâches et leur degré d'atteinte des objectifs » Elle est considérée comme efficace lorsque l'enseignant réussit à maintenir les élèves engagés dans leur travail, avec intérêt et enthousiasme, et à les corriger pendant leurs actions de façon à ce qu'ils apprennent ce qui est attendu d'eux. ⁽³³⁾

2-3- Le bilan de situation : synthétiser, expliquer, faire participer, (se) projeter :

Lors de la leçon, l'enseignant d'EPS recourt souvent à des bilans collectifs en fin d'exercice, pour faire une synthèse avec les élèves sur le travail accompli.

(33) Cizeron & Gal Petitfaux, *Savoir situés des enseignants d'EPS : le cas de l'activité de supervision active en gymnastique 2009.*

Lorsqu'on analyse la configuration des activités à ce moment-là de la leçon, plusieurs traits typiques ressortent. Ils reflètent une organisation assez similaire à la façon dont l'enseignant présente une situation d'apprentissage aux élèves.

- ✓ **L'organisation spatiale des interactions enseignant-élèves** : l'enseignant rassemble les élèves face à lui, ou bien autour de lui, et il engage un échange avec eux.
- ✓ **La durée du bilan** : le temps que l'enseignant consacre à un bilan d'exercice dépend du temps dont il dispose (chaque situation d'apprentissage effectuée ne donnant pas lieu à un bilan).
- ✓ **Les préoccupations de l'enseignant** : par le bilan, l'enseignant cherche à synthétiser, expliquer, projeter, faire participer.

Le bilan est aussi l'occasion pour l'enseignant de donner lui-même (ou de faire donner par les élèves) des explications complémentaires pour enrichir la compréhension de ce qui était à apprendre dans la situation qui vient d'être réalisée. Enfin, le bilan est un moyen de pilotage de l'activité qui va suivre : il peut servir de transition pour amorcer la situation d'apprentissage suivante de façon à construire, pour les élèves, un lien de cohérence entre les situations qui structurent la leçon.

2-4- Les transitions :

a- Les phases de passage d'une situation à une autre :

- Les transitions peuvent être assimilées à des situations intermédiaires, de passage « entre » deux périodes distinctes. En EPS, elles se présentent chaque fois que la configuration de travail dans la classe se modifie, par exemple : entre la sortie des vestiaires et le début de leçon ; entre la fin de l'installation du matériel et le début de l'échauffement ; entre le moment où l'enseignant finit d'expliquer un exercice et le moment où les élèves sont réellement engagés à pratiquer cet exercice ; entre le moment où les élèves arrêtent un exercice et le début de l'exercice suivant ; etc.
- Pour (**Sientop,P**) « les transitions sont des périodes d'organisation qui, pendant une leçon, servent au déplacement des élèves entre les activités d'apprentissage ».

Ces périodes de temps sont des indicateurs d'un enseignement efficace quand les élèves s'organisent dans ces moments, vite et de façon pertinente par rapport à ce qui leur est demandé de faire. Par exemple, la période de temps qui débute quand l'enseignant a fini de donner les consignes de travail pour un exercice et qui se termine quand tous les élèves commencent réellement à pratiquer l'exercice, renseigne sur la qualité de la « mise en route » ou « mise en activité » des élèves.

- Si certaines transitions sont prévues par l'enseignant car il sait à l'avance quand il passera d'une situation à une autre, d'autres transitions sont improvisées dans l'action pouvant avoir des durées très variables. Par exemple, interrompre son enseignement pour aller chercher ou installer rapidement du matériel, interrompre des élèves concentrés sur leur travail pour transmettre une consigne supplémentaire, interrompre une activité pour revenir maladroitement sur un élément de la précédente, se faire surprendre par la cloche et transmettre un dernier message à la hâte, etc.
- Si ces phases peuvent paraître banales a priori, par ailleurs, elles ont une importance majeure dans le déroulement de la leçon de par leur caractère cyclique. Il s'agit donc de mieux en comprendre la spécificité. ⁽³⁴⁾

3- Fin de la leçon :

3-1- Le bilan de la leçon et retour au calme :

« 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 objectifs, de rappeler l'importance de ces éléments au besoin et, aussi de connaître les perceptions des élèves »

Selon (**Siedentop, 1994**) ; Un bilan peut atteindre plusieurs objectifs :

- Le bilan permet de prendre conscience de ce qui a été accompli (faire prendre conscience aux élèves ce qu'ils ont réalisé durant la séance).

(34) Trotter, Y. *Mémoire de maîtrise en kinanthropologie sur le développement d'un système pédagogie d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC)*. 2012 p. 53

- Le bilan est une occasion de faire des constats (comportement du groupe-classe, réussite des élèves)
- Le bilan est une occasion de vérifier les sentiments des élèves (leurs ressentis vis-à-vis de ce qu'ils apprennent)
- Le bilan peut être un moment de révision (retour sur les éléments appris du jour)
- Le bilan peut être une transition entre une activité intense et le moment d'aller au vestiaire ou de retourner en classe.

Enfin, le bilan comporte aussi des aspects physiologiques et psychologiques, de retour à un rythme cardio-respiratoire de base et à un niveau de tension nerveuse propice aux apprentissages scolaires qui peuvent suivre en classe : « Le bilan est un moment pour calmer les élèves physiquement et psychologiquement » ⁽³⁵⁾

3-2- Rangement du matériel :

Le temps du rangement du 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)
- **La recherche d'une sécurité maximale** : « Il ne faut toutefois pas oublier qu'en ce qui concerne le matériel, le facteur potentiel d'accident le plus fréquent est dû à un détournement d'usage et non à leur défectuosité. À 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.

(35) Siedentop, Apprendre à enseigner l'EPS version française de la 3^e édition du volume Daryl Siedentop 1994, p.310

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 routinière** : routine dans le rangement en attribuant des rôles aux élèves et en assurant une répartition équitable des rôles. Cette répartition des rôles peut varier selon le type de matériel, selon l'APSA, 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 les éléments les plus lourds.

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. »

- **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.

3-3- Le passage aux vestiaires :

Puisque la vocation primaire de tout enseignement se base essentiellement sur l'aspect sécuritaire et disciplinaire de l'élève, l'enseignant, ici est appelé à veiller sur le bon déroulement de cette phase qui reste liée à l'ossature de la séance. Ici, l'enseignant doit s'assurer que tous les élèves sont présents et s'acheminent tous vers l'endroit qui leur est réservé pour se changer, se laver ou se doucher. Les élèves sont tenus de se conformer aux consignes du professeur, portant sur le comportement (calme et respect) sur le chemin mais aussi à l'intérieur des vestiaires. Le professeur ne doit en aucun cas laisser seuls, les élèves. Il doit les accompagner et s'assurer des lieux avant l'entrée des élèves. Une fois les lieux

supervisés et qu'aucune anomalie n'est à signaler, il ordonne l'entrée et intime aux élèves de rester calmes sans pour autant les presser de trop ni se montrer trop laxiste avec eux. Une fois les élèves sont prêts à sortir des vestiaires, l'enseignant s'assure que toute sa formation (classe) est ici regroupée sur le pas de la porte et qu'aucun n'élève ne serait encore à l'intérieur.

Deux par deux, les élèves regagnent la cour de l'établissement dans un calme total et y attende la **sonnerie** pour qu'ils soient libérés dans les meilleures conditions possibles. Des formules de politesse des deux cotés (**enseignant, élèves**) sont ici souhaitées. ⁽³⁶⁾

(36) Guérandel & Beyria, La mixité dans le cours d'EPS d'un collège en ZEP, 2010, p.25

I- Enseignement :

1- Définition de l'enseignement :

Dans toutes ses formes, l'enseignement permet ou assure à l'individu le droit de se cultiver et d'acquérir des connaissances. Cependant nous avons jugés utile de donner quelques définitions sur l'enseignement en général.

Tous les dictionnaires jusqu'ici consultés définissent l'enseignement presque de la même façon. Selon ces derniers, l'enseignement est l'action ou la manière de faire acquérir la connaissance ou la pratique. Par contre, (**Bastien**), définit l'enseignement comme étant l'organisation de l'apprentissage et que le problème de l'enseignement efficace, se ramène donc à une question d'organisation en vue de résultats authentiques. ⁽³⁷⁾

Qui dit enseignant, dit intervention d'une personne sur les activités d'apprentissage d'une autre personne qui se soumet à cette intervention et qui accepte en conséquence, une certaine structuration de ces activités d'apprentissages par un enseignant. ⁽³⁸⁾

Ainsi, l'enseignement est défini par (**Deland et Sheer, 1979 p 99**), étant un processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre, de produire des comportements déterminés dans des conditions spécifiées, ou de se joindre adéquatement à des situations spécifiées.

D'après (**Arnaud**) : on considère classiquement que l'enseignement concerne le formateur et sa capacité à proposer des tâches d'apprentissages finalisées.

2- Les buts de l'enseignement :

D'après les idées de (**Ree.K.Spatch Arnold**) : la nature de l'enseignement et le guidage dans l'exécution des processus qui vont être différents selon le type d'habilité sollicité. ⁽³⁹⁾

(37) HERMAS, BASTIEN, la motivation et apprentissage.

(38) BEGIN HUGUETTE / HERMANN PAQUETTE pour une pédagogie sur l'enfant. Mars 1980 P 99.

(39) REE K. SPATCH ARNOLD : Le développement des habilités sportives. Dossier E.P.S 1985. P.12

Cependant, l'enseignement réalise le droit universel reconnu à chaque citoyen d'être instruit et éduqué globalement sur les plans intellectuel, moral et physique.

Par contre, l'objectif général de l'éducation physique et sportive est le développement des capacités d'expression, de maîtrise de la conduite motrice : conduite qui peut être pour raisons didactiques et pédagogiques décomposée en trois grandes dimensions qui font autant de capacités biologiques, de coordination et de communication.

Selon d'autres, les objectifs communs de l'éducation et de l'enseignement sont comme suit :

- La formation d'un homme qui atteint la plénitude de son développement.
- La formation d'un homme capable d'être libre et de servir de sa liberté.
- La formation d'un homme productif et créateur.
- La formation d'un homme solidaire et engagé dans les progrès et bien-être social.
- La formation d'une société démocratique, libre et souveraine.
- La formation d'une société qui permet à chacun de satisfaire ses besoins fondamentaux. ⁽⁴⁰⁾

Mais nos valeurs nationales, comme il a été promulgué dans ce code de l'EPS en 1976, placent l'EPS au même plan que l'instruction, cependant dans le domaine de l'enseignement de l'EPS dans le secondaire, elle vise les objectifs suivants :

- L'acquisition de la santé en stimulant la croissance des goûts à l'effort et l'adaptation aux milieux suivants.
- Le développement moteur en aidant l'élève à prendre conscience de son corps et améliorer ses qualités psychomotrices.
- L'éducation sociale par la maîtrise de son propre comportement et l'acceptation des règles et rapports avec autrui.

(40) BRACON ABARCA DELRIO, Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires O.P.U. ALGER 1983 PP.94-95

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

Plusieurs définitions ont été avancées pour expliquer la personnalité. La plus récurrente des définitions est celle qui prône que l'homme possédant les caractéristiques sociales et psychologiques. Cet homme est l'archétype même de l'activité sociale et de la relation sociale⁽⁴¹⁾

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

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

○ Principe psychologiques :

Le professeur doit croire aux possibilités foncières d'assimilation et de dépassement de l'élève qui n'est pas sujet, mais une personne.

Le professeur d'EPS doit se rendre lui-même authentiquement disponible.

○ Manière de diriger :

Le professeur, élément du milieu social, doit se trouver auprès de chacun et auprès du groupe tout entier. Il doit imaginer des thèmes de motivation qui permettent à tous de découvrir leurs ponctualités personnelles exactes et les moyens de les actualiser.

(41) Mémoire fin d'études : sur thème étude comparative sur l'image que se font les lycées de l'EPS dans le milieu rural et urbain JUIN 1994. p 26

L'enseignant de l'EPS doit essentiellement :

- Aider le groupe à définir ses objectifs.
- Maintenir l'ordre au cours du développement de l'action, sans penser sur la liberté individuelle des participants.
- Restructurer les situations aux moments voulus, pour les clarifier.
- Dégager des modes communs d'expression et les enrichir pour les rendre plus logiques.

Le rôle de l'enseignant exige, à la fois, talent, sincérité, foi, dans les possibilités de ses élèves.

L'enseignant de l'éducation physique et sportive se propose de développer les possibilités motrices de ses élèves, en repérant ce qu'il est capable de réaliser et aussi de quelle façon se traduit-il dans une telle situation.

Le professeur d'EPS doit contribuer par le contenu de sa matière, à créer des habitudes et des comportements favorables.

Dans l'enseignement, le professeur doit être l'exemple de ses élèves, donc il doit avoir une bonne tenue ainsi que beaucoup de connaissances.

4- Qualité de l'éducateur :

La pédagogie de l'éducation physique est complexe si elle s'apprend dans les livres, elle s'acquiert surtout au contact fréquent des élèves pour un bon déroulement des séances d'éducation physique et sportive.

L'éducateur doit avoir des qualités qui permettent d'accomplir sa mission dans les meilleures conditions.

L'éducateur :

- N'est ni trop distant, ni trop familier, il est abordable, disponible mais on ne le traite pas en commande.
- Est juste, dans toutes les circonstances de la vie scolaire.
- Est juste exact, ponctuel, sérieux dans toute sa vie professionnelle.

- Est toujours calme et maître de lui, il ne témoigne d'émotion que dans le cas où tout homme de cœur en manifesterait.
- Il parle simplement, parfois avec familiarité, jamais avec laisser-aller, jamais des écarts de langage.
- Sa tenue ou ses vêtements sont nets et discrets, comme son comportement général. ⁽⁴²⁾

II- Typologie d'enseignants :

Selon (Sch Napper, 1999), l'usage des idéals types présente dans la recherche un double intérêt. Dans un premier temps, il permet de substituer à l'opacité du réel une organisation cohérente et rationnelle qui rend intelligibles les diverses expériences individuelles.

Dans un second temps, l'utilisation des typologies participe à l'interprétation des résultats et des observations réalisées, puisqu'elles ont pour sens et finalités de comprendre comment s'articulent les conduites et les expériences vécues des individus aux prises avec les caractéristiques organisationnelles et humaines des milieux concernés.

Nous avons construit pour notre recherche deux typologies d'enseignants d'EPS mettant en exergue, pour l'une, le niveau d'expériences acquis au cours de l'activité d'enseignement et reconnue par l'institution éducative, et pour l'autre, le niveau de spécialisation acquis dans la pratique et le traitement didactique d'une APS en contexte d'EPS.

Ainsi, la première typologie évoquée regroupe deux types d'enseignants, le type « **novice** » qui contient les enseignants néo-titulaires réalisant leur première année d'enseignement dans un établissement scolaire au sortir de leur stage de validation. Il apparaît, dans cette phase de découverte du métier, qu'ils sont conduits à appliquer les modèles pédagogiques et didactiques acquis en formation initiale.

(42) J.TRONCHERE et PRIOURET, élément de pédagogie, 1972, p 253-254.

Le type « **expert** » qui rassemble les enseignants désignés par l'institution qui assument au-delà de leur activité d'enseignement, diverses responsabilités au sein des observations académiques et de la formation continue.

Nous allons maintenant nous attacher à décrire plus précisément, qui sont ces deux types d'enseignants «experts» et «novice». ⁽⁴³⁾

En nous référant aux différents cycles de la vie professionnelle des enseignants que propose (**Huber Man, 1989**), nous pouvons situer les enseignants «novices» comme traversant un premier cycle, celui de l'entrée dans le métier, caractérisé entre autres, par une phase de tâtonnement. Néo-titulaires dans un milieu professionnel dans lequel ils se retrouvent projetés pour la première fois de leur carrière sans tutorat, ils sont confrontés à l'obligation d'enseigner et, dans le même temps, à celle d'acquérir la connaissance de l'organisation de l'établissement dans lequel ils se trouvent, de connaître les élèves, d'adapter leurs connaissances pédagogiques et didactiques initiales aux données objectives du contexte local, etc...La complexité de l'entreprise les conduit à surinvestir une activité de découverte et d'exploration de ce nouvel environnement professionnel au détriment parfois de l'activité d'enseignement proprement dite. Nous pouvons rapporter à la catégorie «expert» cette forme de sérénité, ajoutée parfois à une prise de distance affective qu'évoque (**Huber Man, 1989**), pour caractériser l'avant dernière phase de la vie professionnelle qu'il décrit et qui précède la phase de désengagement marquant la fin d'une carrière. Cependant, la valeur des individus aux yeux de l'Institution n'attend pas nécessairement la force des années. L'enseignant «expert» possède des compétences particulières auxquelles nous allons maintenant nous attacher dans le but de les identifier en reprenant, justement pour ce faire, les travaux de (**Tochon, 1993**). ⁽⁴⁴⁾

(43) Schnapper.D, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris. 1999, PUF.

(44) Huberman. M, 1989 *la vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé ; TOCHON. F. V, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.

1- L'enseignant novice :

1-1- Définition :

Ce type d'enseignant se définit aisément en creux. Le statut de néo-titulaire dans le cadre des concours externes réduit à quelques semaines de stage accompagné d'expérience acquise dans le domaine de l'enseignement. Dans ce cas, aucun des critères présentés plus haut ne permet de désigner un enseignant «novice» autrement que le situer à l'opposé de l'enseignant «expert». Autrement dit, «le novice » est exempt des qualités qui sont accordées à « l'expert» lors de sa désignation.

1-2- Approche psycho- cognitive des pratiques d'intervention des enseignants novice :

L'enseignant « novice» planifie ses interventions. Le plan est un modèle cognitif anticipateur et anarchisé, 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 en 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».*

Là où le «novice » demeure lié à sa planification et se trouve dans la nécessité d'analyser tous les paramètres en jeu pour prendre une décision, a contrairement l'enseignant «expert» développe une activité métacognitive qui s'exprime au cours de ce que l'on nomme une *«réflexion en action»*. Que l'on peut rapprocher du cadre conceptuel du praticien réfléchi de (Schon, 1983). Selon ce dernier, la réflexion en action serait enchâssée dans l'action de l'expert.

