

République du Sénégal

Un Peuple – Un But – Une Foi



Ministère de l'Education

**Université Cheikh Anta DIOP
de Dakar**



INSEPS

*Institut National Supérieur
de l'Education Populaire et du Sport*

*Mémoire de Maîtrise ès Sciences et Techniques
de l'Activité Physique et du Sport*

Thème :

*Représentations des compétences
professionnelles d'enseignants d'E.P.S
du moyen et secondaire au Sénégal*

Présenté par :

Julien Alphonse DIOUF

Sous la Direction de :

M. Ousmane SANE

Docteur en E.P.S

M. Mamadou NDIAYE

Pr. D'E.P.S

Année académique 2006– 2007



DEDICACES

Ce modeste travail est dédié

- *A Toi Seigneur pour toute ta Grâce*
- *A feu mon père*
- *A ma mère*
- *A feu ma tante Marie Pierre Diouma Pouye*
- *A ma famille : mon épouse, mes enfants, mes frères et soeurs*
- *A mes parents de Sessène, de Mbangar(Thiès)*
- *A mes collègues de Keur Amadou Yalla (Louga), du CEM de Darou Mousty (Louga), du CEM de Louga, ex CEMT(Louga) et du CEM de Sanghé (Thiès)*
- *A vous tous qui m'avez soutenu.*

REMERCIEMENTS

Ce travail n'a été réalisé qu'avec l'aide de personnes ressources. Nous voudrions leur traduire nos remerciements les plus sincères.

Qu'il nous soit permis de citer :

- **Mr Ousmane Sané**, Directeur de ce mémoire qu'il a dirigé avec disponibilité et humanisme.
- **Mr Mamadou Ndiaye**, Co-Directeur de ce travail dont nous saluons les conseils diligents
- **Les Professeurs, les Bibliothécaires, le personnel Administratif et les étudiants de l'INSEPS**
- **Tous les répondants aux entretiens**
- **Mme Henriette Diouf**, CPR à Thiès
- **Les Inspecteurs de l'I.A de Thiès**,
- **Mes cousins** : Léon Mamadou Lamine Diouf, Gabriel Diouf et ma nièce Marie Pierre Youm, pour leur aide précieuse.
- **Mon ami Olivier Kouassi Tenild**, pour son apport décisif
- **Mr Joseph Sarr et Mr Doudou Pouye**,
- **Tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à ce travail.**

SOMMAIRE

Dédicaces

Remerciements

Sommaire

Résumé

Introduction7

Chapitre I : Cadre conceptuel12

I.1 : Les représentations sociales13

I.2 : Les notions connexes 15

I.2.1 - La perception15

I.2.2- L'attitude 16

I.2.3- L'opinion16

I.2.4- Le comportement17

I.3 : Les représentations dans le champ éducatif17

I.4 : Notion de compétence18

I.5 : Etat de la question 20

Chapitre II : Méthodologie23

II.1 - Les sujets 24

II.2 – L'instrument de collecte des données26

II.3 - La procédure d'enregistrement de l'entretien26

II.4 - Méthode d'analyse de l'information27

Chapitre III : Présentation et analyse des résultats28

III.1 : Représentations des compétences générales chez l'enseignant d'E.P.S 29

III.2 : Représentations des compétences disciplinaires 32

III.2.1 : Représentations des compétences à la planification des enseignements en E.P.S 33

III.2.2 : Représentations des compétences à réagir face au retard sur le programme d'enseignement 36

III.2.3 : Représentations des compétences à tenir compte de l'hétérogénéité du niveau des élèves 39

III.2.4 : Représentations des compétences à faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves 43

III.2.5 : Représentations des compétences à réagir face au manque de motivation à l'apprentissage des élèves ... 46

III.2.6 : Représentations des compétences à faire face à la passivité des élèves en cours d'E.P.S 50

III.3: Représentations des compétences relationnelles 52

III-3.1 : Représentations des compétences à créer une ambiance favorable au travail 53

III-3.2 : Représentations des compétences à gérer des comportements appropriés d'élèves54

III-3.3 : Représentations des compétences à gérer des comportements non appropriés d'élèves 56

III-3.4 : Représentations des compétences à gérer des comportements déviants d'élèves 59

Conclusion générale 67

Bibliographie 71

Annexes 78

RESUME

Notre étude porte sur les représentations des compétences professionnelles d'enseignants d'E.P.S.

Pour cela, nous avons abordé notre étude en utilisant la méthode de l'interview. Les résultats ont permis de nous rendre compte que la compétence est en rapport avec :

- la manière de dispenser le cours et les acquisitions des apprenants,
- la maîtrise des connaissances et des disciplines à enseigner,
- les informations pertinentes sur l'élève,
- la capacité de bien informer les élèves sur le pourquoi de l'E.P.S, de définir un programme d'enseignement adéquat,
- la capacité de s'adapter aux besoins des apprenants.

C'est aussi savoir :

- rassurer, conseiller les élèves, bien animer le cours,
- leur donner un enseignement différencié,
- proposer des activités intéressantes,
- expliquer clairement,
- instaurer un climat favorable à l'apprentissage,
- valoriser les comportements appropriés,
- proscrire et même sanctionner les comportements déviants,
- privilégier la concertation,
- etc.

En somme, cette étude, peut contribuer à améliorer le processus enseignement-apprentissage en permettant aux enseignants de travailler sur leurs représentations, mais aussi aux formateurs d'en tenir compte en formation initiale.

INTRODUCTION

Tout au long des années passées dans l'enseignement moyen , en notre qualité de professeur chargé de cours en E.P.S (1997 à 2006), il nous a été donné d'avoir un aperçu de la situation générale de l'E.P.S dans le système scolaire sénégalais. Ainsi, nous avons pu faire le constat suivant :

- Le manque de matériel pédagogique (ou didactique) presque endémique a une incidence néfaste sur la qualité et la quantité des enseignements ;

- L'absence, l'insuffisance ou la vétusté des infrastructures dans nombre d'établissements entraîne de fait que certaines disciplines d'enseignement comme le basket-ball, le handball, le volley-ball, etc., n'ont pas d'espace d'expression et ne sont pas enseignées, privant ainsi les élèves d'apprentissages importants ;

- Les effectifs pléthoriques dans les classes rendant difficile un enseignement différencié et posent le problème majeur de la gestion des grands groupes.