Elle s'oppose dans une conception phénoménale de l'action à la séparation du sujet praticien de son objet. En ce sens, elle serait proche de la figure épistémique de «distanciation-régulation» que décrit (**Charlot, 1997**) dans la dimension épistémique du rapport au savoir. ⁽⁴⁵⁾

2- L'enseignant expert :

2-1- Définition :

L'idéal type de l'enseignant « expert » désigne des enseignants qui réunissent des caractéristiques attestant d'un niveau d'expertise professionnelle et renvoie à un ensemble de potentialités propres qui permettent d'en circonscrire le champ de compétence.

Selon (**Tochon, 1992**), l'enseignant expert, celui qui acquit un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne, «improvise». Mais il s'agit d'une improvisation «planifiée», il en a la maîtrise puisque cela fait des années qu'il distribue le même programme d'enseignement, et qu'il a intériorisé des routines....

Pour (**Tochon, 1993**), 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 facilité 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 savoir 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 ou une classe et à conserver la motivation de ses élèves.

(45) SCHON D, *le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions logique (1994). CHARLOT B, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos

2-2- Les critères d'un enseignant «expert» :

(Tochon, 1993), 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.

a- Prise en compte de la réussite des élèves aux épreuves standardisée :

- ✓ L'enseignant expert, c'est celui qui ferait mieux apprendre. La qualité des interventions est donc supposée à partir des résultats atteints par les élèves, cette position renforce l'idée que c'est le travail de l'enseignant qui induit la qualité des résultats chez l'élève.
- ✓ Rien n'est moins sûr dans le cadre d'EPS où certaines réussites des élèves s'expliquent plus par surinvestissement extrascolaire que le contraire.

b- L'expérience acquise au cours des années de travail par accumulation empirique : il fait du temps passé dans le métier, le gage d'un niveau d'expertise.

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

c- La formation spécifique : l'enseignant «expert» se forme et continue de se former. Il appartient à ce type d'individu qui remet en cause, périodiquement, ses connaissances et recherche l'acquisition de nouvelles compétences. La préparation et le succès aux concours externes et 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».

d- L'implication dans la formation des formateurs : d'intervention en formation initiale et continue.

2-3- Approche psycho- cognitive des pratiques d'intervention des enseignants «Experts» :

Afin d'aller un peu plus avant dans notre représentation de l'idéal type de l'enseignant «expert», nous abordons maintenant la question de la caractérisation de l'expertise enseignante qui «serait rationnelle, non analytique et non médiatisée par la pensée au moment de l'action professionnelle» (Tochon, 1993). Nous poursuivons, pour ce faire, par un très bref survol des travaux entrepris à propos de «l'expertise» enseignante dans le champ de la psychologie cognitive.

Selon (Tochon, 1993) l'enseignant «expert» tient ensemble le pôle didactique et pédagogique. Il se situe en équidistance de l'activité de planification et d'adaptation aux interactions dans la classe. (Tochon, 1993) présente cette position originale comme résultat d'une « planification de l'improvisation». Autrement dit, de la même manière qu'un musicien de jazz peut aller et venir autour du thème musical qu'il joue, 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.

En ce qui concerne la «planification de l'improvisation » l'expertise 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. Ceci implique pour (Tochon, 1993), que la compréhension de la situation est indissociable du contexte. Les situations sont indexées aux expériences passées, l'enseignant «expert» n'a, semble t-il, pas de recours à l'analyse pour comprendre les situations présentes. Dans ce cas, le gain de temps est considérable.⁽⁴⁶⁾

2-4- Les moments de l'intervention des l'enseignants « expert » :

a- Il conçoit :

- Choix et formulation d'un objectif opérationnels et objectifs intermédiaires.
- Choix des moyens : exercices, tâches, situation problème.
- Choix de la durée ou de la répétition des exercices.
- Choix d'un procédé de contrôle de l'efficacité de la séance.
- Élaboration 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.

b- Il organise :

- Choix des installations.
- Choix du matériel.
- Mise en place des situations.
- Organisation générale du groupe ou de la classe.
- Classe entière, différents groupes, vagues, colonne, rotation, atelier.
 - Organisations des déplacements des élèves : circuit, rotation.
 - Organisation des rôles : acteur, observateur, pareur, évaluateur.

(46) Tochon. F. V, l'enseignant expert, Paris, Nathan, 1993

- Organisations des groupes : formation affinitaire, niveau, besoin.
- Répartition des leaders.

c- 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.
- feedback, critères de réussite.

d- 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 élèves.
- Identifie les lacunes, erreurs, réussites.
- Analyse l'action et explique les résultats : identifie les causes.
- Suscite et met en œuvre la Co- observation.

e- 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, kinesthésiques.
- Il modifie l'objectif à atteindre.

f- 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..

g- 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, effectif, social.
- L'atteinte des objectifs : finalités éducatives, compétences propres, compétences spécifiques.
- Évaluation, notation. ⁽⁴⁷⁾

(47) Tochon F.V, Revue EPS n°235, 1992 p10

La démarche de la recherche :

1- Objectif de la recherche :

- ✓ L'objectif de notre recherche est de décrire un nouveau phénomène qui est l'intervention éducative des enseignants à la séance d'EPS.
- ✓ Avoir la capacité à reconnaître le niveau d'enseignant d'EPS.
- ✓ Décrire qui sont ces deux types d'enseignants experts et novices.
- ✓ Comprendre et déterminer l'interaction des enseignants experts et novices lors de face à face pédagogique avec les élèves pendant la séance d'EPS.

2- L'intérêt de l'étude :

- ✓ Mettre en pratique nos connaissances acquises à travers notre cursus d'études.
- ✓ Apporter du nouveau et un enrichissement à travers ce thème, à la recherche académique et aux futurs chercheurs de notre faculté.
- ✓ Faire une comparaison entre les deux types d'enseignants afin d'établir des déférences d'interventions pendant le déroulement de la séance d'EPS.

3- Population étudiée :

L'étude à porté sur l'ensemble des enseignants d'EPS de la direction de l'éducation national de béjaia, une strate d'enseignants experts et l'autre strate novices. On a pris un échantillon aléatoire simple de 20 enseignants du secondaire des deux niveaux (Experts / Novices =10/10).

L'enquête a été faite sur la période de 28 février 2016 au niveau de sept (7) établissements scolaires dans le cycle secondaire à Bejaia.

L'accès aux écoles a été facilité par les directeurs des établissements, l'objectif de cette étude a été expliqué aux enseignants d'EPS qui ont été coopératif.

4- Caractéristique de l'échantillon :

Notre échantillon est choisi selon un critère bien précis, qui correspond à notre recherche : enseignants du secondaire des différentes régions (*Melbou, Souk-el-tenine, Derguina, Aokas, Ihedaden, Amizour et el-kseur*) de Bejaia.

La population étudiée est constituée uniquement des enseignants de deux niveaux dont les années d'expériences est varié entre 01 à 30 ans d'expériences :

| Les années | Le nombre d'enseignants | Le niveau |
|------------|-------------------------|-----------|
| 1 - 5 | 6 | Novices |
| 5 - 10 | 4 | Novices |
| 10 - 15 | 6 | Expert |
| 15 - 20 | 0 | Expert |
| 20 - 25 | 3 | Expert |
| 25 - 30 | 1 | Expert |

Notre échantillon total s'élevé à un nombre de 20 enseignants de deux niveau repartis :

- Enseignants experts (10) qui ont plus de 10 ans d'expériences.
- Enseignants novices (10) qui ont moins de 10 ans d'expériences.

5- Moyens et méthodes de la recherche :

Pour résoudre le problème susmentionné, nous avons appliqué les moyens de recherche suivantes :

a- L'analyse bibliographique et documentaire :

Ce procédé, nous a aidé à collecter le maximum des données relatives à notre thème.

Nous avons donc consulté et analysé une quarantaine d'ouvrages entre livres, documents, mémoires, revus et autres, qui nous ont permis de mieux clarifier et cerner notre problématique, de déterminer nos hypothèses et les tâches concrètes de notre travail.

b- Enquête :

Nous avons enquêté ce forme d'une grille d'observation les différents types d'enseignants dans leur établissement secondaire de la wilaya de bejaia pendant le déroulement de la séance d'EPS.

Cette grille d'observation, s'agit d'un document où figurent les détails des éléments à observer. Étant donné la multiplicité des événements qui se réalisent dans un même moment, la grille d'observation n'est pas conçue pour porter un texte. C'est plutôt des signes et des symboles. La grille d'observation nous mène à ne cibler qu'un objet à la fois.

c- Observation directe :

Une des méthodes, dit observation fournit des données par plusieurs techniques tels que l'observation directe, ce type d'observation est fait au moment où l'observateur observe des comportements précis du sujet dans un environnement donné. ⁽⁴⁸⁾

Cette méthode permet d'étudier très facilement les interventions éducatives des deux types d'enseignants à la séance d'EPS.

➤ La séance d'EPS est composée de 4 phases :

- 1- Phase de début de leçon (prise en main de la classe) :** l'importance de cette phase est de découvrir et connaître les dispositifs, entrer dans l'activité et favoriser la quantité d'action, mettre en place et faire respecter les règles de fonctionnement et de sécurité.

(48) Berthiaume, D : L'observation de l'enfant en milieu éducatif. Montréal 2004.

- 2- **Phase de l'échauffement (mise en train de la classe)** : préciser le cadre qui fait référence au regard de la compétence visée, situer le niveau actuel des élèves par rapport aux composantes de la compétence et préciser les axes de travail, permettre à l'élève de se situer pour se mettre en projet d'apprentissages.
- 3- **Phase corps de leçon (situation d'apprentissage)** : poursuivre et structurer les apprentissages des composantes de la compétence grâce à des situations adaptées.
- 4- **Phase de fin de leçon (rangement et la sortie)** : faire le bilan de ce qui a été appris et le réinvestir dans une situation plus ou moins nouvelle. ⁽⁴⁹⁾

Dans la 1^{er} phase, on constaté : 5 interventions d'enseignants dans la 1^{er} séance, ce qui fait 20 interventions pour les 4 séances. Par contre au niveau de la 2^{eme} et 3eme phase on observe bien 4 interventions dans une séance et en tout 16 intervention pour les 4 séances, et enfin dans la dernier phase 3 interventions, et pour les 4 séances 12 fois.

A partir de cette observation on calculer :

d- Les testes statistiques :

- **Le Khi deux**
- **Le teste studentes**

(49) Martinet, JP Goffoz : construire et conduire une séance d'EPS

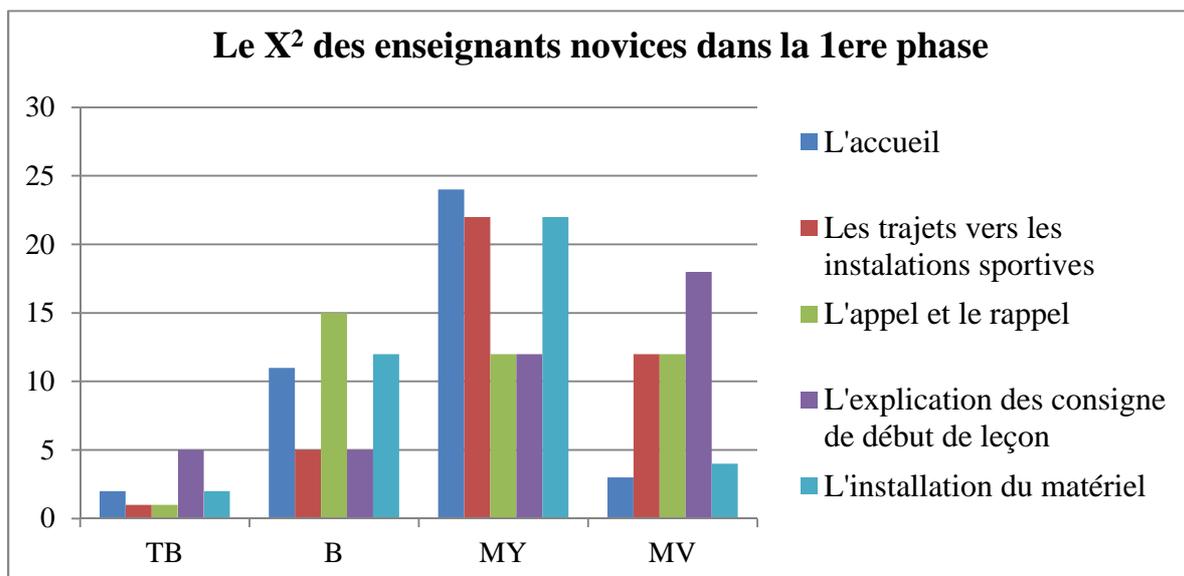
Tableau n°1 : Calcule du X^2 pour les enseignants « novices » dans la 1^{ère} phase de la leçon d'EPS :

| Phase 1 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|---------------|-------------|-------------|
| Prise en main | 16.45 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « novices » interviennent moyennement pendant la phase de l'échauffement.

D'après les résultats obtenus $X^2_{cal} = 16.45 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, ce qui signifie qu'il y'a une différence significative au niveau de la 1^{ère} phase de la leçon d'EPS.

Vu la différence constaté aux tests X^2 dans la phase d'échauffement nous concluons que les enseignants « novices » sont situés dans la fréquence « moyen ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°01

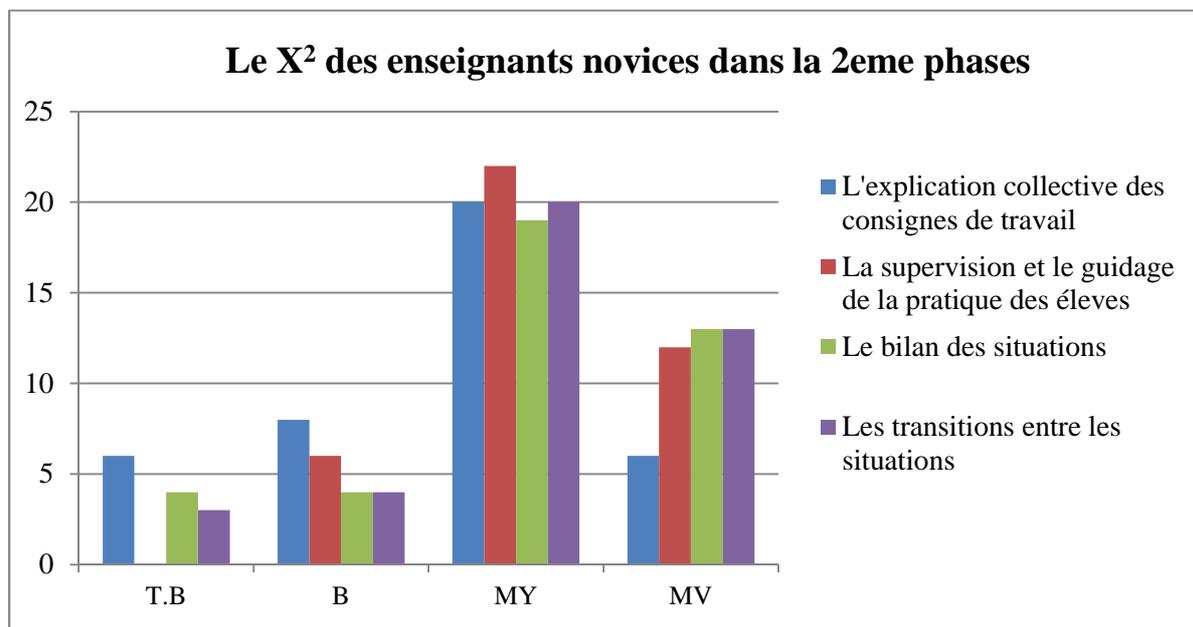
Tableau n°2 : Calcule du X^2 pour les enseignants « Novices » dans la 2^{ème} phase de la leçon d'EPS :

| Phase 2 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|--------------|-------------|-------------|
| Echauffement | 17.19 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « novices » interviennent moyennement pendant la phase de l'échauffement.

D'après les résultats obtenus $X^2_{cal} = 17.19 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, ce qui signifie qu'il y'a une différence significative au niveau de la deuxième phase de la leçon d'EPS.

Vu la différence constaté aux tests X^2 dans la phase d'échauffement nous concluons que les enseignants « novices » sont situées dans la fréquence « moyen ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°02

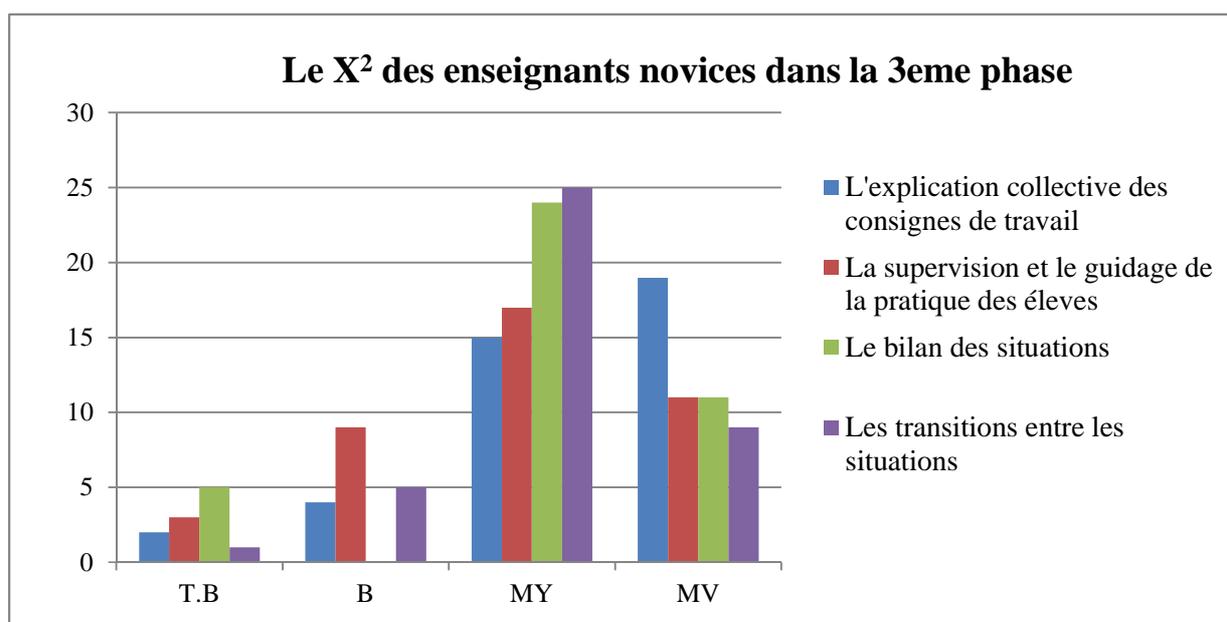
Tableau n°3 : Calcule du X^2 pour les enseignants « Novices » dans la 3^{ème} phase de la leçon d'EPS.

| Phase 3 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|-------------------|-------------|-------------|
| Corps de la leçon | 21.29 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « novices » interviennent aussi moyennement pendant le corps de la leçon d'EPS.

D'après les résultats obtenus $X^2_{cal} = 21.29 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, ce qui signifie qu'il y a une différence significative au niveau de la troisième phase de la leçon d'EPS.

Vu la différence constatée aux tests X^2 dans la phase d'échauffement nous concluons que les enseignants « novices » sont situés dans la fréquence « moyen ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°03

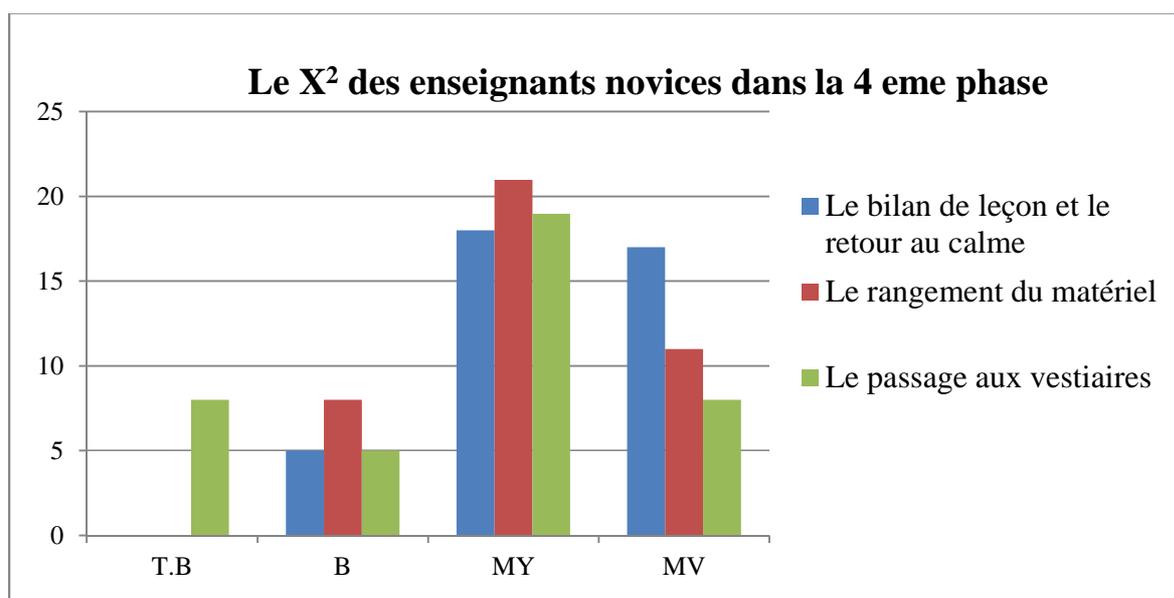
Tableau n°4 : Calcule le X^2 pour les enseignants « novices » dans la 4^{ème} phase de la leçon d'EPS :

| Phase 4 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|-----------------|-------------|-------------|
| Fin de la leçon | 12.07 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « novices » interviennent moyennement pendant la phase Fin de la leçon.

D'après les résultats obtenus $X^2_{cal} = 12.07 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, ce qui signifie qu'il y'a une différence significative au niveau de la quatrième phase de la leçon d'EPS.

Vu la différence constaté aux tests X^2 dans la phase d'échauffement nous concluons que les enseignants « novices » sont situées dans la fréquence « moyen ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°04

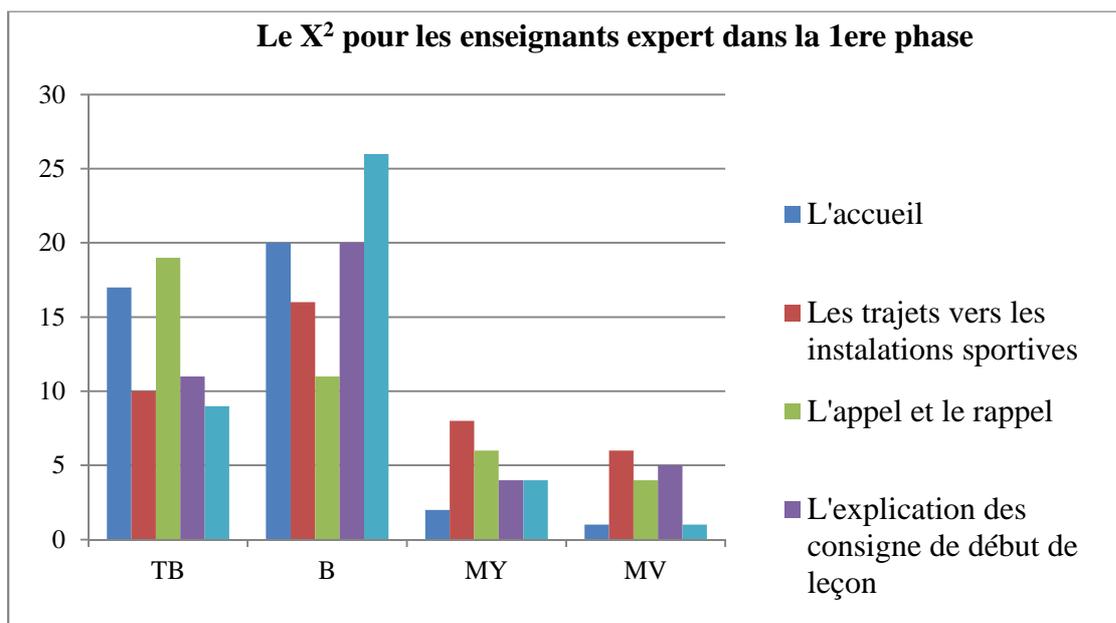
Tableau n°05 : Calcule du X^2 pour les enseignants « experts » dans la 1^{ère} phase de la leçon d'EPS :

| Phase 1 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|---------------|-------------|-------------|
| Prise en main | 19.35 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « experts » interviennent d'une manière bonne dans le début de la leçon qui est la prise en main.

D'après les résultats obtenus $X^2_{cal} = 19.35 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, ce qui signifie qu'il y'a une différence significative au niveau de la première phase de la leçon d'EPS et si nous retournons aux tests X^2 toujours dans la même phase d'échauffement nous avons constaté que les enseignants « experts » ne sont situés ni dans la fréquence « très bien » ni aussi dans la fréquence « mauvaise ».

À cet effet nous concluons que les enseignants « experts » sont situés dans la fréquence « bonne ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°05

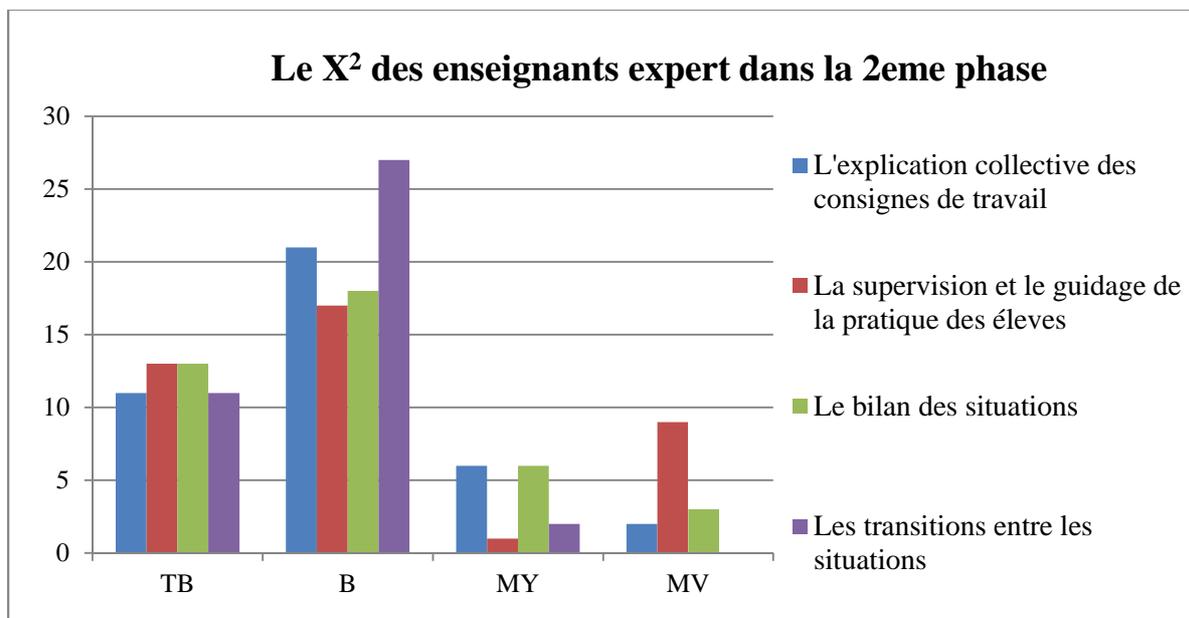
Tableau n°6 : Calculs de X^2 pour les enseignants « experts » dans la 2^{ème} phase de la leçon d'EPS :

| Phase 2 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|--------------|-------------|-------------|
| Echauffement | 20.09 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « experts » interviennent d'une manière bonne pendant la phase d'échauffement.

Le X^2 est de $X^2_{cal} = 20.09 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, ce qui signifie qu'il y a une différence significative au niveau de la deuxième phase de la leçon d'EPS.

C'est-à-dire sur l'ensemble des indices, si nous retournons aux tests X^2 toujours les enseignants « experts » se retrouvent dans la fréquence « bonne ». A cet effet nous avons constaté qu'ils sont situés ni dans la fréquence « mauvaise » ni aussi dans la fréquence « très bonne ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°06

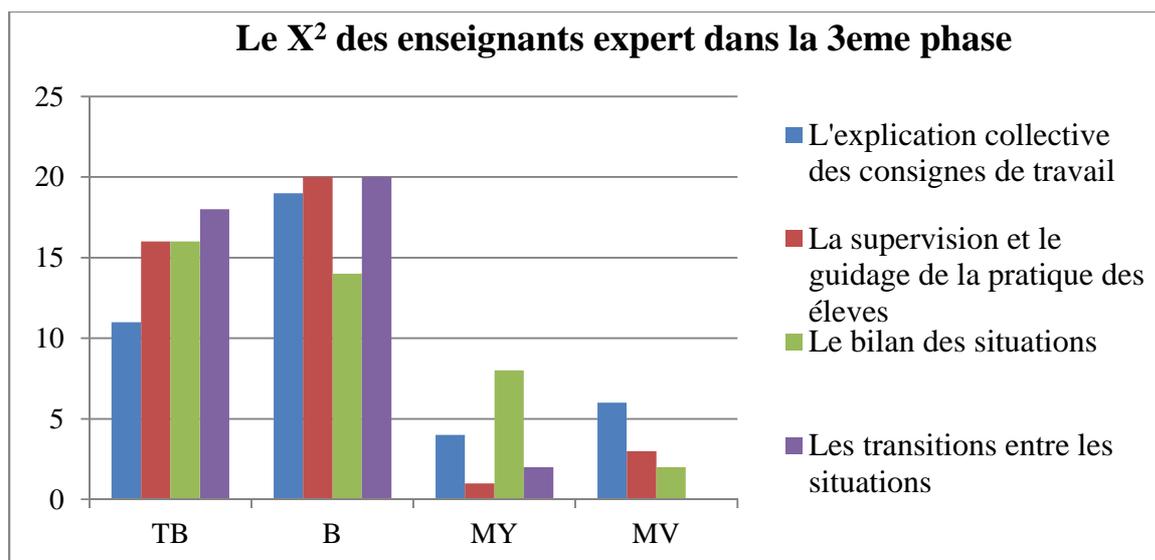
Tableau n°7 : Calculs de X^2 des enseignants « experts » dans la 3^{ème} phase de la leçon d'EPS :

| Phase 3 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|-------------------|-------------|-------------|
| Corps de la leçon | 18.72 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « experts » interviennent d'une manière bonne durant le corps de la leçon.

D'après les résultats obtenus de $X^2_{cal} = 18.72 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, il existe une différence significative au niveau de la troisième phase de la leçon d'EPS.

Vu la différence constaté aux tests X^2 dans cette phase nous avons concluons que les enseignants « experts » ne sont situés ni dans la fréquence « mauvaise » ni aussi dans la fréquence « très bonne » et qu'ils sont toujours situés dans la fréquence « bonne ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°07

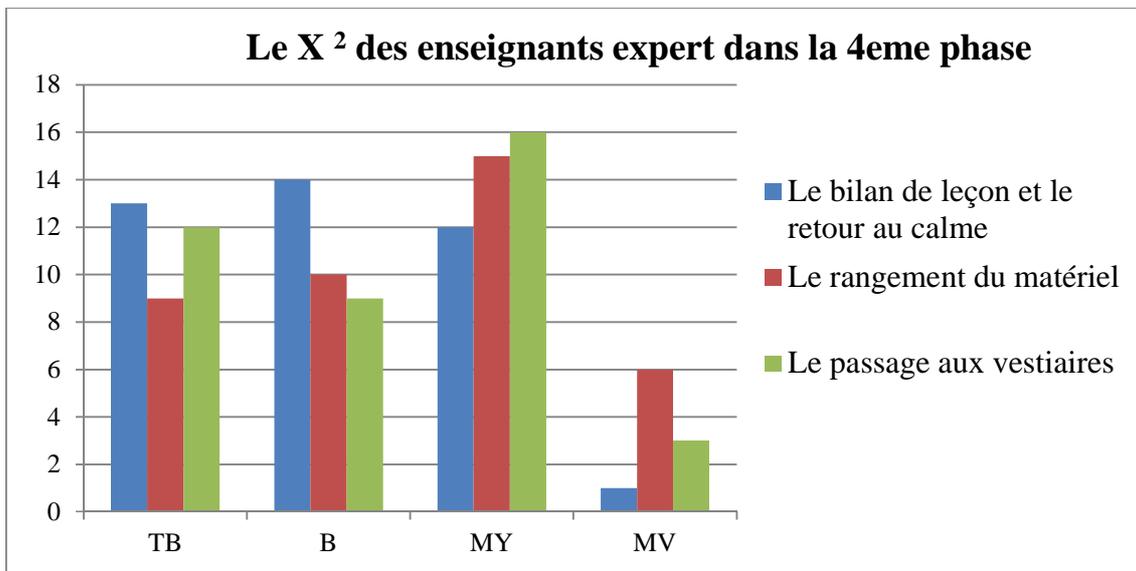
Tableau n° 8 : Calculs de X^2 des enseignants « experts » dans la 3eme phase de la leçon d'EPS :

| Phase 4 | X^2_{cal} | X^2_{tab} |
|-----------------|-------------|-------------|
| Fin de la leçon | 19.08 | 7.81 |

Ce tableau montre que l'ensemble des enseignants « experts » interviennent de manière bonne dans la Fin de la leçon d'EPS.

Le X^2 des enseignants « experts » est de $X^2_{cal} = 19.08 > X^2_{tab} (3 ; 0.05) = 7.81$, la lecture démontre qu'il y a une différence significative au niveau de dernière phase de la leçon d'EPS.

C'est-à-dire sur l'ensemble des indices, si en retournons aux tests X^2 toujours les enseignants « experts » situés dans la fréquence « bonne ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°08

Le teste students :

D'après les résultats obtenus au test X^2 nous constatons une différence significative, ce qui nous mène à dire que les enseignants experts sont situés dans la fréquence «bonne» contrairement aux enseignants novices qui sont situés dans la fréquence «moyenne».

Nous concluons que les enseignants experts et novices se balance entre la fréquence «bonne» et la fréquence «moyenne» dans les 4 phases qui structurante la séance d'EPS.