- Un taux d'absentéisme élevé chez certains élèves pose problème. En effet, l'élève ayant manqué une partie importante des enseignements d'E.P.S dans son cursus scolaire présente généralement des insuffisances au plan psychomoteur et, ne peut, par conséquent, suivre correctement certains enseignements prévus dans le programme proposé par l'enseignant. Il devient alors difficile d'optimiser ses apprentissages dans certaines disciplines.

- Le caractère obsolète des programmes en E.P.S (voir les instructions officielles) qui définissent ce que les élèves doivent apprendre dans chaque discipline, à chaque niveau du cursus scolaire.

- L'insuffisance des horaires réservés à l'E.P.S (deux heures par semaine généralement) ainsi que le faible coefficient de l'E.P.S qui est le même pour toutes les classes du système scolaire contrastent avec l'importance de la fonction dévolue à l'E.P.S. Cette importance de l'E.P.S, entre autres selon Vangioni (1997) « consiste certainement à apprendre aux élèves à mieux se mouvoir et à mieux utiliser leur corps pour le renforcement, le développement et la diversification de leurs ressources, mais aussi pour une meilleure exploitation de celles-ci » (p. 20).

Ainsi, on peut dire que l'E.P.S est confronté à des problèmes nombreux et complexes qui entravent sérieusement son épanouissement dans l'espace scolaire.

Par ailleurs, à propos des pratiques pédagogiques, nous avons été le témoin direct ou indirect de procédures d'enseignement / apprentissage nous permettant de relever :

- L'insuffisance des acquisitions des élèves, de leurs habiletés motrices, de leurs techniques de l'E.P.S et donc de leurs apprentissages.

- Un temps d'apprentissage réel très faible, sans doute à coroller à l'insuffisance de volume horaire de l'E.P.S, au déficit en matériel pédagogique, mais aussi aux options pédagogiques de l'enseignant (Sané, 1998).

- Des solutions inopportunes devant des comportements d'élèves. Certaines attitudes d'élèves sont, pense-t-on corrigées en ordonnant le renvoi, la réprimande verbale voire la correction physique avec tout ce que ceux-ci induisent comme obstacles à l'établissement d'une relation pédagogique de qualité, favorisant le meilleur apprentissage ou opérant les meilleurs ajustements.

- L'inadéquation d'enseignements dispensés. Ceux-ci sont des enseignements qui ne se préoccupent pas de la nature des élèves ; de leur âge, de leur sexe ou du contexte socio- culturel.

Au regard de toutes ces observations sur l'E.P.S, nous avons abouti à un certain nombre de réflexions.

En effet, tout être humain a besoin de s'accorder avec les objets et les sujets de son environnement.

L'enseignant d'E.P.S ne peut donc pas y faire exception. Ainsi, c'est par une sélection, association et interprétation des informations provenant du milieu extérieur qu'il explique les événements auxquels il est confronté.

C'est comme cela qu'il essaie de construire son intervention dans sa classe, par appropriation des informations provenant de son environnement. C'est dans ce sens que Ndiaye (2002) avance que : « Cette activité mentale ou construction mentale aboutit à la formation de représentations, qui sont à la fois moyen de compréhension de la réalité et source d'orientation des conduites » (p.7-8).

Il en découle que, d'une manière ou d'une autre, toutes les pratiques pédagogiques de l'enseignant d'E.P.S sont dirigées par les représentations que celui-ci a des situations d'apprentissage. A ce propos, Martineau (1998) montre que : « Les conceptions des enseignants constituent leurs théories pédagogiques pour lire correctement la réalité de la classe, l'interpréter et intervenir efficacement en ce qui la concerne » (p.20).

Donc, ce qui amène l'enseignant d'E.P.S à choisir et à agir selon une certaine intention dans sa classe, c'est aussi la représentation qu'il se fait de l'apprentissage.

Et puisque le but de tout enseignant d'E.P.S est normalement de permettre à ses élèves d'apprendre, sa préoccupation ne devrait-elle pas être de proposer des activités qui favorisent les progrès des élèves et par lesquelles ils vont apprendre efficacement ce qu'il y a à apprendre ?

Cette question importante est fortement influencée par les représentations que l'enseignant d'E.P.S se fait de ses propres compétences.

De ce point de vue, nous nous proposons dans ce travail de réfléchir sur les représentations des enseignants d'E.P.S face à leur niveau de compétences à l'enseignement efficace de l'E.P.S dans le moyen et secondaire.

Autrement dit, il s'agit de répondre aux questions ci-après :

A quoi fait-on référence lorsqu'on parle de compétence chez l'enseignant d'E.P.S ?

Sur quoi l'enseignant fonde-t-il ses interventions au cours des séances d'E. P.S ?

Comment l'enseignant d'E.P.S réagit-il face aux comportements des élèves ?

CHAPITRE I :
CADRE CONCEPTUEL

Afin de mieux appréhender le thème de notre étude, nous traiterons d'abord dans ce chapitre, des concepts des représentations sociales et de ses notions connexes pour saisir la portée de celles-ci dans le secteur éducatif en particulier, ensuite, nous aborderons la notion de compétence et enfin nous ferons un état des lieux de ces questions en rapport avec l'E.P.S.

I.1 : Les représentations sociales

Pour Abric (1989) cité par Jodelet (1989), on appelle représentation : « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p.188).

Derrière toute représentation se prépare, au moins à titre du possible, un jugement de validité et ou de valeur.

Avec Moscovici (1961), nous allons dégager des caractéristiques communes aux représentations sociales. Ainsi, on peut noter que :

- L'acte de représenter est d'abord un acte de construction mentale, un acte de pensée ;
- Les représentations sociales jouent un rôle dans l'ajustement pratique du sujet à son environnement ;
- Les représentations sont constituées par un ensemble de phénomènes que sont : les attitudes, les perceptions, les images, les croyances... ;
- La représentation sociale est la représentation d'un sujet ou d'un objet ;
- La représentation acquiert un caractère social si elle est partagée par un groupe.