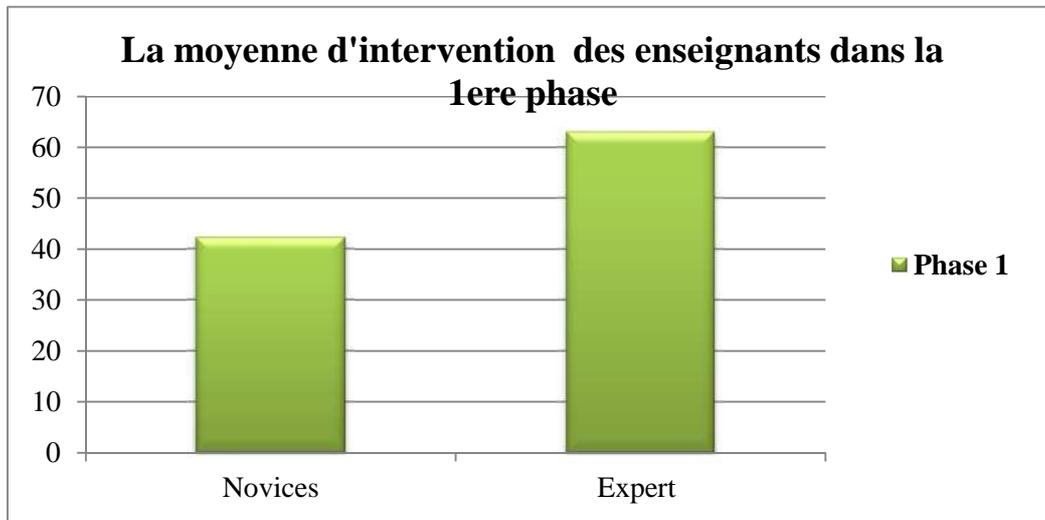
Pour mieux argumenté notre étude nous avons utilisé le test student pour faire une comparaison entre les enseignants « novices » et « experts » dans le but de dégager la typologie d'enseignants qu'interviennent plus efficacement pendant la séance d'EPS

Tableau n°9 : Calcule du T pour les enseignants «novices » et « expert » dans la 1^{ère} phase de la leçon d'EPS.

| Les enseignants | La moyenne des novices | La moyenne des experts | Tcal | Ttab |
|-----------------|------------------------|------------------------|------|------|
| Phase 1 | 42.3 | 63.1 | 10.1 | 2.1 |

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, on a remarqué que l'ensemble des enseignants « novices » ont une moyenne d'intervention de $m = 42.3$ par contre les enseignants « experts » ont une moyenne de $m = 36.1$,

Le T des enseignants « experts » et « novices » est de : $T = 10.1 > T(18 ; 0.05) = 2.1$, ce qui signifie que ce dernier type d'enseignant intervient plus efficacement que le type « novice ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graph n°09

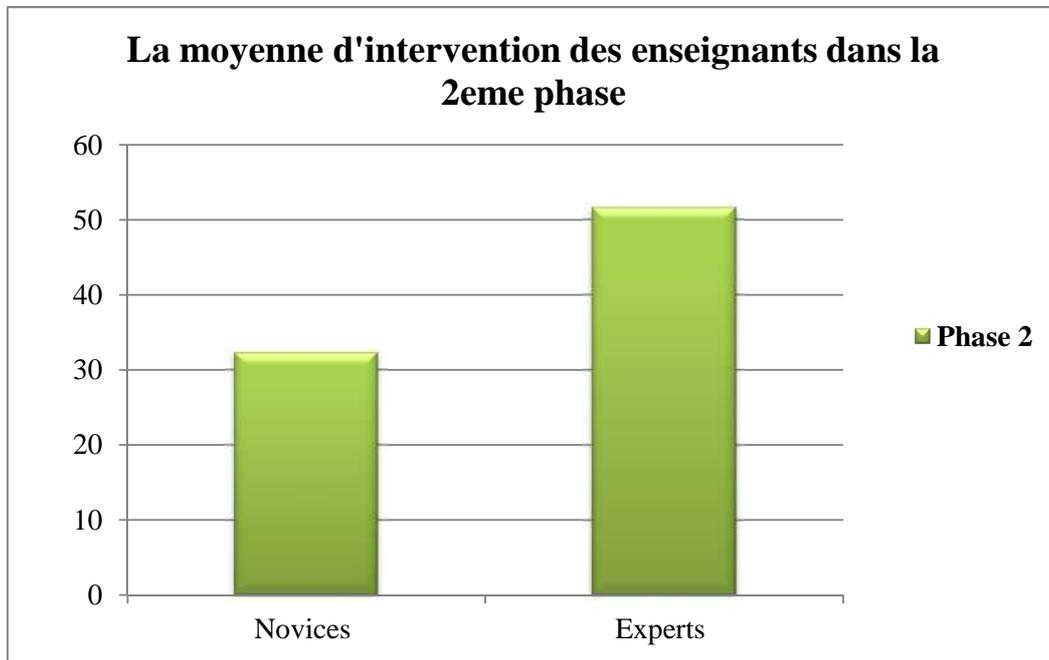
Tableau n°10 : Calcul de **T** pour les enseignants «novices » et « Expert » dans la 2^{ème} phase de la leçon d'EPS.

| Les enseignants | La moyenne des novices | La moyenne des experts | Tcal | Ttab |
|-----------------|------------------------|------------------------|-------|------|
| Phase 2 | 32.3 | 51.7 | 12.87 | 2.1 |

La lecture de ce tableau démontre que la moyenne d'intervention chez les enseignants « novices » dans la première phase est en moyenne : $m = 32.3$, par contre les enseignants « experts » est en moyenne : $m = 51.7$.

D'après le calcul de **T** qu'est $T = 12.87 > T(18 ; 0.05) = 2.1$, ce qui veut dire qu'il existe une différence d'intervention dans cette phase.

Vu la différence observée nous avons constaté que le type « expert » intervient d'une façon plus efficace que le type « novice ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

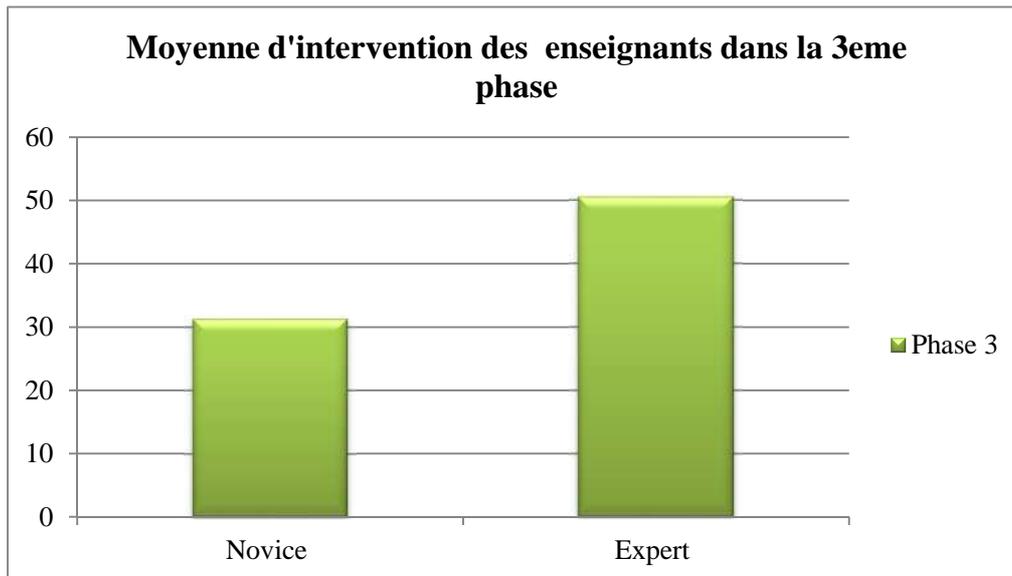
Graphe n°10

Tableau n°11: Calcule du T pour les enseignants «novices » et « expert » dans la 3^{eme} phase de la leçon d'EPS.

| Les enseignants | La moyenne des novices | La moyenne des experts | Tcal | Ttab |
|-----------------|------------------------|------------------------|-------|------|
| Phase 3 | 31.3 | 50.6 | 12.67 | 2.1 |

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, on a remarqué que l'ensemble des enseignants « novices » ont une moyenne d'intervention de $m = 31.3$ par contre les enseignants « experts » ont une moyenne de $m = 50.6$.

Le T des enseignants « experts » et « novices » est de : $T = 12.67 > T(18 ; 0.05) = 2.1$, ce qui signifie que ce dernier type d'enseignant intervient plus efficacement que le type « novice » dans la 3^{ème} phase.



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

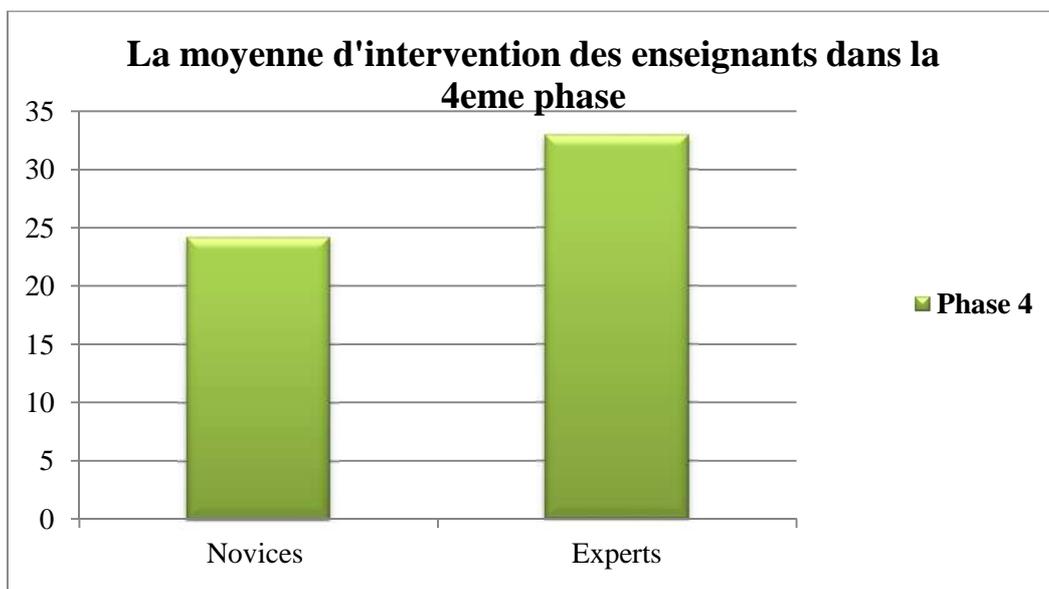
Graphe n°11

Tableau n°12 : Calcul du T pour les enseignants « novices » et « expert » dans la 4^{ème} phase de la leçon d'EPS.

| Les enseignants | La moyenne des novices | La moyenne des experts | Tcal | Ttab |
|-----------------|------------------------|------------------------|------|------|
| Phase 4 | 24.2 | 33 | 5.01 | 2.1 |

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, on a remarqué que l'ensemble des enseignants « novices » ont une moyenne d'intervention de $m = 24.2$ par contre les enseignants « experts » ont une moyenne de $m = 33$

Le **T** des enseignants « experts » et « novices » est de : $T = 5.01 > T(18 ; 0.05) = 2.1$, ce qui signifie que ce dernier type d'enseignant intervient plus efficacement que le type « novice ».



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

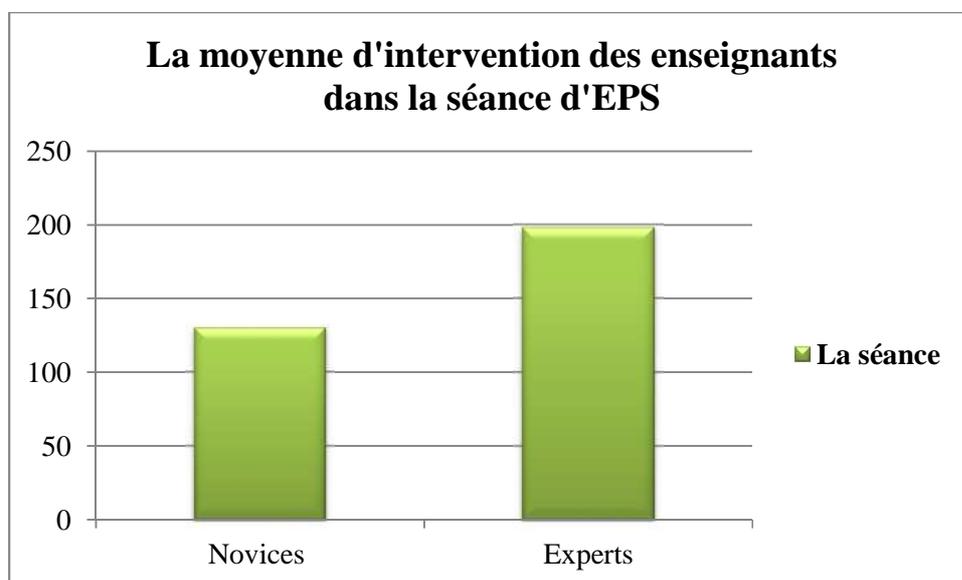
Graphe n°12

Tableau n°13 : Calcul du **T** pour les enseignants « novices » et « expert » pendant la leçon d'EPS.

| Les enseignants | La moyenne des novices | La moyenne des experts | Tcal | Ttab |
|-----------------|------------------------|------------------------|-------|------|
| La leçon | 130,1 | 198,4 | 13,84 | 2.1 |

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, on a remarqué que l'ensemble des enseignants « novices » ont une moyenne d'intervention de $m_1 = 130,1$, par contre les enseignants « experts » ont une moyenne de $m_2 = 198,4$

Le **T** des enseignants « experts » et « novices » est de : **$T = 13,84 > T(18 ; 0,05) = 2,1$** , ce qui signifie que le **T** des enseignants « experts » est supérieur de celles des enseignants « novices », qui implique que les enseignants « experts » interviennent plus efficacement pendant les quarts séances d'EPS.



Différence significative au seuil : $\alpha = 0.05$

Graphe n°13

Discussion des résultats :

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.

Ce qui nous intéresse dans notre recherche c'est l'intervention des enseignants d'EPS pendant une leçon. La leçon d'EPS représente un élément central de l'organisation cyclique du travail à l'école. Elle est l'unité élémentaire la plus concrète qui structure la vie scolaire, après le cycle d'APS, le trimestre, l'année scolaire. Elle représente aussi l'unité de base du travail des enseignants lors du face-à-face pédagogique en classe avec les élèves, il apparaît ainsi comme une entrée privilégiée pour décrire et comprendre le travail des enseignants et des élèves dans la classe. ⁽⁵⁰⁾

Nous avons étudié deux typologies d'enseignants d'EPS, la première typologie de l'enseignant « novice » qui traverse un premier cycle, celui de l'entrée dans le métier. Il arrive sur l'établissement scolaire dans lequel il a été affecté et se trouve confronté à la nécessité de tout apprendre sur l'organisation de l'EPS dans son établissement, et dans le même temps d'enseigner à des élèves qu'il découvre au fur et à mesure de ses mises en œuvre. Le « novice » traverse une période de construction de soi où alternent les doutes et les certitudes en matière d'enseignement.

La deuxième typologie celle de l'enseignant « expert », celle qui a acquis un haut niveau de compétence dans la matière qu'il enseigne. L'enseignant « expert » montre une certaine aisance dans l'exercice de son métier. Il maîtrise le pôle pédagogique des mises en œuvre et constitue pour ses collègues un modèle de réussite professionnelle. ⁽⁵¹⁾

Dans notre recherche on s'est référé à une méthode qui nous a permis de faire une comparaison entre deux typologies d'enseignants d'EPS qui est la méthode d'observation direct avec l'aide d'un outil de recherche qui est « la grille d'observation ».

(50) Tochon. F. V, *l'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993

(51) Gal-Petitfaux, *La leçon d'EPS : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*, 2011.

Pour atteindre notre objectif de cette étude nous avons utilisé deux tests différents qui sont test Kh2 et le test student.

Tout d'abord, d'après les calculs de test Kh² de notre échantillon on a remarqué qu'il y a une différence significative d'intervention des enseignants novices et experts dans chaque phase structurante la séance d'EPS.

Vu la différence constaté aux tests X² dans toutes les phases nous avons concluons que les enseignants novices sont situés dans la fréquence « Moyenne » par contre les enseignants experts sont situés dans la fréquence «bonne », et d'après les résultats obtenus par le test student, on a constaté qu'il y'a une différence significative d'intervention entre les enseignants novices et experts dans chaque phase structurante la séance d'EPS, vu la différence observé nous avons remarqué que le type «expert» intervient d'une manière plus efficace par apport au type« novice».

Il existe une différence significative entre les deux typologies d'enseignants (experts et novices), la première typologie est celle des enseignant «novices» qui intervient moyennement c'est-à-dire une intervention moins efficace, cela n'implique pas une inefficacité, c'est un profil normal pour un enseignant « novice » qui capitalise une expérience de quelque années qui dépasse pas les dix ans (10) d'expérience dans le domaine d'enseignement, qui à servit a ce dernier de se situé dans la « moyenne ».

L'enseignant «novice» n'arrive pas à gérer efficacement toutes les phases structurantes la séance d'EPS. Par exemple dans la première phase qui est «la prise en main», au niveau de l'indicateur accueil, il trouve des difficultés à établir une relation particulière avec les élèves et n'utilise pas un bon rythme de paroles et d'échanges avec eux pour les faire rentrer collectivement dans le cours et aussi il perd beaucoup de temps dans l'installation du matériel, due à la non maitrise de cette phase.

Aussi dans la deuxième phase de l'échauffement, le type « novice » n'arrive pas à gérer ce dernier à cause d'un effectif très élevé dans un espace très réduit.

Ainsi que dans la troisième phase qui est «Le corps de la leçon», on remarque que l'enseignant « novice » perd beaucoup de temps dans la réalisation des situations d'apprentissage car il ne donne pas la réponse rapidement, il lui faut toujours du temps pour

apporter une réponse adaptée pour chaque situation d'apprentissage son organisation, son déroulement et sa régulation, les opérations à mettre en œuvre sont fixées en avance, suivant une logique qui ne peut à aucun moment de la séance effective, être modifiée c'est-à-dire il ne semble pas possible qu'il puisse abandonner son plan de cours pour faire face aux imprévus, ce qui signifie que l'enseignant « novice » a peu d'expérience pour qu'il puisse réagir vite et efficace pendant cette phase.

Enfin dans la quatrième phase « fin de la leçon » l'enseignant « novice » ne donne pas beaucoup d'importance pour cette phase, par exemple dans le bilan de la leçon il ne cherche pas à contrôler est ce que l'objectif de la séance est effectué ou pas.

Et pour un enseignant « expert » il a une bonne maîtrise des différentes phases structurantes de la séance d'EPS, puisque cela fait des années qu'il distribue le même programme d'enseignement, et qu'il a intériorisé des routines. Ainsi un enseignant expert aura plus de facilités à gérer un groupe ou une classe et à conserver la motivation de ses élèves par sa bonne intervention.

Pour cela l'enseignant « expert » intervient efficacement dans les différentes phases de la leçon d'EPS, dont dans la première phase qui est la prise en main il tient la main avec une excellence, par exemple dans le premier indicateur « accueil » pour l'enseignant « expert » c'est un moment important, Il prend des indices sur les comportements des élèves à l'arrivée dans sa séance, leur agitation, la direction de leur regard, les comportements inhabituels ou déviants. C'est en fonction de ces signes qu'il construit, pas à pas, une manière particulière d'accueillir les élèves pour les faire entrer collectivement dans le cours même dans l'installation de matériel il installe vite pour qu'il gagne du temps afin d'optimiser le temps et de ne pas perdre trop de temps sur le temps de pratique motrice et ainsi de suite pour les autres phases structurantes la séance d'EPS.

Pendant les quatre phases de la leçon l'enseignant « expert » conçoit le choix et formulation d'un objectif opérationnel et objectif intermédiaires aussi le type « expert » organise le choix des installations et l'organisation de la mise en place des situations d'apprentissage, ainsi qu'il donne plus d'information pendant la présentation de l'objectif de la séance et sa justification dans le cycle et aussi donne des consignes (les critères de réalisation et les critères de réussites).

L'enseignant « expert » fait exécuter et exploite la production des élèves, ce qui concerne l'identification des lacunes, erreurs et réussites aussi il relance l'activité des élèves (encourage, corrige, exige) par son rôle comme animateur puis il contrôle la réalisation des situations pour faire l'évaluation des élèves.⁽⁵²⁾

Surtout l'enseignant « expert » respecte le temps de la séance et donne à chaque phase de la séance d'EPS la durée exacte et aussi pour qu'il puisse arriver aux objectifs de la séance de jour.

D'après tout ce que nous avons constaté sur l'intervention des deux typologies d'enseignants « novices » et « experts » nous avons conclu qu'il y a une différence significative entre ces deux typologies d'enseignants, c'est-à-dire l'ensemble des enseignants « experts » interviennent mieux que les enseignants « novice » dans chaque phase de la leçon, c'est pour cela on les trouve situés dans deux fréquences différentes.

Les typologies « novices » sont situées dans la fréquence « moyenne », par contre la typologie « experts » sont situés dans la fréquence « bonne ».

Enfin, d'après les calculs de la moyenne générale d'intervention des deux typologies d'enseignants, nous sommes sortis à une moyenne de (m= 130.10) pour le profil « novices » et une moyenne de (m=198.40) pour le profil « experts ».

D'une manière générale les enseignants « novices » cherchent toujours de la perfection pendant le déroulement de la séance malgré les difficultés rencontrées. Les enseignants « novices » ne sont pas ni mauvais ni bons, ils ont un profil normal qui se situe dans la fréquence « moyenne » par rapport aux enseignants « experts » qui ont de la perfection, cela signifie qu'ils répondent au déroulement de la séance rapidement, c'est une preuve de réflexion de la part des « experts » qui sont situés dans la fréquence « bonne » sont ce qui signifie qu'ils n'ont pas attendu le haut niveau malgré le nombre d'années d'expérience.

(52) Tochon F.V, *Revue EPS* n°235, 1992 p10

Notre étude nous à permet de comparer l'intervention de deux typologies d'enseignants au niveau de secondaire pendant la séance d'EPS.

Dans notre recherche on s'est référé à une méthode qui nous à permet de faire une comparaison entre deux typologies d'enseignants d'EPS qui est la méthode d'observation direct avec l'aide d'un outil de recherche qui est « la grille d'observation ».

D'après les résultats obtenus, nous constatons une différence significative entre deux typologie, ce qui nous mène à dire que les enseignants « experts » sont situés dans la fréquence «bonne» contrairement aux enseignants « novices » qui sont situés dans la fréquence «moyenne», nous concluons que les enseignants « experts » et « novices » ce balance entre la fréquence «bonne» et la fréquence «moyenne» dans les 4 phases qui structurante la séance d'EPS.

Au terme de cette recherche, nous pouvons conclure par dire que les interventions des enseignants « experts » et « novices » sont différentes d'un enseignant à un autre dans chaque phase structurante la séance d'EPS. L'ensemble des enseignants « experts » intervient d'une manière plus efficace que les enseignants « novices » pendant les quartes phases de la leçon.

L'analyse et interprétation des résultats nous ont permis de conclure qu'il existe une différence significative ente typologie « novices » et « experts » dans la manière d'intervention au cours de la leçon, sur le plan statistique la moyenne d'intervention des enseignants « experts » est de $m_1 = 198.4$ qui est supérieur de celle des enseignants « novices » qui de $m_2 = 130.1$ durant toutes les phases de la leçon d'EPS. Cette différence d'intervention est liée automatiquement au manque d'expérience, il semble que le enseignant « novice » ne puisse pas être un enseignant « expert » puisqu'il n'a pas assez d'expérience et sa retourne à son entré en service depuis peu, ceci est conforté par la phrase de (MARTINAND J.L, 1986) : « Le débutant n'a pas d'expérience » , par contre l'enseignant « expert » malgré le nombre d'année d'expérience dans le demain de l'éducation physique et sportive (EPS), on le trouve toujours n'a pas encore atteint le haut niveau d'expérience. ⁽⁵³⁾

(53) MARTINAND J.L : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang. 1986,

Amade-Escot & Marsenach : Didactique de l'EPS, 1995 p 190

Ardine, J.P : La leçon : un point de rencontre entre le professeur et le conseiller pédagogique. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, 2000, p 23,57, 60.

Barbry, R : Modélisation de la différenciation pédagogique. 1999 p

Bulten. D, Nommée en REP : comment font-t-ils ? Pratique de professeur d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradiction et cohérence, Revue Française de pédagogie, Paris, 2002.

Clot & Soubiran : Prendre la classe : une question de style ? Société Française,1998. p 79, 81 et 84.

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

Desbiens, Brunelle, Spallanzani & Roy : Former les personnes enseignantes associées pour améliorer la supervision des stagiaires de l'EPS- université de Sherbrooke, 2005

Durand .M : L'enseignement en milieu scolaire. Ed PUF. Paris (1996), p. 47

Durand.M : In Sciences de l'intervention en EPS et en sport, 2010, p.7

Durand.M, Ria.L, Flavier.E : La culture en action des enseignants, Revue des sciences de l'éducation, 2002, p.92.

Extrait du texte relatif aux Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, B.O. n°32 du 9 septembre 2004.

Gal-Petitfaux : La leçon d'EPS en question. Paris, AE.E.P.S, 2013, P 12-18.

Gal-Petitfaux : La leçon d'EPS : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe, 2011.

Lenoir.Y : L'intervention éducative : clarification conceptuelles et enjeux sociaux 2002.

Marin.E : Les temps de l'EPS, Revue EPS 2005, p 47,49.

Maurice Pieron : Pédagogie des activités physiques et du sport, Edition Revues, P43 à 46

Piéronn.M : Enseignement des activités physique et sportives : observations et recherches, liège : presses universitaires de liège. 1988.

Riff.J, Durand.M : Planification et décision chez les enseignants, 1993, p. 84

Robert .A : Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant, 2002 p 68

Roy, Sarthon, et Seners : Proposition d'un outil de formation des professeurs stagiaires Revue EPS, 1999, P, 278

Seners.P : La leçon d'EPS, 2002.

Spallanzani.C : Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes, **Cherbrooke** : Les éditions du CRP 2001

Winykamen.F: EPS Interroge, 1991, p8

Cizeron & Gal Petitfaux : Savoir situés des enseignants d'EPS : le cas de l'activité de supervision active en gymnastique 2009.

Trottier.Y : Mémoire de maîtrise en kinanthropologie sur le développement d'un système pédagogie d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC). 2012 p. 53

Siedentop : Apprendre à enseigner l'EPS version française de la 3e édition du volume Daryl Siedentop1994, p.310

Guérandel & Beyria : La mixité dans le cours d'EPS d'un collège en ZEP, 2010, p.25

Begin Hugnette et Hermann Paquette : Pour une pédagogie sur l'enfant. Mars 1980 P 99.

Bracon Abarca Delrio : Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires O.P.U. ALGER 1983 PP.94-95

Hermas, Bastien : La motivation et apprentissage.

Ree. K, Spatch Arnold : Le développement des habilités sportives. Dossier E.P.S 1985. P.12

Huberman. M : La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession, 1989

Neuchâtel, Delachaux , Niestlé & Tochon. F. V : L'enseignant expert, Paris, Nathan, 1993.

Tronchere.J, Ronchere et Priouret : Elément de pédagogie, 1972, p 253-254.

Mémoire fin d'études : Sur thème étude comparative sur l'image que se font les lycées de l'EPS dans le milieu rural et urbain JUIN 1994. p 26

Schnapper.D: La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique, Paris. 1999, PUF.

Schond.D : Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions logique (1994). CHARLOT B, Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Paris, Anthropos

Tochon F.V : Revue EPS n°235, 1992 p10

Tochon. F. V : L'enseignant expert, Paris, Nathan, 1993

Site d'internet :

- <http://eduscol.education.fr/cid46689/absenteisme-scolaire.html#lien0>
- [Http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin officiel.html?](Http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?)
- <http://www.legifrance.gouv.fr>

Annexe n°04: calcul de X2 pour l'ensemble des enseignants experts dans chaque phase de la leçon

| Début de leçon | configuration d'activité dans la classe | TB | B | MY |
|-----------------------|--|----|----|----|
| | L'accueil | 17 | 20 | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 10 | 16 | 8 |
| | L'appel et le rappel | 19 | 11 | 6 |
| | L'explication des consignes de début de leçon | 11 | 20 | 4 |
| | L'installation du matériel | 9 | 26 | 4 |
| | Total | 66 | 93 | 24 |

| | | | |
|--------------|-----|------|-----|
| classe | T.B | B | MY |
| Ni | 66 | 93 | 24 |
| n/k | 50 | 50 | 50 |
| $(ni-n/k)^2$ | 256 | 1849 | 676 |

| Echauffement | Situation d'échauffement | TB | B | MY |
|---------------------|--|----|----|----|
| | L'explication collective des consignes de travail | 11 | 21 | 6 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 13 | 17 | 1 |
| | Le bilan des situations | 13 | 18 | 6 |
| | Les transitions entre les situations | 11 | 27 | 2 |
| Total | 48 | 83 | 15 | |

| | | | |
|--------------|-----|------|-----|
| classe | T.B | B | MY |
| Ni | 48 | 83 | 15 |
| n/k | 40 | 40 | 40 |
| $(ni-n/k)^2$ | 64 | 1849 | 625 |

| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01, N°02, etc ... | TB | B | MY |
|-----------------------|--|----|----|----|
| | L'explication collective des consignes de travail | 11 | 19 | 4 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 16 | 20 | 1 |
| | Le bilan des situations | 16 | 14 | 8 |
| | Les transitions entre les situations | 18 | 20 | 2 |
| Total | 61 | 73 | 15 | |

| | | | |
|--------------|-----|------|-----|
| classe | T.B | B | MY |
| Ni | 61 | 73 | 15 |
| n/k | 40 | 40 | 40 |
| $(ni-n/k)^2$ | 441 | 1089 | 625 |

| Fin de leçon | Retour au calme | TB | B | MY |
|---------------------|---|----|----|----|
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 13 | 14 | 12 |
| | Le rangement du matériel | 9 | 10 | 15 |
| | Le passage aux vestiaires | 12 | 9 | 16 |
| Total | 34 | 33 | 43 | |

| | | | |
|--------------|-----|----|-----|
| classe | T.B | B | MY |
| Ni | 34 | 33 | 43 |
| n/k | 30 | 30 | 30 |
| $(ni-n/k)^2$ | 16 | 9 | 169 |

eçor

| |
|----|
| MV |
| 1 |
| 6 |
| 4 |
| 5 |
| 1 |
| 17 |

| |
|------|
| MV |
| 17 |
| 50 |
| 1089 |

| |
|----|
| MV |
| 2 |
| 9 |
| 3 |
| 0 |
| 14 |

| |
|-----|
| MV |
| 14 |
| 40 |
| 676 |

| |
|----|
| MV |
| 6 |
| 3 |
| 2 |
| 0 |
| 11 |

| |
|-----|
| MV |
| 11 |
| 40 |
| 841 |

| |
|----|
| MV |
| 1 |
| 6 |
| 3 |
| 10 |

| |
|-----|
| MV |
| 10 |
| 30 |
| 400 |

Annexe n°03: calcul de X2 pour l'ensemble des enseignants novices dans chaque phase de la leçon.

| Début de leçon | configuration d'activité dans la classe | T.B | B | MY | MV |
|----------------|--|-----|----|----|----|
| | L'accueil | 2 | 11 | 24 | 3 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 | 5 | 22 | 12 |
| | L'appel et le rappel | 1 | 15 | 12 | 12 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 5 | 5 | 12 | 18 |
| | L'installation du matériel | 2 | 12 | 22 | 4 |
| | Total | 11 | 48 | 92 | 49 |

| | | | | |
|-----------|------|----|------|----|
| classe | T.B | B | MY | MV |
| Ni | 11 | 48 | 92 | 49 |
| n/k | 50 | 50 | 50 | 50 |
| (ni-n/k)2 | 1521 | 4 | 1764 | 1 |

| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B | B | MY | MV |
|--------------|--|-----|----|----|----|
| | L'explication collective des consignes de travail | 6 | 8 | 20 | 6 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 | 6 | 22 | 12 |
| | Le bilan des situations | 4 | 4 | 19 | 13 |
| | Les transitions entre les situations | 3 | 4 | 20 | 13 |
| | Total | 13 | 22 | 81 | 44 |

| | | | | |
|-----------|-----|-----|------|----|
| classe | T.B | B | MY | MV |
| Ni | 13 | 22 | 81 | 44 |
| n/k | 40 | 40 | 40 | 40 |
| (ni-n/k)2 | 729 | 324 | 1681 | 16 |

| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B | B | MY | MV |
|----------------|--|-----|----|----|----|
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 | 4 | 15 | 19 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 3 | 9 | 17 | 11 |
| | Le bilan des situations | 5 | 0 | 24 | 11 |
| | Les transitions entre les situations | 1 | 5 | 25 | 9 |
| | Total | 11 | 18 | 81 | 50 |

| | | | | |
|-----------|-----|-----|------|-----|
| classe | T.B | B | MY | MV |
| Ni | 11 | 18 | 81 | 50 |
| n/k | 40 | 40 | 40 | 40 |
| (ni-n/k)2 | 841 | 484 | 1981 | 100 |

| Fin de leçon | Retour au calme | T.B | B | MY | MV |
|--------------|---|-----|----|----|----|
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 | 5 | 18 | 17 |
| | Le rangement du matériel | 0 | 8 | 21 | 11 |
| | Le passage aux vestiaires | 8 | 5 | 19 | 8 |
| | Total | 8 | 18 | 58 | 36 |

| | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|----|
| classe | T.B | B | MY | MV |
| Ni | 8 | 18 | 58 | 36 |
| n/k | 30 | 30 | 30 | 30 |
| (ni-n/k)2 | 484 | 144 | 784 | 36 |

Annexe n°1 : La grille d'observation

L'observateur :

Date :

L'enseignant :

Lieu :

La classe :

Horaire :

Les temps de la leçon d'EPS

| Phases | Temps | Configurations d'activité dans la classe | Les interventions | Les actions et interaction accomplies et vécues par les enseignants à chaque temps de la leçon d'EPS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|-----|--------------------------|-------|--------------------------|----------|--------------------------|
| 1. Début de leçon Prise en main de la classe | | <ul style="list-style-type: none"> • L'accueil → • Les trajets (aller-retour) vers les installations sportives → • L'appel et le rappel → • L'explication des consignes de début de leçon → • L'installation du matériel → | <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">T.Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Moyen</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Mauvaise</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Echauffement Mise en train de la classe | | <p style="text-align: center;">Situation d'échauffement</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'explication collective des consignes de travail → • La supervision et le guidage de la pratique des élèves → • Le bilan de la situation → • La transition vers les situations d'apprentissage → | <p style="text-align: center;">La maîtrise</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">T.Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Moyen</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Mauvaise</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Corps de leçon situations d'apprentissage | | <p style="text-align: center;">Situations d'apprentissage (N°1, N°2, etc....)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'explication collective des consignes de travail (pour chaque situation) → • La supervision et le guidage de la pratique des élèves (à chaque situation) → • Le bilan des situations → • Les transitions entre les situations → | <p style="text-align: center;">La maîtrise</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">T.Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Moyen</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Mauvaise</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Fin de leçon rangement et la sortie | | <ul style="list-style-type: none"> • Le bilan de leçon et le retour au calme → • Le rangement du matériel → • Le passage aux vestiaires → | <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">T.Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Bon</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Moyen</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%;">Mauvaise</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>T.Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Bon</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Moyen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Mauvaise</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T.Bon | <input type="checkbox"/> | Bon | <input type="checkbox"/> | Moyen | <input type="checkbox"/> | Mauvaise | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Annexes n°2 : La liste des enseignants

1- Experts :

| Nombres | Le nom et prénom | Lieu du travaille | Les années du travaille |
|---------|---------------------|----------------------------|-------------------------|
| 1 | Merah Youssef | Lycée Darguina | 21ans |
| 2 | Oukhaled Madjid | Lycée Darguina | 10 ans |
| 3 | Abdelghani Ferroudj | Lycée Melbou | 12 ans |
| 4 | Saidi kamel | Lycée souk-el-tenine | 31 ans |
| 5 | Nacéri Kamel | Lycée Aokas | 11ans |
| 6 | Ferradj Boudjamaa | Lycée souk-el-tenine | 22 ans |
| 7 | Orabeh Noura | Lycée Amizour | 13 ans |
| 8 | Boubeker Nouredine | Lycée Melbou | 13 ans |
| 9 | Belabbes Zoubir | Lycée technicom- Iheddaden | 30 ans |
| 10 | Mezhoud Amara | Lycée el-keseur | 12 ans |

2- Novices :

| Nombres | Le nom et prénom | Lieu du travaille | Les années du travaille |
|---------|----------------------|----------------------|-------------------------|
| 1 | Radji Nacer, | Lycée Melbou | 5 ans |
| 2 | Bettache Mohamedzine | Lycée Darguina | 9 ans |
| 3 | Haddor Fakhir | Lycée Amara Aokas | 5 ans |
| 4 | Kerrou Hakim | Lycée Ihedaden | 5 ans |
| 5 | Bournine Azeddine | Lycée Ihedaden | 8 ans |
| 6 | Rahmouni A/Madjid | Lycée Ihedaden | 4 ans |
| 7 | Hassani Djahida | Lycée Aokas | 8 ans |
| 8 | Khanter Halim | Lycée souk-el-Tenine | 6 ans |
| 9 | Chawgui Rafik | Lycée souk-el-Tenine | 5 ans |
| 10 | Bouamara Naassim | Lycée Ihedaden | 2 ans |

| | X 1 | X2 |
|-------------|------------|------------|
| MOYENNE | 11,700 | 10,500 |
| ECART- TYPE | 2,577 | 5,262 |
| VARIANCE | 6,64210526 | 27,6904762 |
| N | 20 | 22 |

T
0,92339674

ddl 40

VC 17,6925

| | X 1 | X2 | T |
|-------------|---------|-----------|-------------|
| MOYENNE | 15,000 | 17,700 | -1,20789277 |
| ECART- TYPE | 3,360 | 6,219 | |
| VARIANCE | 11,2896 | 38,675961 | |
| N | 10 | 10 | |

ddl 18

VC 24,9827805

| | X 1 | X2 |
|-------------|-----------|-----------|
| MOYENNE | 26,600 | 19,000 |
| ECART- TYPE | 3,268 | 4,268 |
| VARIANCE | 10,679824 | 18,215824 |
| N | 10 | 10 |

T
4,47092488

ddl 18

VC 14,447824

| | X 1 | X2 |
|-------------|-----------|-----------|
| MOYENNE | 35,200 | 35,700 |
| ECART- TYPE | 3,489 | 7,818 |
| VARIANCE | 12,173121 | 61,121124 |
| N | 10 | 10 |

T
-0,18468646

ddl 18

VC 36,6471225

Annexe n°05: Calcule de T pour l'ensemble des enseignants dans chaque phase de la leçon d'EPS.