C'est dans ce sillage que s'inscrit la définition des représentations sociales de Dorvillé (1991). Selon lui, les représentations sociales sont :

« Une forme de connaissance, une élaboration cognitive que les sujets sociaux, définis par leur appartenance de groupe, opèrent sous l'emprise de cadres sociaux de pensée et de normes collectives de conduite en intégrant les données de leur pratique et de leur expérience immédiate.

La représentation est une synthèse mentale d'informations, plus ou moins chargée affectivement, que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement » (p.8-9).

Les représentations produisent l'anticipation des actes et des conduites, l'interprétation de la situation dans un sens préétabli, grâce à un système de catégorisation cohérent et stable.

Il découle de tout cela qu'à une discipline donnée, correspond une activité mentale mise en perspective, c'est-à-dire une manière de se représenter et d'engendrer des représentations.

A ce propos, René (1991) déclare que : « les attitudes mentales sont immanentes à l'activité psychologique et au rapport au monde qu'elle engage. Ce sont des façons de voir impliquées par la discipline pratique. C'est vrai de l'activité scientifique mais c'est également vrai des autres activités humaines : le sportif, le théologien, le poète n'ont ni la même représentation du monde, ni la même façon de s'y rapporter » (p.131).

I.2-Notions connexes

I.2.1 - La perception

Kant (1989) fait comprendre que la perception est une conscience empirique. C'est-à-dire une conscience accompagnée de sensations.

Avec cet auteur, nous pensons que la compréhension du monde extérieur est le résultat du décodage et de l'interprétation des informations qui parviennent par l'intermédiaire de nos différents sens.

Avec Akoun et Ansart (1999), nous pouvons dire que la perception est un rapport du sujet à l'objet : celui-ci a ses caractéristiques propres, mais je le perçois avec ma subjectivité; dans ma façon de l'appréhender se projette ma manière d'être, ma façon de penser, modeler par mes expériences antérieures et le milieu socio-culturel auquel j'appartiens, et mes intérêts immédiats.

La perception est donc influencée par l'état affectif du sujet percevant. Ainsi toute perception est une interprétation qui implique la personnalité toute entière.

Bandura (1986) pense que : « Toute perception aboutit à attribuer aux objets perçus des significations relatives à l'action. Les significations sont en quelque sorte manipulées, sélectionnées et éventuellement à la lumière de la situation dans laquelle la personne se voit engagée et en fonction de l' action projetée ou entreprise »(p.44).

Il découle de tout cela que la perception d'un objet sera influencée par le contexte global dont cet objet fait parti.

Il en ressort qu'une discipline comme l'Education Physique et Sportive sera nettement influencée par la façon dont seront perçus son rôle éducatif et sa position par rapport aux autres disciplines enseignées à l'école.

I.2.2 - L'attitude

Moscovici (1988) déclare que l'attitude peut être définie « comme une structure cognitive relativement stable chez l'individu, comme une orientation plus ou moins favorable envers un objet social » (p.392).

Selon Mucchielli (1994) : « Une attitude est un état d'esprit ou une prédisposition générale psychologique envers quelque chose ; cette prédisposition oriente dans un certain sens toutes les interactions avec l'objet en question » (p.13).

L'attitude organise donc des réalités psychologiques ou mieux avec Postic (1981) nous disons que, l'attitude est la disposition des processus motivationnels, perceptifs, affectifs, influençant les réponses d'un sujet placé devant une situation sociale, l'amenant à trier les stimuli et à réagir spécifiquement.

I.2.3 - L'opinion

Mucchielli (1994) définit l'opinion comme « un jugement donné sur un élément du monde. Ce jugement n'est pas « objectif » car il renvoie à l'ensemble des attitudes de l'individu qui sont concernées par définition et la représentation de l'objet » (p.16).

Les opinions expriment des attitudes qui font partie de la personnalité et qui sont donc formées antérieurement à l'émergence du fait jugé.

Toutefois, il faut noter que ces notions de perception, attitude, opinion ne rendent pas compte de façon complète et objective de la réalité sociale comme les représentations sociales tentent de le faire.

I.2.4 - Le comportement

Pour Akoun et Ansart (1999) le comportement dérive du latin « comportare » qui signifie « porter, transporter » puis « se comporter, agir de telle manière envers quelqu'un ». Ainsi, pour eux « le comportement est l'ensemble des conduites de l'individu dans son environnement proche ou dans sa société » (p.98).

De façon plus spécifique, on peut affirmer avec Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) que : « le comportement constitue un acte que l'être humain exécute afin de s'adapter à une situation qui l'influence » (p.42).

Ensuite, ces auteurs disent que « le comportement humain est déterminé par l'interaction de facteurs tels que la personnalité, les attitudes, les diverses perceptions des individus ainsi que les situations dans lesquelles ceux-ci évoluent » (p. 43).

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive, l'analyse des comportements occupe une place importante qui mérite une attention particulière.

I.3 : Les représentations dans le champ éducatif

Si nous partons du fait que tout ce que l'être humain sait, c'est qu'il l'a nécessairement appris. Alors, nous osons envisager que tout résultat de quelques apprentissages que ce soit est consigné dans la mémoire selon divers modes de disponibilité et d'accessibilité. Cette construction générée dans la mémoire nous fait alors affirmer que toute activité humaine mobilise des représentations.

Dans le secteur éducatif en général, l'étude des représentations que les différents partenaires entretiennent réciproquement paraît propice à l'éclairage de leurs manières d'agir et de réagir (Baudrit, 1991).

C'est en ce sens que nous pouvons, affirmer avec Baillauges (1996) que le modèle pédagogique retenu, choisit ou préféré qui s'exerce dans la réalité est en relation étroite avec la manière dont le professeur vit en situation les différents paramètres qui structurent les situations d'apprentissage et d'enseignement.

C'est reconnaître finalement que toute une part de l'apprentissage et de l'enseignement concerne et est concernée par des représentations.