Phase 1

| Enseignants | Novices | Expert |
|----------------|---------|--------|
| Enseignant n1 | 52 | 62 |
| Enseignant n2 | 48 | 63 |
| Enseignant n3 | 47 | 66 |
| Enseignant n4 | 38 | 65 |
| Enseignant n5 | 37 | 61 |
| Enseignant n6 | 40 | 66 |
| Enseignant n7 | 35 | 63 |
| Enseignant n8 | 36 | 60 |
| Enseignant n9 | 41 | 64 |
| Enseignant n10 | 49 | 61 |
| Moyenne | 42,3 | 63,1 |
| Ecart-type | 6,15 | 2,13 |
| Variance | 37,79 | 4,54 |
| T cal | 10,1 | |
| T tab | 2,1 | |
| DDL | 18 | |

Phase 2

| Enseignants | Novices | Experts |
|----------------|---------|---------|
| Enseignant n1 | 39 | 54 |
| Enseignant n2 | 38 | 51 |
| Enseignant n3 | 38 | 50 |
| Enseignant n4 | 29 | 51 |
| Enseignant n5 | 30 | 53 |
| Enseignant n6 | 28 | 49 |
| Enseignant n7 | 27 | 54 |
| Enseignant n8 | 31 | 51 |
| Enseignant n9 | 33 | 52 |
| Enseignant n10 | 30 | 52 |
| Moyenne | 32,3 | 51,7 |
| Ecart-type | 4,47 | 1,64 |
| Variance | 20,01 | 2,68 |
| T cal | 12,87 | |
| T tab | 2,1 | |
| DDL | 18 | |

Phase 3

| Enseignants | Novice | Expert |
|----------------|--------|--------|
| Enseignant n1 | 34 | 53 |
| Enseignant n2 | 37 | 51 |
| Enseignant n3 | 34 | 50 |
| Enseignant n4 | 31 | 50 |
| Enseignant n5 | 31 | 45 |
| Enseignant n6 | 32 | 44 |
| Enseignant n7 | 27 | 54 |
| Enseignant n8 | 28 | 53 |
| Enseignant n9 | 27 | 52 |
| Enseignant n10 | 32 | 54 |
| Moyenne | 31,3 | 50,6 |
| Ecart-type | 3,27 | 3,53 |
| Variance | 10,68 | 12,49 |
| T cal | 12,67 | |
| T tab | 2,1 | |
| DDL | 18 | |

Phase 4

| Enseignants | Novice | Expert |
|----------------|--------|--------|
| Enseignant n1 | 29 | 39 |
| Enseignant n2 | 26 | 36 |
| Enseignant n3 | 23 | 27 |
| Enseignant n4 | 19 | 37 |
| Enseignant n5 | 21 | 28 |
| Enseignant n6 | 23 | 30 |
| Enseignant n7 | 24 | 33 |
| Enseignant n8 | 32 | 36 |
| Enseignant n9 | 22 | 33 |
| Enseignant n10 | 23 | 31 |
| Moyenne | 24,2 | 33 |
| Ecart-type | 3,85 | 4 |
| Varianve | 14,84 | 16 |
| T cal | 5,01 | |
| T tab | 2,1 | |
| DDL | 18 | |

Annexe n°06: Calcul de T pour l'ensemble des enseignants dans les 4 leçons d'EPS.

| Enseignants | Novices | Experts |
|----------------|---------|---------|
| Enseignant n1 | 154 | 208 |
| Enseignant n2 | 149 | 201 |
| Enseignant n3 | 142 | 193 |
| Enseignant n4 | 117 | 203 |
| Enseignant n5 | 119 | 187 |
| Enseignant n6 | 123 | 189 |
| Enseignant n7 | 113 | 204 |
| Enseignant n8 | 127 | 200 |
| Enseignant n9 | 123 | 201 |
| Enseignant n10 | 134 | 198 |
| Moyenne | 130,1 | 198,40 |
| Ecart-type | 14,07 | 6,74 |
| Variance | 198,1 | 45,38 |
| T cal | 13,84 | |
| T tab | 2,1 | |
| DDL | 18 | |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 1 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 2 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 2 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 3 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 0 |
| 7 | 10 | 2 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 8 | 6 |
| B | MY | MV |
| 0 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 8 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 1 |
| 1 | 6 | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | configuration d'activité dans la classe | TB |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 1 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 1 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 1 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 0 |
| | Total | 0 |

| | | |
|----------|-----------|-----------|
| B | MY | MV |
| 1 | 3 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 3 | 1 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 0 |
| 8 | 9 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 2 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 1 | 3 | 0 |
| 2 | 2 | 0 |
| 5 | 9 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 3 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 3 | 0 |
| 3 | 10 | 2 |
| B | MY | MV |
| 2 | 1 | 1 |
| 1 | 2 | 1 |
| 1 | 3 | 0 |
| 4 | 6 | 2 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 0 |
| | L'installation du matériel | 1 |
| | Total | 1 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 1 |
| | Total | 2 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 1 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 3 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 2 | 1 | 0 |
| 6 | 10 | 3 |
| B | MY | MV |
| 1 | 3 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 1 | 2 | 0 |
| 0 | 3 | 0 |
| 3 | 10 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 2 |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 2 | 1 |
| 3 | 7 | 5 |
| B | MY | MV |
| 1 | 2 | 1 |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 3 | 0 |
| 2 | 7 | 2 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 0 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 0 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 1 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 1 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 0 |
| | Total | 0 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 3 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 0 |
| 4 | 10 | 6 |
| B | MY | MV |
| 1 | 3 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 9 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 2 | 1 |
| 2 | 8 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 7 | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 1 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 2 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 2 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |
| 2 | 2 | 0 |
| 4 | 8 | 7 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 8 | 6 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 9 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 1 | 2 |
| 0 | 6 | 5 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 2 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 1 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 2 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 3 | 0 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 2 | 10 | 6 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 7 | 7 |
| B | MY | MV |
| 0 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 8 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 1 |
| 1 | 6 | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | TB |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 0 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 0 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 0 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 1 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 4 | 0 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 3 |
| 0 | 3 | 1 |
| 2 | 11 | 7 |
| B | MY | MV |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 1 | 3 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 9 | 6 |
| B | MY | MV |
| 0 | 1 | 3 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 7 | 7 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 2 | 0 |
| 1 | 7 | 3 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 1 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 0 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 1 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 1 |
| | Total | 1 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 0 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 3 |
| 0 | 3 | 1 |
| 2 | 9 | 8 |
| B | MY | MV |
| 1 | 2 | 1 |
| 1 | 3 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |
| 2 | 8 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 1 | 3 |
| 1 | 3 | 0 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 10 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 6 | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 1 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 2 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 1 |
| | Total | 2 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 0 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 0 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 0 |
| | Total | 0 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 3 | 9 | 6 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 1 |
| 1 | 3 | 0 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |
| 2 | 7 | 5 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 2 |
| 0 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 2 |
| 3 | 5 | 8 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 2 | 1 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 2 | 6 | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 0 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 0 |
| | L'appel et le rappel | 0 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 0 |
| | Total | 1 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 0 |
| | Total | 2 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 0 |
| | Les transitions entre les situations | 0 |
| | Total | 2 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 3 | 0 |
| 1 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 0 |
| 7 | 10 | 2 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 8 | 6 |
| B | MY | MV |
| 0 | 1 | 2 |
| 1 | 1 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 8 | 5 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 2 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 1 | 1 |
| 1 | 6 | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 2 |
| | L'installation du matériel | 1 |
| | Total | 7 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 3 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations d'apprentissage | 3 |
| | Total | 10 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 3 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 2 |
| | Total | 9 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 2 |
| | Le rangement du matériel | 3 |
| | Le passage aux vestiaires | 2 |
| | Total | 7 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 2 | 0 | 0 |
| 1 | 2 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 9 | 3 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 0 |
| 1 | 1 | 0 |
| 0 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | 0 |
| 3 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 1 |
| 0 | 1 | 0 |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 1 | 0 |
| 3 | 3 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 0 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 2 | 1 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 1 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 2 |
| | L'installation du matériel | 2 |
| | Total | 7 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 9 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 6 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 2 |
| | Le rangement du matériel | 1 |
| | Le passage aux vestiaires | 3 |
| | Total | 6 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 10 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 0 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | 0 |
| 3 | 2 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 8 | 1 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 1 | 0 |
| 1 | 4 | 1 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 3 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 2 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 4 |
| | Total | 11 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 7 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 2 |
| | Total | 6 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 1 |
| | Le rangement du matériel | 1 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 3 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 0 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 1 |
| 1 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 7 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 6 | 3 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consignes de début de leçon | 3 |
| | L'installation du matériel | 3 |
| | Total | 10 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 7 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 7 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 3 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 6 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 2 | 0 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 0 | 0 | 1 |
| 6 | 2 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 6 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 6 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 3 | 0 | 0 |
| 8 | 1 | 1 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | TB |
| | L'accueil | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 3 |
| | Total | 8 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 3 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 8 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 5 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 1 |
| | Le rangement du matériel | 1 |
| | Le passage aux vestiaires | 0 |
| | Total | 2 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | 0 |
| 7 | 3 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 3 | 0 | 0 |
| 8 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 2 | 0 |
| 0 | 3 | 0 |
| 0 | 3 | 1 |
| 1 | 8 | 1 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | TB |
| | L'accueil | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 3 |
| | L'installation du matériel | 3 |
| | Total | 10 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 1 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 2 |
| | Total | 7 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | les transitions entre les situations | 1 |
| | Total | 5 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 1 |
| | Le rangement du matériel | 1 |
| | Le passage aux vestiaires | 0 |
| | Total | 2 |

| B | MY | MV |
|---|----|----|
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 7 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 2 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 7 | 1 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 1 |
| 3 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 3 | 0 | 0 |
| 9 | 1 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 2 | 0 |
| 0 | 3 | 0 |
| 1 | 3 | 0 |
| 2 | 8 | 0 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 3 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 2 |
| | L'appel et le rappel | 2 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 1 |
| | L'installation du matériel | 4 |
| | Total | 12 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 9 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 1 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 2 |
| | Total | 7 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 1 |
| | Le passage aux vestiaires | 0 |
| | Total | 1 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 1 | 0 | 0 |
| 1 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 0 | 2 | 1 |
| 0 | 0 | 0 |
| 4 | 3 | 1 |
| B | MY | MV |
| 2 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 5 | 1 | 1 |
| B | MY | MV |
| 1 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 |
| 8 | 1 | 0 |
| B | MY | MV |
| 3 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 2 | 0 |
| 7 | 4 | 0 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe | T.B |
| | L'accueil | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 2 |
| | L'installation du matériel | 2 |
| | Total | 8 |
| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 |
| | Le bilan des situations | 2 |
| | Les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 9 |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 3 |
| | Le bilan des situations | 1 |
| | Les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 9 |
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 1 |
| | Le rangement du matériel | 1 |
| | Le passage aux vestiaires | 1 |
| | Total | 3 |

| B | MY | MV |
|----------|-----------|-----------|
| 2 | 0 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 0 |
| 0 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 0 |
| 6 | 4 | 2 |
| B | MY | MV |
| 0 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 3 | 2 | 2 |
| B | MY | MV |
| 1 | 1 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | 0 |
| 4 | 2 | 1 |
| B | MY | MV |
| 2 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 1 |
| 3 | 0 | 0 |
| 7 | 1 | 1 |

Début de leçon

Echauffement

Corps de leçon

Fin de leçon

| Configuration d'activité dans la classe | TB | B | MY |
|--|------------|----------|-----------|
| L'accueil | 2 | 2 | 0 |
| Les trajets vers les installations sportives | 3 | 0 | 0 |
| L'appel et le rappel | 1 | 2 | 1 |
| L'explication des consigne de début de leçon | 2 | 1 | 0 |
| L'installation du matériel | 2 | 1 | 1 |
| Total | 10 | 6 | 2 |
| Situation d'échauffement | T.B | B | MY |
| L'explication collective des consignes de travail | 2 | 0 | 1 |
| La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 2 | 1 | 0 |
| Le bilan des situations | 2 | 1 | 1 |
| Les transitions entre les situations | 4 | 0 | 0 |
| Total | 10 | 2 | 2 |
| Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B | B | MY |
| L'explication collective des consignes de travail | 1 | 1 | 1 |
| La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 3 | 1 | 0 |
| Le bilan des situations | 1 | 2 | 1 |
| Les transitions entre les situations | 3 | 1 | 0 |
| Total | 8 | 5 | 2 |
| Retour au calme | T.B | B | MY |
| Le bilan de leçon et le retour au calme | 1 | 2 | 1 |
| Le rangement du matériel | 0 | 3 | 0 |
| Le passage aux vestiaires | 0 | 3 | 1 |
| Total | 1 | 8 | 2 |

| |
|-----------|
| MV |
| 0 |
| 1 |
| 0 |
| 1 |
| 0 |
| 2 |
| MV |
| 1 |
| 1 |
| 0 |
| 0 |
| 2 |
| MV |
| 1 |
| 0 |
| 0 |
| 0 |
| 1 |
| MV |
| 0 |
| 1 |
| 0 |
| 1 |

| | |
|-----------------------|--|
| Début de leçon | Configuration d'activité dans la classe |
| | L'accueil |
| | Les trajets vers les installations sportives |
| | L'appel et le rappel |
| | L'explication des consigne de début de leçon |
| | L'installation du matériel |
| | Total |
| Echauffement | Situation d'échauffement |
| | L'explication collective des consignes de travail |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves |
| | Le bilan des situations |
| | Les transitions entre les situations |
| | Total |
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... |
| | L'explication collective des consignes de travail |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves |
| | Le bilan des situations |
| | Les transitions entre les situations |
| | Total |
| Fin de leçon | Retour au calme |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme |
| | Le rangement du matériel |
| | Le passage aux vestiaires |
| | Total |

| TB | B | MY | MV |
|------------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 0 | 1 |
| 3 | 1 | 0 | 0 |
| 9 | 6 | 2 | 3 |
| T.B | B | MY | MV |
| 2 | 2 | 0 | 0 |
| 1 | 2 | 0 | 1 |
| 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 1 | 0 |
| 7 | 7 | 1 | 1 |
| T.B | B | MY | MV |
| 2 | 1 | 0 | 1 |
| 2 | 2 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 0 | 1 |
| 3 | 1 | 0 | 0 |
| 10 | 4 | 0 | 2 |
| T.B | B | MY | MV |
| 1 | 2 | 1 | 0 |
| 0 | 2 | 1 | 1 |
| 0 | 2 | 2 | 0 |
| 1 | 6 | 4 | 1 |

| | | |
|-----------------------|--|----|
| Début de leçon | configuration d'activité dans la classe | TB |
| | L'accueil | 17 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 10 |
| | L'appel et le rappel | 19 |
| | L'explication des consignes de début de leçon | 11 |
| | L'installation du matériel | 9 |
| | Total | 66 |

| | |
|-----------------------------|------------|
| classe | T.B |
| Ni | 66 |
| n/k | 50 |
| (ni-n/k)² | 256 |

| | | |
|---------------------|--|----|
| Echauffement | Situation d'échauffement | TB |
| | L'explication collective des consignes de travail | 11 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 13 |
| | Le bilan des situations | 13 |
| | Les transitions entre les situations | 11 |
| | Total | 48 |

| | |
|-----------------------------|------------|
| classe | T.B |
| Ni | 48 |
| n/k | 40 |
| (ni-n/k)² | 64 |

| | | |
|-----------------------|--|----|
| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | TB |
| | L'explication collective des consignes de travail | 11 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 16 |
| | Le bilan des situations | 16 |
| | Les transitions entre les situations | 18 |
| | Total | 61 |

| | |
|-----------------------------|------------|
| classe | T.B |
| Ni | 61 |
| n/k | 40 |
| (ni-n/k)² | 441 |

| | | |
|--|---|----|
| | Retour au calme | TB |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 13 |

Fin de leçon

| | |
|---------------------------|-----------|
| Le rangement du matériel | 9 |
| Le passage aux vestiaires | 12 |
| Total | 34 |

| | |
|---------------|------------|
| classe | T.B |
| Ni | 34 |
| n/k | 30 |
| $(ni-n/k)2$ | 16 |

| B | MY | MV |
|----|----|----|
| 20 | 2 | 1 |
| 16 | 8 | 6 |
| 11 | 6 | 4 |
| 20 | 4 | 5 |
| 26 | 4 | 1 |
| 93 | 24 | 17 |

| B | MY | MV |
|------|-----|------|
| 93 | 24 | 17 |
| 50 | 50 | 50 |
| 1849 | 676 | 1089 |

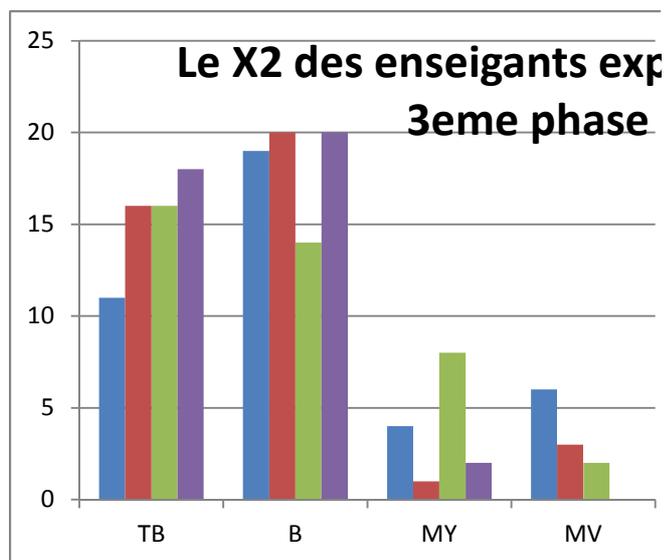
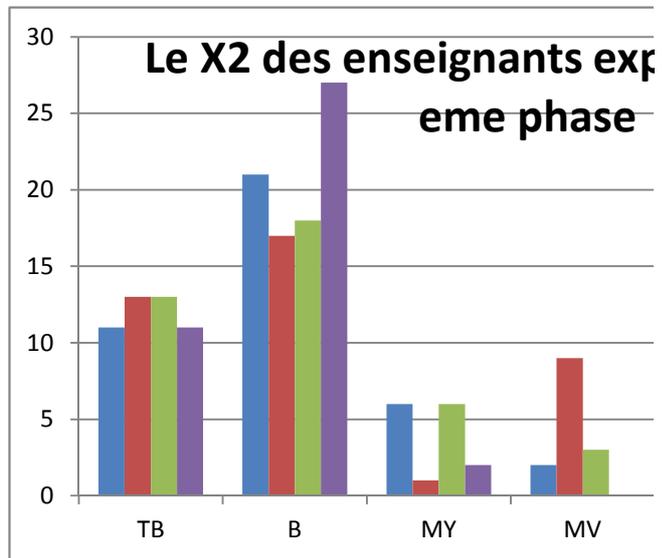
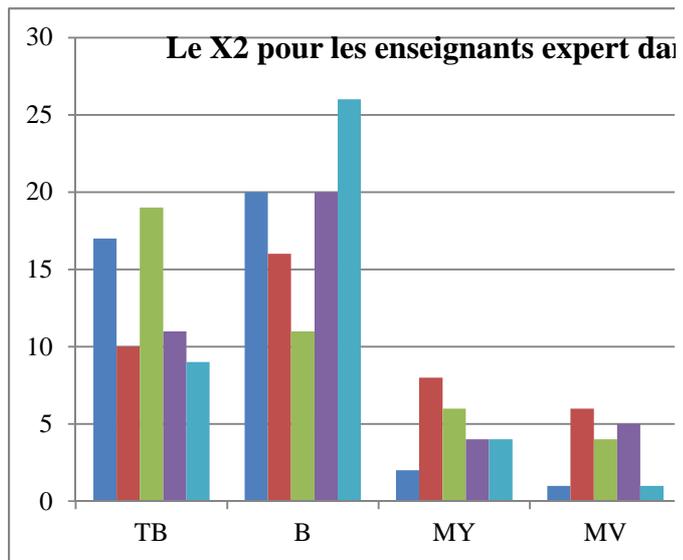
| B | MY | MV |
|----|----|----|
| 21 | 6 | 2 |
| 17 | 1 | 9 |
| 18 | 6 | 3 |
| 27 | 2 | 0 |
| 83 | 15 | 14 |

| B | MY | MV |
|------|-----|-----|
| 83 | 15 | 14 |
| 40 | 40 | 40 |
| 1849 | 625 | 676 |

| B | MY | MV |
|----|----|----|
| 19 | 4 | 6 |
| 20 | 1 | 3 |
| 14 | 8 | 2 |
| 20 | 2 | 0 |
| 73 | 15 | 11 |

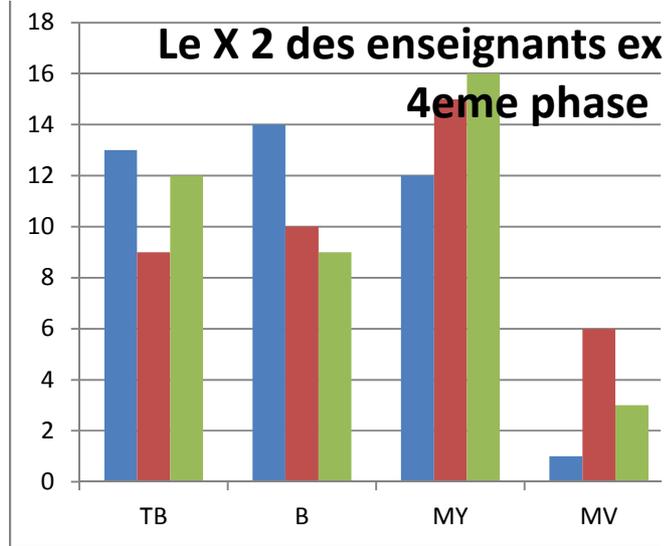
| B | MY | MV |
|------|-----|-----|
| 73 | 15 | 11 |
| 40 | 40 | 40 |
| 1089 | 625 | 841 |

| B | MY | MV |
|----|----|----|
| 14 | 12 | 1 |



| | | |
|----|----|----|
| 10 | 15 | 6 |
| 9 | 16 | 3 |
| 33 | 43 | 10 |

| B | MY | MV |
|----|-----|-----|
| 33 | 43 | 10 |
| 30 | 30 | 30 |
| 9 | 169 | 400 |



ns la 1ere phase

■ L'accueil

- ■ Les trajets vers les installations sportives

■ L'appel et le rappel

- ■ L'explication des consignes de début de leçon

port dans la 2

■ L'explication collective des consignes de travail

■ La supervision et le guidage de la pratique des élèves

■ Le bilan des situations

■ Les transitions entre les situations

port dans la

■ L'explication collective des consignes de travail

■ La supervision et le guidage de la pratique des élèves

■ Le bilan des situations

■ Les transitions entre les situations

Opert dans la

- Le bilan de leçon et le retour au calme
- Le rangement du matériel
- Le passage aux vestiaires

| Début de leçon | configuration d'activité dans la classe | TB |
|-----------------------|--|-----------|
| | L'accueil | 2 |
| | Les trajets vers les installations sportives | 1 |
| | L'appel et le rappel | 1 |
| | L'explication des consigne de début de leçon | 5 |
| | L'installation du matériel | 2 |
| | Total | 11 |

| | |
|--------------|------|
| classe | T.B |
| Ni | 11 |
| n/k | 50 |
| $(ni-n/k)^2$ | 1521 |

| Echauffement | Situation d'échauffement | T.B |
|---------------------|--|------------|
| | L'explication collective des consignes de travail | 6 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 0 |
| | Le bilan des situations | 4 |
| | Les transitions entre les situations | 3 |
| | Total | 13 |

| | |
|--------------|-----|
| classe | T.B |
| Ni | 13 |
| n/k | 40 |
| $(ni-n/k)^2$ | 729 |

| Corps de leçon | Situations d'apprentissage N°01,N°02, etc ... | T.B |
|-----------------------|--|------------|
| | L'explication collective des consignes de travail | 2 |
| | La supervision et le guidage de la pratique des élèves | 3 |
| | Le bilan des situations | 5 |
| | Les transitions entre les situations | 1 |

| | | |
|--|---------------|------------|
| | Total | 11 |
| | classe | T.B |
| | Ni | 11 |
| | n/k | 40 |
| | $(ni-n/k)^2$ | 841 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Fin de leçon | Retour au calme | T.B |
| | Le bilan de leçon et le retour au calme | 0 |
| | Le rangement du matériel | 0 |
| | Le passage aux vestiaires | 8 |
| | Total | 8 |

| | | |
|--|--------------|-----|
| | classe | T.B |
| | Ni | 8 |
| | n/k | 30 |
| | $(ni-n/k)^2$ | 484 |

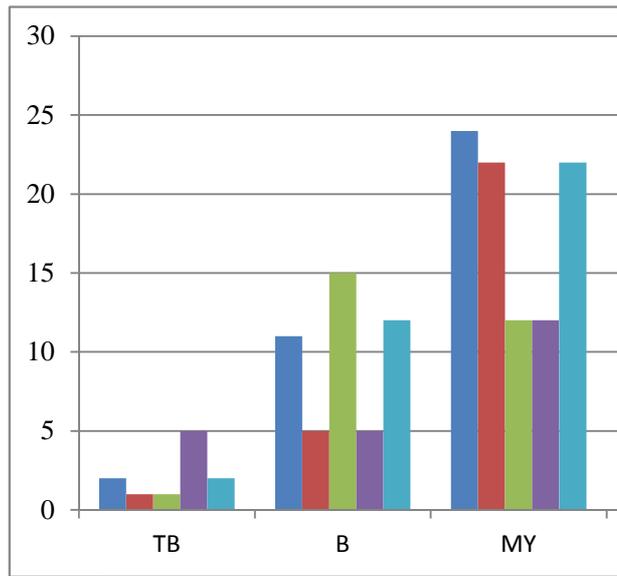
| B | MY | MV |
|----|----|----|
| 11 | 24 | 3 |
| 5 | 22 | 12 |
| 15 | 12 | 12 |
| 5 | 12 | 18 |
| 12 | 22 | 4 |
| 48 | 92 | 49 |

| B | MY | MV |
|----|------|----|
| 48 | 92 | 49 |
| 50 | 50 | 50 |
| 4 | 1764 | 1 |

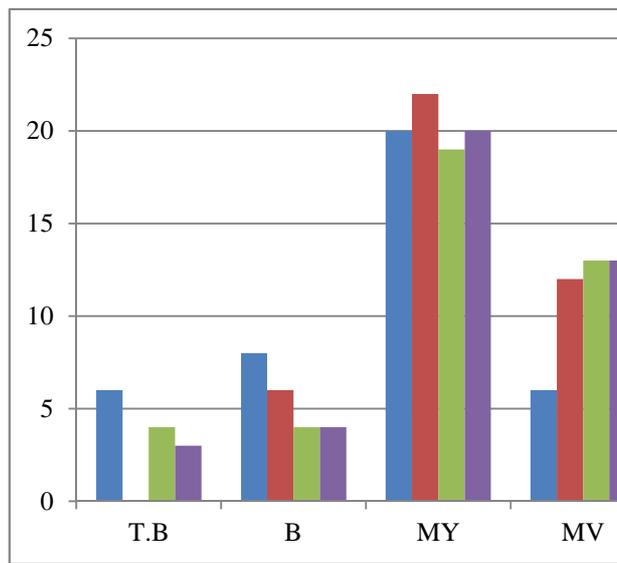
| B | MY | MV |
|----|----|----|
| 8 | 20 | 6 |
| 6 | 22 | 12 |
| 4 | 19 | 13 |
| 4 | 20 | 13 |
| 22 | 81 | 44 |

| B | MY | MV |
|-----|------|----|
| 22 | 81 | 44 |
| 40 | 40 | 40 |
| 324 | 1681 | 16 |

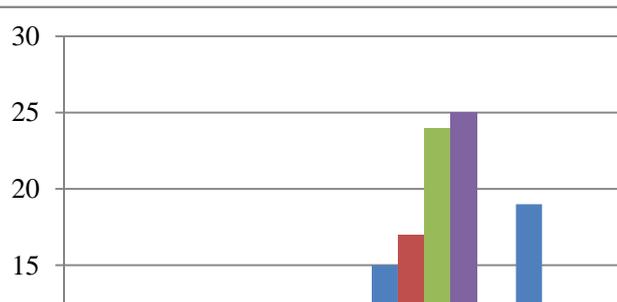
| B | MY | MV |
|---|----|----|
| 4 | 15 | 19 |
| 9 | 17 | 11 |
| 0 | 24 | 11 |
| 5 | 25 | 9 |



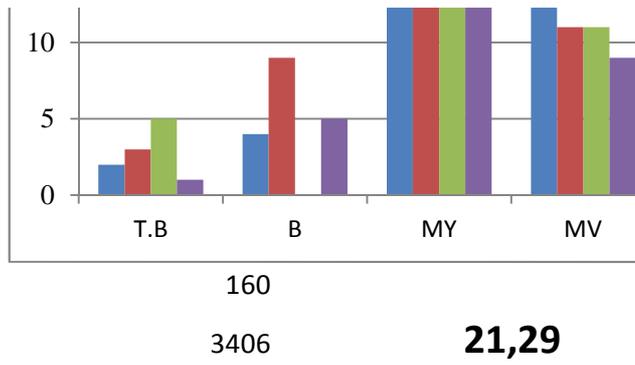
200
3290
16,45



160
2750
17,19

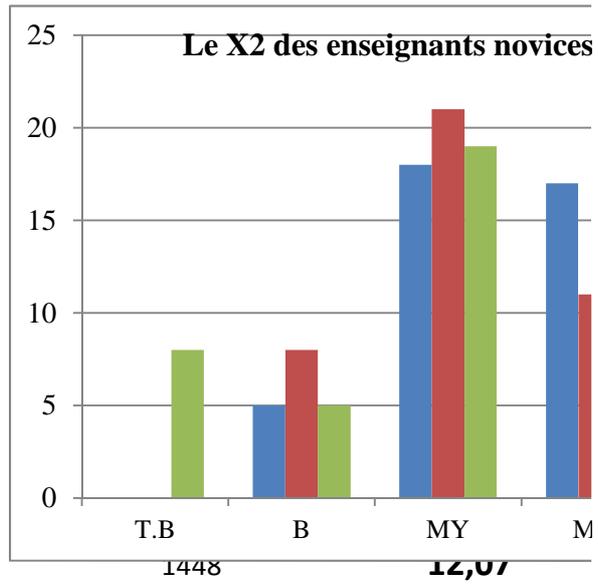


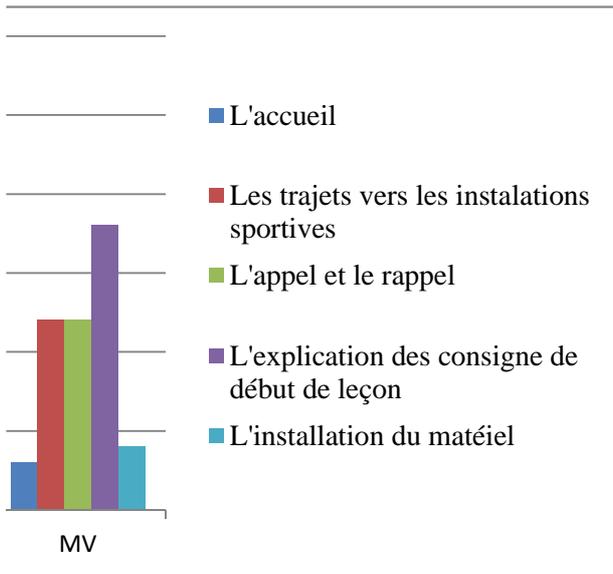
| | | |
|----------|-----------|-----------|
| 18 | 81 | 50 |
| B | MY | MV |
| 18 | 81 | 50 |
| 40 | 40 | 40 |
| 484 | 1981 | 100 |



| | | |
|----------|-----------|-----------|
| B | MY | MV |
| 5 | 18 | 17 |
| 8 | 21 | 11 |
| 5 | 19 | 8 |
| 18 | 58 | 36 |

| | | |
|----------|-----------|-----------|
| B | MY | MV |
| 18 | 58 | 36 |
| 30 | 30 | 30 |
| 144 | 784 | 36 |

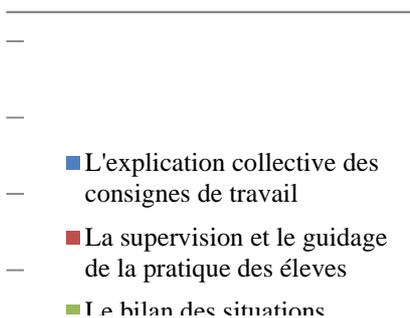


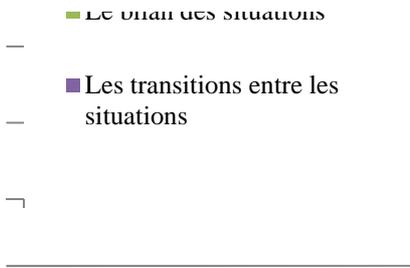


$\chi^2 = 7,81$



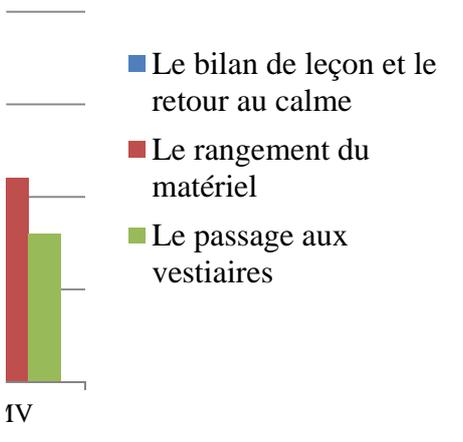
$\chi^2 = 7,81$





$\chi^2 = 7,81$

dans la 4 eme phase



IV

$\chi^2 = 7,81$

| | X 1 | X2 |
|-------------|------------|------------|
| MOYENNE | 11,700 | 10,500 |
| ECART- TYPE | 2,577 | 5,262 |
| VARIANCE | 6,64210526 | 27,6904762 |
| N | 20 | 22 |