Pour René (1991) : « On peut dire, d'ailleurs, sans crainte de se tromper, que tout l'effort moderne et contemporain de la pédagogie, depuis ses grands précurseurs et à travers les multiples recherches de Psychopédagogie et de Sciences de l'Education, a été d'ajuster de plus en plus étroitement le savoir à l'apprenant : à sa réalité, à sa logique, à ses codes, à ses rythmes, à ses caractéristiques, pour qu'il puisse se l'approprier sans blocage et se l'assimiler sans difficulté » (p.133). Et, avec lui, nous pensons, que c'est là que se pose la question des représentations. Ainsi, en considérant ces réflexions, il apparaît que les représentations de l'enseignant d'E.P.S vont influencer ses conduites et également le niveau de ses compétences professionnelles.

I.4 - Notion de compétence

La notion de compétence est polysémique (Jonnaert, 2004). Elle est assez proche des concepts de qualification, d'habileté, de capacité ou d'aptitude. La compétence, fait davantage référence aux savoirs, savoir-faire et savoir être exigés de l'exécutant pour l'efficacité dans une tâche précise (Akoun et Ansart,1999).

Avec Jonnaert et Masciotra (2005), nous pouvons dire que la compétence tout en englobant une variété de ressources, ne réside pas dans la sommation de celles-ci mais dans l'organisation dynamique de ces composantes selon les contextes ou les situations, qu'elle est liée à des pratiques de référence. Il peut s'agir de pratiques professionnelles ou disciplinaires.

Aussi, est-il précisé que les compétences sont finalisées c'est-à-dire qu'elles ont trait à la mise en jeu de ces ressources même en vue de la réalisation d'une tâche.

Egalement, les compétences sont apprises, ce qui signifie qu'on n'est pas naturellement compétent pour un type de tâches.

Donc, c'est par diverses voies comme l'apprentissage, l'action, l'imitation, entre autres, qu'on acquiert des compétences.

Ces dernières sont organisées en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif ; les compétences élémentaires étant intégrées à celles d'ordre supérieur.

Par ailleurs, la compétence est par nature inobservable ; c'est une notion abstraite. Ce sont ses manifestations qu'on observe et à partir desquelles elle est inférée.

De ce qui précède, on peut définir la compétence de différentes manières :

Selon Legrain (1994), « C'est une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières » (p.420). C'est aussi pour Akoun et Ansart (1999), « des aptitudes, connaissances générales et professionnelles, théoriques et pratiques, de nature plutôt intellectuelles, savoirs, savoir-faire et savoir être qui conditionnent un comportement notamment la réussite dans une tâche précise, et qui se vérifient dans une épreuve concrète »(p.96).

Legendre (1993), la conçoit comme : « La capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession » (p.223).

Pour Malglaive (1990), « La compétence évoque l'excellence du faire, l'expertise, l'étendue des savoirs et des savoir-faire dans un domaine donné »(p.126).

Gauthier et Tardif (2000) disent que : « les compétences, les savoirs faire sont des modalités pratiques d'utilisation des connaissances, appliquées dans des situations appropriées, par des comportements et des attitudes typiques au regard des finalités d'une tâche précise » (p.15).

Dans ce travail, nous retiendrons cette dimension qui tend à présenter la compétence comme la possibilité de mobiliser un ensemble intégré de ressources c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être, en vue de résoudre une gamme de situations – problèmes.

Ainsi comprise, la compétence représente l'aspect générateur de l'activité.

I.5-Etat de la question

Il s'agit de présenter dans cette partie, les quelques études faites sur les représentations. Celles que nous avons trouvées ne se rapportent pas de manière spécifique à notre thème d'étude.

Ndiaye (2002) a fait une recherche dans le cadre d'un mémoire de diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education à propos des représentations des compétences professionnelles de l'enseignant : le cas des professeurs de l'enseignement secondaire public du Sénégal. Il s'agit d'une recherche qui ne traite pas en particulier des représentations des enseignants d'E.P.S comme dans le cadre de notre étude.

D'autres études s'y rattachant concernent plutôt des représentations de l'enseignant d'E.P.S par les élèves, les parents d'élèves ou de ses collègues d'autres disciplines et montrent toute l'importance de tenir compte de celles-ci (Dorvillé, 1991 ; Thiam, 1991; Baudrit, 1991).

En revanche, René (1991) nous entretient des différents niveaux de la représentation en E.P.S pour permettre de mieux saisir leur importance, leurs influences et leurs interactions.

C'est ainsi qu'il distingue quatre niveaux de représentations que sont: celles du phénomène éducatif, des éléments intervenant dans les situations éducatives, de l'interaction pédagogique (c'est-à-dire les communications et les interrelations qui participent à l'acte pédagogique et de la gestion des contenus d'apprentissage destinée à concourir à la réussite scolaire) et celles de l'apprentissage par ses mécanismes internes (c'est-à-dire des représentations de ce qu'est apprendre et de ce qu'est savoir).

Dans cette perspective, il affirme que : « C'est en rapport avec ces représentations que l'enseignant, l'administration et les élèves se situent par rapport à l'enseignement de l'Education Physique, que se construisent les réactions des individus en interaction dans la situation-classe et leur relation aux contenus disciplinaires eux-mêmes » (p.152).

S'agissant des compétences professionnelles des enseignants d'E.P.S, nous avons trouvé chez certains auteurs quelques évocations.

A cet effet, Treutlein (1995) partant de l'observation d'un enseignant pendant une séance d'E.P.S, fait un diagnostic devant permettre d'améliorer les comportements pédagogiques. Pour lui, l'expérience de même que les savoirs de l'enseignant, les catégorisations qu'il opère des informations qu'il reçoit, produisent une perception restrictive ou sélective des situations d'enseignement.

Il en résulte pour lui que, dans la gestion de leurs enseignements, les intervenants agissent souvent de façon routinière. Treutlein recommande, d'avoir la capacité de vérifier si les liaisons perception-routine sont adaptées aux situations et aux partenaires de l'interaction pédagogique.

Méard (2004) considère qu'enseigner, c'est prescrire des règles. Celles-ci ont trait à la sécurité des apprenants, à l'organisation matérielle, à la citoyenneté et aux situations d'apprentissage. En ce sens, au cours d'E.P.S, l'activité de l'enseignant consiste surtout à formuler, rappeler, préciser et vérifier des prescriptions ou des questions en direction des élèves.

Et face à des élèves difficiles, il convient d'établir des règles strictes, non négociables dans le cadre d'un contrat avec les élèves. En d'autres termes, les règles sont justifiées, accessibles aux élèves et les manquements associées à des sanctions, elles aussi justifiées et en rapport avec des règles de droit.