T
0,92339674

ddl 40

VC 17,6925

| | X 1 | X2 | T |
|-------------|---------|-----------|-------------|
| MOYENNE | 15,000 | 17,700 | -1,20789277 |
| ECART- TYPE | 3,360 | 6,219 | |
| VARIANCE | 11,2896 | 38,675961 | |
| N | 10 | 10 | |

ddl 18

VC 24,9827805

| | X 1 | X2 |
|-------------|-----------|-----------|
| MOYENNE | 26,600 | 19,000 |
| ECART- TYPE | 3,268 | 4,268 |
| VARIANCE | 10,679824 | 18,215824 |
| N | 10 | 10 |

T
4,47092488

ddl 18

VC 14,447824

| | X 1 | X2 |
|-------------|-----------|-----------|
| MOYENNE | 35,200 | 35,700 |
| ECART- TYPE | 3,489 | 7,818 |
| VARIANCE | 12,173121 | 61,121124 |
| N | 10 | 10 |

T
-0,18468646

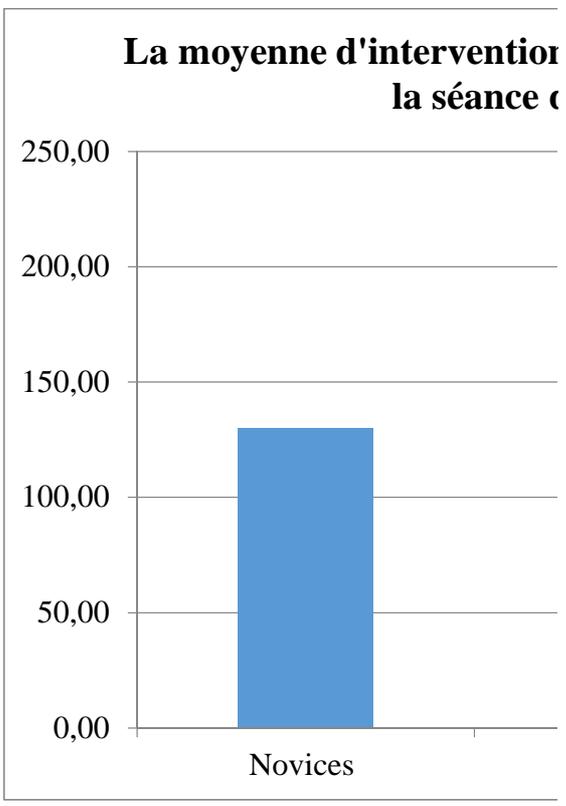
ddl 18

VC 36,6471225

| La leçon | Novices | Experts |
|-------------|---------|---------|
| La séance | 130,10 | 198,40 |
| ECART- TYPE | 14,070 | 6,760 |
| VARIANCE | 198,1 | 45,38 |
| N | 10 | 10 |

ddl

VC 121,74

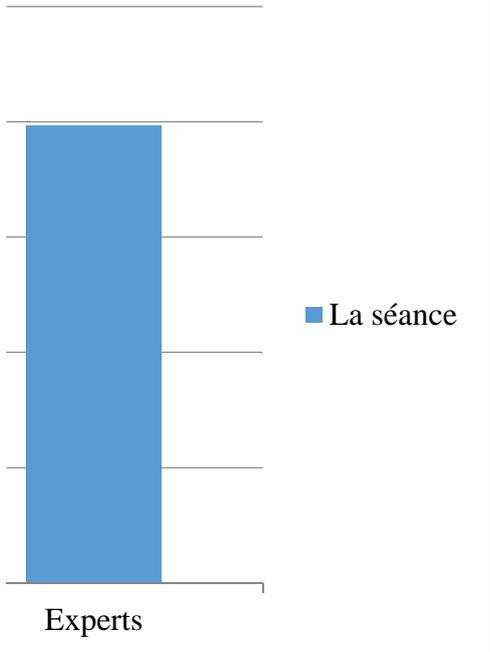


T
-13,841688

Tob
2,1

18

on des enseignants dans
d'EPS

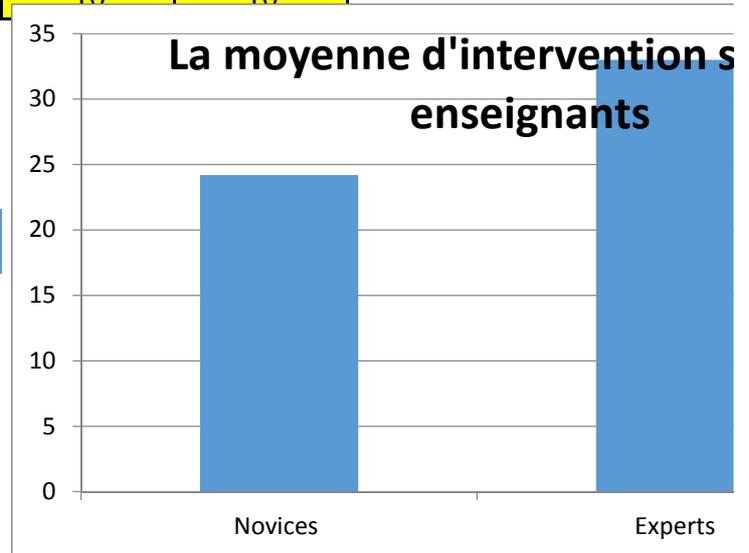


| Phases | Novices | Experts |
|----------------|---------|---------|
| Enseignant n1 | 154 | 208 |
| Enseignant n2 | 149 | 201 |
| Enseignant n3 | 142 | 193 |
| Enseignant n4 | 117 | 203 |
| Enseignant n5 | 119 | 187 |
| Enseignant n6 | 123 | 189 |
| Enseignant n7 | 113 | 204 |
| Enseignant n8 | 127 | 200 |
| Enseignant n9 | 123 | 201 |
| Enseignant n10 | 134 | 198 |
| Moyenne | 130,1 | 198,40 |
| E | 14,07 | 6,74 |
| V | 198,1 | 45,38 |

| | Novices | Experts |
|-------------|---------|---------|
| MOYENNE | 24,200 | 33,000 |
| ECART- TYPE | 3,850 | 4,000 |
| VARIANCE | 14,84 | 16 |
| N | 10 | 10 |

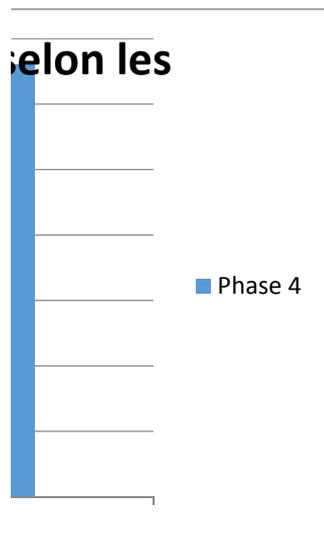
T
-5,0110125

VC 15,42



Ttab

2,1

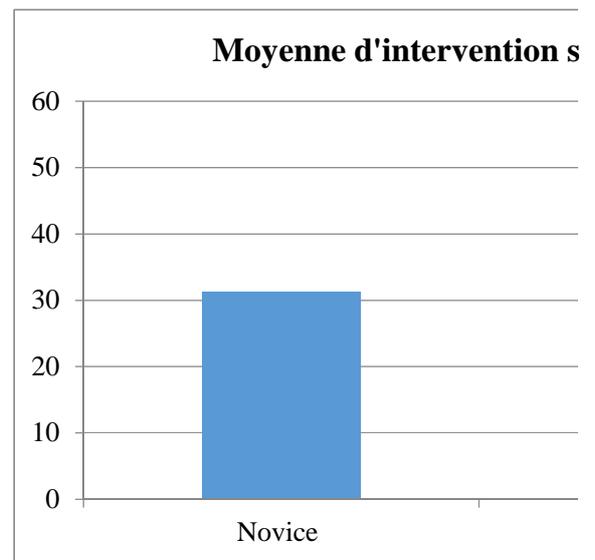


| | Novice | Expert |
|----------------|--------------|--------------|
| Phases | Fin de leçon | Fin de leçon |
| Enseignant n1 | 29 | 39 |
| Enseignant n2 | 26 | 36 |
| Enseignant n3 | 23 | 27 |
| Enseignant n4 | 19 | 37 |
| Enseignant n5 | 21 | 28 |
| Enseignant n6 | 23 | 30 |
| Enseignant n7 | 24 | 33 |
| Enseignant n8 | 32 | 36 |
| Enseignant n9 | 22 | 33 |
| Enseignant n10 | 23 | 31 |
| Moyenne | 24,2 | 33 |
| Ecart-type | 3,85 | 4 |
| Varianve | 14,84 | 16 |

| | Novice | Expert |
|-------------|--------|--------|
| MOYENNE | 31,300 | 50,600 |
| ECART- TYPE | 3,270 | 3,530 |
| VARIANCE | 10,68 | 12,49 |
| N | 10 | 10 |

T
-12,679271

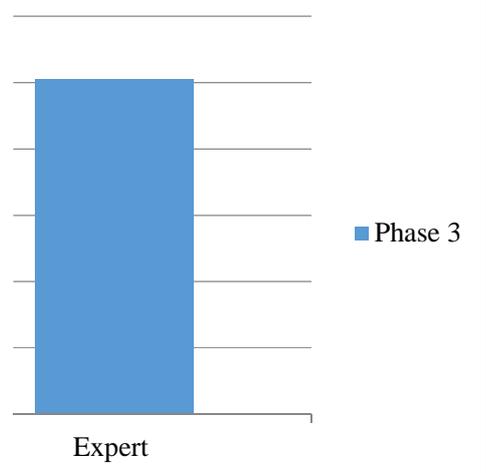
VC 11,585



Ttab

2,1

selon les enseignants

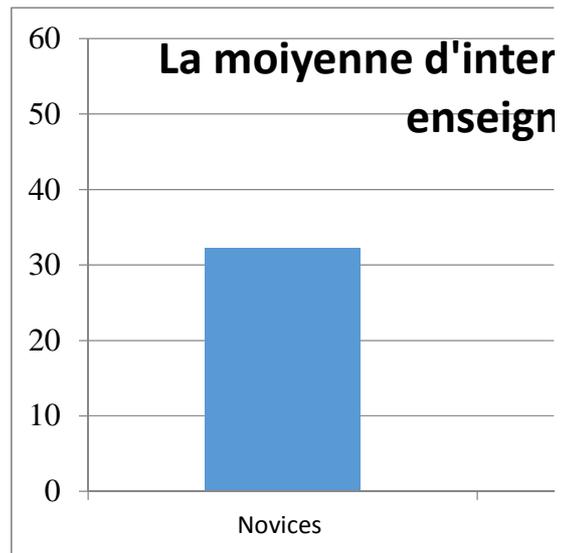


| | Novice | Expert |
|----------------|----------------|----------------|
| Phases | Corps de leçon | Corps de leçon |
| Enseignant n1 | 34 | 53 |
| Enseignant n2 | 37 | 51 |
| Enseignant n3 | 34 | 50 |
| Enseignant n4 | 31 | 50 |
| Enseignant n5 | 31 | 45 |
| Enseignant n6 | 32 | 44 |
| Enseignant n7 | 27 | 54 |
| Enseignant n8 | 28 | 53 |
| Enseignant n9 | 27 | 52 |
| Enseignant n10 | 32 | 54 |
| Moyenne | 31,3 | 50,6 |
| Ecart-type | 3,27 | 3,53 |
| Variance | 10,68 | 12,49 |

| | Novices | Experts |
|-------------|---------|---------|
| MOYENNE | 32,300 | 51,700 |
| ECART- TYPE | 4,470 | 1,640 |
| VARIANCE | 20,01 | 2,68 |
| N | 10 | 10 |

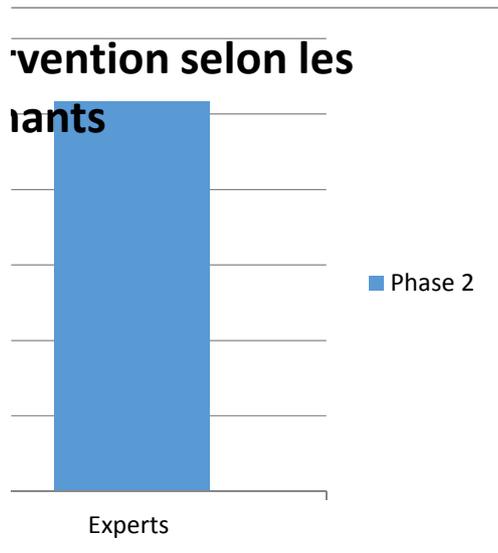
T
-12,8791

VC 11,345



Ttab

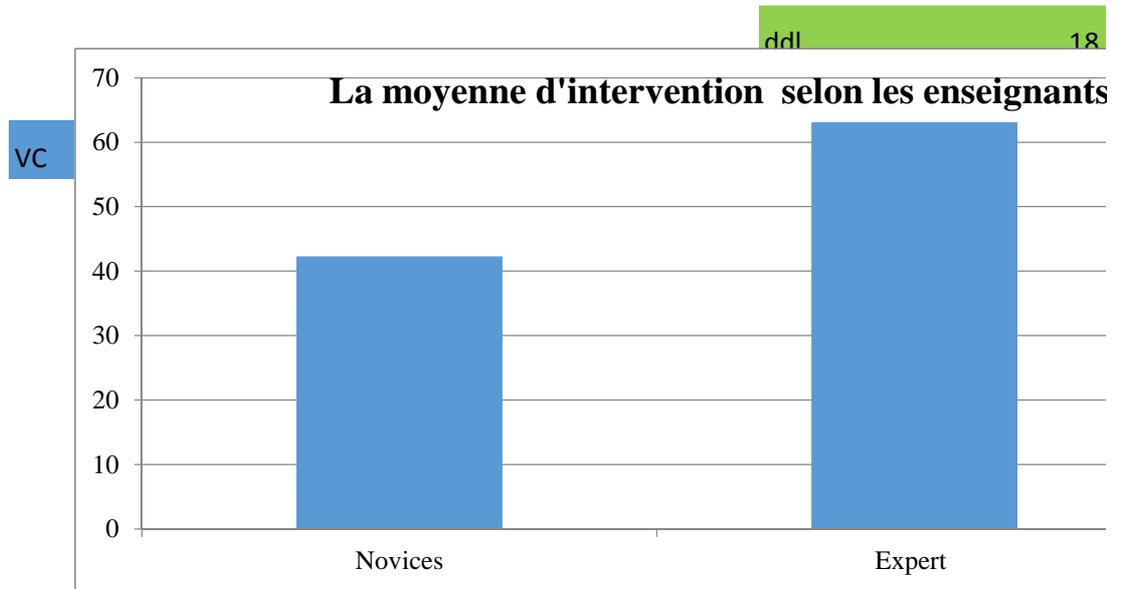
2,1



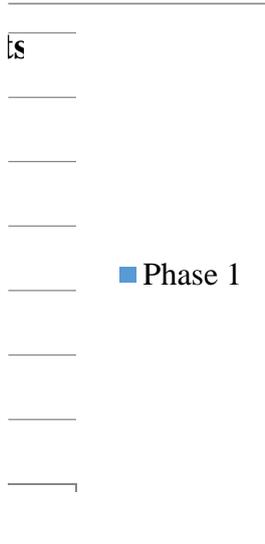
| Phases | Novice | Expert |
|----------------|--------------|--------------|
| | Echauffement | Echauffement |
| Enseignant n1 | 39 | 54 |
| Enseignant n2 | 38 | 51 |
| Enseignant n3 | 38 | 50 |
| Enseignant n4 | 29 | 51 |
| Enseignant n5 | 30 | 53 |
| Enseignant n6 | 28 | 49 |
| Enseignant n7 | 27 | 54 |
| Enseignant n8 | 31 | 51 |
| Enseignant n9 | 33 | 52 |
| Enseignant n10 | 30 | 52 |
| Moyenne | 32,3 | 51,7 |
| Ecart-type | 4,47 | 1,64 |
| Variance | 20,01 | 2,68 |

| | Novices | Expert |
|-------------|---------|--------|
| MOYENNE | 42,3 | 63,100 |
| ECART- TYPE | 6,150 | 2,130 |
| VARIANCE | 37,79 | 4,54 |
| N | 10 | 10 |

T
-10,1097



Ttab
2,1



| Enseignants | Novices | Expert |
|----------------|---------|--------|
| Enseignant n1 | 52 | 62 |
| Enseignant n2 | 48 | 63 |
| Enseignant n3 | 47 | 66 |
| Enseignant n4 | 38 | 65 |
| Enseignant n5 | 37 | 61 |
| Enseignant n6 | 40 | 66 |
| Enseignant n7 | 35 | 63 |
| Enseignant n8 | 36 | 60 |
| Enseignant n9 | 41 | 64 |
| Enseignant n10 | 49 | 61 |
| Moyenne | 42,3 | 63,1 |
| Ecart-type | 6,15 | 2,13 |
| Variance | 37,79 | 4,54 |
| T cal | 10,1 | |
| T tab | 2,1 | |
| DDL | 18 | |