Ces études ne portent pas précisément sur les représentations des compétences professionnelles d'enseignants d'E.P.S. Elles ont traité des

représentations professionnelles d'enseignants de matières théoriques (sciences physiques et lettres modernes), des représentations d'élèves, de parents d'élèves, de collègues d'autres disciplines, des niveaux de représentations en E.P.S et de quelques compétences des enseignants d'E.P.S. D'où notre intérêt à réfléchir sur les représentations des compétences professionnelles d'enseignants d'E.P.S en vue de les identifier et de les comprendre.

CHAPITRE II : METHODOLOGIE

Notre étude a été réalisée au niveau de dix établissements scolaires, lycées et collèges (voir tableau 1). Nous avons choisi la méthode de l'interview pour recueillir les données nécessaires à notre recherche. En fait, selon Quichy et Campenhoudt (1988), cette méthode est la meilleure, lorsqu'il s'agit de travailler sur les représentations.

Nous présentons ici, les sujets de notre étude, l'instrument de collecte des données, la procédure d'enregistrement de l'entretien et la méthode d'analyse de l'information.

II.1- Les sujets

Pour notre étude, nous nous sommes limités à un échantillon de trente enseignants d'E.P.S de l'enseignement moyen et secondaire général.

Il s'agit de professeurs d'E.P.S, de maîtres d'E.P.S et de vacataires en E.P.S en services dans dix (10) lycées et collèges du pays.

Ce sont des enseignants dont l'expérience professionnelle varie de 2 à 24 ans. Le choix des enseignants d'E.P.S s'est fait selon les critères suivants :

- L'accessibilité: nous avons pris ceux qui ont accepté volontiers de se soumettre à nos questions.
- Le statut : nous avons interrogé 30 enseignants d'E.P.S de différentes catégories, des professeurs d'E.P.S. , des maîtres d'E.P.S. , des vacataires pour bien faire voir les représentations professionnelles des uns et des autres. (Tableau 1)- La diversité : elle nous a permis d'interroger au sein de notre population des enseignants d'E.P.S de sexe masculin et féminin de divers établissements scolaires comme le montre le tableau 1 suivant :

Tableau 1 : Répartition des enseignants d'E.P.S selon l'établissement, la catégorie et le sexe

	Etablissements scolaires	Professeurs d'EPS		Maîtres d'EPS		Vacataires en EPS	
		<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
1	Lycée J. F. Kennedy (Dakar)	4		1	1		
2	Lycée Seydou N. Tall (Dakar)	1					
3	L. Maurice de Lafosse (Dakar)	3				1	
4	Lycée El Hadji M. Sy (Thiès)	2	1	3			
5	L. Ahmadou N. Seck (Thiès)	3		1	1		
6	CEM Ousmane NGOM (Thiès)			3			
7	CEM Jules Sagna (Thiès)			2			
8	CEMde Notto Diobass (Thiès)					1	
9	CEM de Thiénaba (Thiès)						1
10	CEM de Bayakh (Thiès)					1	
	Total	13	1	10	2	3	1

II.2- L'instrument de collecte des données

Nous avons élaboré un guide d'entretien dans le but de recueillir les représentations des enseignants d'E.P.S à propos de leurs compétences professionnelles.

Ainsi, nous avons soumis aux trente enseignants d'E.P.S une douzaine de questions (voir annexes) que l'on répartit ainsi qu'il suit :

- La question N° 1, générale, est relative à la compétence chez l'enseignant d'E.P.S ;
- Les questions N°2 à 7 ont trait à la gestion des enseignements- apprentissages des élèves ;
- Les questions N° 8 à 12 font référence à la gestion des comportements des élèves.

II.3 -Procédure d'enregistrement de l'entretien

Pour recueillir les informations qui concernent ce travail, nous avons suivi la démarche suivante :

- Présentation de l'objectif de notre recherche à l'interviewé.

Nous sommes directement allés à la rencontre des enseignants d'E.P.S sans aucune recommandation puisque nous connaissions déjà la plupart d'entre eux.

Pour administrer le questionnaire, nous avons d'abord expliqué le thème de notre entretien ainsi que les modalités pour y répondre.

Puis, nous avons abordé les aspects déontologiques de l'enquête notamment son caractère anonyme.

- L'entretien proprement dit :

Ensuite, nous avons recueilli des informations concernant l'enquêté : son statut, son expérience professionnel.

Enfin, nous avons procédé à l'entretien proprement dit en commençant par la question ouverte de départ que voici :

« Selon vous la compétence chez un enseignant d'E.P.S, c'est quoi ? ».

Les questions relatives à la gestion des apprentissages et à celles des comportements d'élèves ont été abordées après. Il faut cependant préciser que nous procédions parfois à des relances pour demander des clarifications et à des reformulations.

II.4 -Méthode d'analyse de l'information

Pour traiter les données ainsi recueillies, nous nous sommes inspirés de la méthode d'analyse de contenu thématique de Quichy et Campenhoudt (1988). Cette méthode consiste à mettre en évidence les représentations des interviewés en se fondant sur l'analyse de leur discours. Dans cette perspective, après l'enregistrement des entretiens, nous avons procédé à leur transcription puis à une interprétation à partir d'une grille d'analyse inspirée des recherches de Gauthier, Martineau et Raymond (1998). En effet, ces pédagogues ont identifié dans l'enseignement des compétences liées à la gestion de la matière à enseigner et celles liées à la gestion de la classe, donc des comportements des élèves.

Par ailleurs, pour des raisons de commodité et pour le respect de l'anonymat, nous avons attribué des numéros de 1 à 30 aux enseignants interviewés sous la forme E₁ à E₃₀.

CHAPITRE III :
PRESENTATION ET
ANALYSE DES RESULTATS

Cette partie a trait aux résultats de notre étude, qui porte sur les représentations des compétences professionnelles des enseignants d'E.P.S.

Ces résultats sont en rapport avec les compétences identifiées par Gauthier et al. (1998). Pour rappel, il s'agit des compétences liées à la gestion de la matière ou compétences disciplinaires et celles ayant trait à la gestion des comportements des élèves, c'est-à-dire les habiletés relationnelles ou psychologiques. A ces deux types de compétences, nous avons ajouté une catégorie portant sur les compétences générales de l'enseignant d'E.P.S qui peuvent se résumer aux ressources qu'il mobilise pour l'efficience de son action pédagogique.

Dès lors, nous aurons trois parties dans ce chapitre :

- La première présente les représentations des compétences générales chez l'enseignant d'E.P.S.,
- La deuxième, les représentations des compétences disciplinaires,
- La troisième, les représentations des compétences relationnelles ou psychologiques.

III.1 - Représentations des compétences générales chez l'enseignant d'E.P.S

Pour nous faire une opinion de la compréhension que les enseignants ont de la compétence, nous avons introduit notre interview proprement dit par la question N°1 que voici : « *Selon vous, la compétence chez un enseignant d'E.P.S, c'est quoi ?* »

Les enseignants d'E.P.S que nous avons interrogé ont donné différentes réponses concernant leurs représentations de la compétence.

Par exemple, pour l'enseignant d'E.P.S E₇, être compétent c'est :
« *Avoir une bonne base de formation surtout en psychopédagogie. La base de formation nécessaire pour un enseignant d'E.P.S car agissant directement sur des individus* ».

Dans le même sens, E₁₅ dit que : « *La compétence, c'est avoir une maîtrise de la pratique ; des savoir-faire à transmettre aux élèves sur la base d'un programme bien déterminé* ».

E₁₃ est d'avis que : « *En E.P.S, un enseignant compétent, c'est quelqu'un qui est sérieux, qui connaît ce qu'il enseigne, qui connaît sa matière* ».

Pour E₁₂, être compétent : « *c'est connaître l'activité ou les différentes activités à enseigner et de donner, d'inculquer à l'élève les règles de base de l'activité ou du sport* ».

Nous pouvons dire, suite à ces déclarations, que certains enseignants réfèrent la compétence à la bonne qualité de la formation de l'intervenant en E.P.S et la bonne maîtrise des différentes matières à enseigner.

L'enseignant d'E.P.S E₄ pense que la compétence : « *C'est l'acquisition des connaissances sur l'activité et leur transmission aux élèves* ».

E₁₆ déclare que : « *C'est être à mesure d'enseigner ce qu'on sait : ses connaissances. C'est être en mesure de sortir cela et de l'enseigner aux apprenants* ».

Quant à l'enseignant E₁₉, la compétence : « *C'est l'aptitude d'une personne à bien discerner les tâches dans le cadre de son travail. C'est l'adaptation qu'on a par rapport à la situation* ».

Pour ces enseignants d'E.P.S, la compétence est liée à l'acquisition de connaissances et d'habiletés concernant la discipline d'enseignement et la capacité de les transmettre.

La compétence selon E₂₂ : « *C'est la capacité d'un enseignant à administrer un bon enseignement à ses élèves, un enseignement lui permettant d'atteindre ses objectifs* ».

Enfin, l'enseignant d'E.P.S E₂₁ pense que l'intervenant compétent est : « *Celui qui a une bonne prise en charge de ses classes ; qui sait dispenser un enseignement véritable, c'est-à-dire capable de prendre ses élèves d'un niveau X et les mener à un autre Y supérieur* ».

E₂ précise que : « *Si on parvient à gérer son enseignement et que les gens apprécient que vous faites du bon travail ; c'est que vous êtes compétent* ».

Chez ces enseignants, la compétence est en rapport avec la manière de dispenser le cours et surtout les acquisitions des apprenants.

Les résultats montrent que, pour asseoir la compétence chez l'enseignant, la nécessité de recevoir une formation de qualité, d'avoir des connaissances avérées sur les différentes disciplines à enseigner et en psychopédagogie. Nous avons pu remarquer, que les enseignants ayant cette perception, avaient dans leur cursus, reçu une formation en E.P.S. Ce sont, en effet, de par leur statut des professeurs ou des maîtres d'E.P.S.

Il en est autrement de E₁₅, vacataire, cité plus haut qui assimile la compétence à la maîtrise de la pratique des savoir-faire à transmettre.

Nous nous représentons cet enseignant comme faisant référence ici à son vécu de sportif. C'est probablement parce que, les enseignants de son statut ne reçoivent pour l'heure pas de formation en E.P.S. De façon générale, les enseignants d'E.P.S montrent, ici, toute l'importance d'avoir une connaissance surtout une maîtrise des matières à enseigner et des méthodes de leur transmission et d'aboutir aux résultats escomptés, pour parler de compétence.

III.2 - Représentations des compétences disciplinaires

Avec Gauthier et al. (1998), nous pouvons dire que les compétences disciplinaires sont celles dont dispose l'enseignant pour la gestion de la matière à enseigner. Cette gestion, recouvre l'ensemble des activités liées à la planification et à la programmation des apprentissages, à l'enseignement et à l'évaluation que l'enseignant privilégie pour faire apprendre un contenu aux élèves. La gestion de la classe et celle de la matière sont liées et complémentaires.

Nous allons, dès lors examiner, tour à tour, les représentations des compétences des enseignants d'EPS à la planification, à réagir face au retard sur leur programme d'activités, à l'hétérogénéité du niveau des élèves, aux difficultés d'apprentissage des élèves, au manque de motivation à l'apprentissage des élèves et enfin devant la passivité des élèves en séance d'E.P.S.

III-2.1 - Représentations des compétences à la planification des enseignements en E.P.S

Pour nous faire part de leurs opinions sur leurs compétences à recueillir ou à livrer les informations utiles à la planification des apprentissages scolaires, les enseignants ont répondu à la question N°2 qui suit : « *Lors de votre premier contact, en début d'année scolaire, avec vos élèves ; que faites-vous durant cette première séance ?* »

Pour E₁₀ il faut : « *Faire les présentations et par une fiche de renseignement connaître l'élève ; savoir s'il est apte pour l'éducation physique ou non. Il faut également présenter les grandes lignes des activités qui se font dans l'établissement. Discuter aussi de l'U.A.S.S.U et savoir si ce sont des élèves qui font du sport hors de l'école et dans quels domaines* ».

E₁₅ pense qu'il faut, lors de cette première séance : « *Discuter pour mieux connaître les élèves c'est-à-dire faire des présentations. Il faut également faire la présentation de la discipline EPS. Lors de cette séance, il faut aussi faire le point sur l'aptitude physique des élèves à participer aux cours d'Education Physique et Sportive* ».

L'opinion de E₁₇ à ce propos est que : « *Lors de cette séance, il faut se présenter aux élèves. On leur demande des renseignements sur leurs lieux d'habitation, leurs tuteurs etc. Il faut aussi leur dire ce qu'on va faire* ».

Ces enseignants accordent à cette première rencontre avec leurs élèves, une importance particulière. Pour eux, c'est ici le lieu de faire connaissance avec les élèves. Ainsi, il leur faut avoir le maximum d'informations sur ces derniers au moyen notamment d'une fiche de renseignements.

Cette fiche permettra d'identifier l'élève, d'avoir des informations sur son vécu sportif, son aptitude ou non à la pratique des activités physiques et des sports pratiqués en dehors de l'établissement.

C'est aussi et surtout, le moment de faire connaître les activités au programme.

D'ailleurs, dans ce sens, E₁₆, montre, qu'il faut en cette première séance : *« définir un cadre dans lequel le travail va se faire : l'organisation de la classe, les principes et les mécanismes par lesquels on compte enseigner c'est-à-dire la discipline, le sérieux et l'assiduité ».*

E₃₀, pense que : *« c'est une rencontre très importante car constituant la première approche des élèves. Il faut donc montrer l'importance de ce qu'on fait. Aussi il faut dire comment va se dérouler le programme et comment les élèves doivent venir au cours d'E.P.S. Ainsi il faut parler : de la tenue à porter en E.P.S, de la régularité, des dispenses en E.P.S ».*

E₁₂ dit qu'il faut: *« d'abord se présenter aux élèves. Présenter l'école aux nouveaux élèves de l'établissement.*

En sixième, il faut expliquer aux élèves les objectifs de l'activité éducation physique et sportive. Egalement, il faut définir les conditions de travail à l'école : les activités qui seront menées, ainsi que les conditions de leur réalisation matérielles et temporelles. Il s'agit concernant l'élève, de la tenue d'E.P.S, de l'heure d'E.P.S et de la conduite à tenir au cours d'E.P.S ».

On retient de ces déclarations qu'en plus des présentations nécessaires pour déjà se connaître, ces enseignants évoquent l'importance de définir le cadre dans lequel le cours d'éducation physique et sportive va se faire.

Ce cadre devra spécifier les conditions matérielles et les horaires de la tenue effective du cours d'E.P.S, mais aussi, des modalités de sa réalisation telles que les attentes en matière de discipline et d'assiduité des élèves pendant les séances d'E.P.S.

La préoccupation de E₂₁ prend une autre orientation lorsqu'il précise que :
« *L'E.P.S est une discipline souvent appréciée des élèves, mais ces derniers ne la connaissent pas bien. Donc, il faut présenter l'activité E.P.S en montrant son importance. Faire comprendre ses bienfaits sur l'organisme en montrant l'utilité de l'endurance, du grimper, du basket, de la course etc.* ».

Lorsque E₈ se prononce sur cette question, c'est pour signifier qu'il faut :
« *faire comprendre aux élèves l'importance de l'E.P.S aux plans sanitaire, social et éducatif* ».

Pour E₂₅, il s'agit de réaffirmer que : « *Le cours d'E.P.S n'est pas seulement une récréation. Il faut expliquer que l'E.P.S prend l'individu en charge dans sa totalité ; elle le développe sur ses aspects cognitif, affectif, et moteur* ».

Il s'agit, pour ces enseignants, en dehors des présentations habituelles, d'informer les élèves sur le caractère hygiénique, social, et utilitaire de l'E.P.S.

Nous pensons que les informations recueillies concernant l'élève, la présentation des activités à mener ainsi que de leur cadre de réalisation, constituent pour ces enseignants une préparation en amont, qui devra leur permettre de bien gérer les apprentissages des élèves.

Gauthier et al. (1998) montrent que : « la planification favorise l'apprentissage des élèves. Elle permet à l'enseignant d'anticiper sur la manière d'organiser le travail du groupe, d'attirer son attention sur la matière à voir et sur les activités qui se déroulent en classe » (p.26-27).

Ces mêmes auteurs spécifient d'ailleurs, que la planification signifie : « L'adaptation des contenus aux besoins des élèves, la précision des attentes sur le plan des comportements des élèves, l'organisation de l'environnement éducatif c'est-à-dire le temps, le lieu, le matériel ainsi que les ressources, le choix des stratégies d'enseignement, l'organisation des activités d'apprentissage, la détermination du déroulement des activités et le choix des moyens d'évaluation » (p.27).

Les options des enseignants s'inscrivent donc, selon cette intention d'avoir les outils nécessaires à la bonne planification mais, généralement, ils se focalisent que sur certains aspects. On peut donc estimer qu'un enseignant compétent connaît ses élèves et leur propose des activités d'apprentissage, du matériel et des contenus qui tiennent compte de leurs besoins.

III-2.2- Représentations des compétences à réagir face au retard sur le programme d'enseignement

Pour connaître les attitudes des enseignants dans ce domaine ; leur retard sur leur programme nous a servi de prétexte.

Ainsi, nous leur avons soumis la question N° 3 suivante : « *La fin de l'année scolaire approche et vous accusez du retard sur votre programme ; que faites-vous ?* »

Pour E₁ : « *La programmation en début d'année scolaire permet d'établir les cycles des enseignements – apprentissages de l'année. Avec les grèves, les compositions regroupées, etc., nous avons souvent du retard sur le programme. De ce fait, nous organisons des cours de renforcement pour les classes d'examen et en gymnastique surtout* ».

Nous avons trouvé chez beaucoup d'autres enseignants sensiblement la même représentation.

C'est le cas de E₁₈ qui annonce qu' : « *En fait, les retards ne sont pas souvent de la responsabilité de l'enseignant mais surtout liés à l'environnement scolaire c'est-à-dire des grèves, des ouvertures de foyer etc. En collaboration avec l'administration de l'établissement, nous convoquons les élèves en dehors des horaires officiels de cours pour opérer des renforcements, surtout pour les classes d'examen* ».

Dans ce sens, E₂₁ est plus catégorique dans la démarche, lorsqu'il dit : « *Dans ce cas, nous organisons obligatoirement des cours de rattrapage pour les classes d'examens. Pour les classes intermédiaires, on n'est pas trop contraint à combler un retard* ».

Certains enseignants ont une autre attitude à l'égard du retard sur le programme.

Ainsi, E₃ pense que : « *La programmation des activités impose que nous ne puissions reprendre les cycles d'enseignement que nous n'avons pu réaliser pour diverses raisons. C'est pourquoi, nous en tenons compte en programmant deux fois certains enseignements. C'est le cas souvent de la gymnastique. Pour le reste des activités, nous suivons le programme de cycle comme tel* ».

E₁₉, lui, est d'avis que : « *Pour les classes de seconde et de première, je continue à suivre la programmation des activités comme prévue. Par contre pour les classes d'examen, je réajuste en mettant l'accent sur la gymnastique qui pose souvent des problèmes aux élèves à l'examen* ».

Examinons l'opinion de E₂ selon qui : « *Nous avons une ou deux heures d'E.P.S par semaine et ce n'est pas suffisant ; si en plus il y a des séances qui « sautent », ce sera impossible de régler ces problèmes de retard sur le programme* ».

Dans la même lancée, E₅ stipule que : « *Le retard est constant en E.P.S. On doit revoir la formulation de l'E.P.S.*

En formation, nous apprenons qu'il faut un minimum de trois séances d'entraînement par semaine pour espérer un gain au plan physique. La réalité du terrain nous en impose deux, voire une par semaine. Aussi, en sport collectif, lorsqu'on a soixante élèves et un ou deux ballons pour une ou deux séances hebdomadaires ; on ne peut qu'accuser du retard sur le programme. On suit celui-ci malgré tout ».

E₆, pour sa part, pense qu' : « *Il faut accélérer et faire l'essentiel. Il ne faut pas s'attarder sur les détails* ».

Egalement, E₉ dit qu' : « *Il faut augmenter le temps de travail effectif des élèves et aller à l'essentiel* ».

Il résulte de ces déclarations que beaucoup d'enseignants lorsqu'ils ont du retard sur leur programme d'E.P.S font recours à des séances de renforcement mais, nous remarquons que ces cours ne concernent généralement que les classes dites d'examen et principalement en gymnastique. Pendant ce temps, d'autres réaménagent leur programme en accordant, au niveau des activités à enseigner, une place prépondérante à la gymnastique. Par ailleurs, la conception de certains enseignants comme E₆, vacataire, est qu'il faut accélérer ; en se limitant à ce qui est jugé comme fondamental à enseigner. Aussi, des enseignants ont souligné l'insuffisance du volume horaire attribué à l'E.P.S, qui les met dans une situation quasi permanente de retard sur leur programme d'enseignement et qui semble même remettre en question certaines de leurs théories pédagogiques. En fait, les enseignants posent ici le problème de l'adéquation entre les moyens et les conditions de travail aux objectifs poursuivis en E.P.S.

D'ailleurs, à ce titre, Bayer et Chauvet (1980) font remarquer les contraintes qu'impose le cadre institutionnel à l'activité pédagogique et que sont : les horaires, les règlements internes aux établissements, les programmes surchargés, les effectifs pléthoriques au sein des classes, les directives ministérielles ou de l'inspection etc. Ces contraintes sont de nature, il faut le reconnaître, à décourager bien des enseignants dans le cadre de leurs interventions pédagogiques.

Néanmoins, nous pensons en fait, que les programmes en E.P.S tracent les conditions du choix des moyens à utiliser, dans un contexte d'autonomie et de responsabilité pédagogique de l'enseignant. Celui-ci aura à utiliser ses compétences et les ressources de son environnement (Rouziès, 1997).

Ce dernier, affirme qu' « en fait, ce qui importe, c'est d'adapter la forme d'enseignement aux objectifs qu'on se fixe qui, tout en respectant le sens et le contenu des programmes, peuvent répondre à un grand nombre de situations et de besoins particuliers relevant aussi bien du contexte local que du stade ou du niveau d'apprentissage des élèves dont on a la charge » (p. 41). Notre avis est que dans l'ensemble, les enseignants essaient d'oeuvrer dans le sens de cette adaptation notamment en ce qui concerne la prise en charge des classes d'examen.

III-2.3- Représentations des compétences à tenir compte de l'hétérogénéité du niveau des élèves

Pour connaître comment les problèmes de l'hétérogénéité du niveau des élèves sont traités par les enseignants, la question N° 4 suivante leur a été posée : « *Vous êtes devant une classe où les élèves présentent plusieurs niveaux dans une discipline donnée, quelles sont les solutions que vous privilégiez en préparant votre cours ?* ».

E₁₉ explique : « *Je regroupe les élèves par niveaux. Par exemple, au volley-ball, si on travaille le service et s'il y a des élèves capables de faire le service smashé, je pourrai leur demander de l'essayer sur le 1, le 5 ou le 3... Aux débutants, je demanderai de réaliser un service simple ; de faire passer le ballon par-dessus le filet* ».

E₂ dit dans cette optique: « *En effet, les niveaux sont différents : il y a des élèves faibles, moyens ou forts. Il faut organiser des ateliers d'élèves forts, d'élèves faibles, d'élèves médiocres etc.*

Ensuite, il faut créer un circuit de passage avec des consignes pour passer d'un atelier à un autre. Un élève bien concentré en général doit pouvoir progresser s'il n'a pas de blocages ».

Aussi, l'opinion de E₈ est semblable à celle de E₂ lorsqu'il dit : *« C'est une situation toujours présente et il faut présenter un travail d'atelier approprié à chaque groupe ».*

Les enseignants préconisent, ici, la prise en charge de chaque groupe d'élèves selon son niveau.

La conception défendue par E₁₇ est que : *« Les niveaux sont disparates mais, ici le travail dépend de la disponibilité du matériel.*

S'il y a du matériel, on travaille par groupe de niveau, où, à ceux qui sont en avance, on propose des exercices en rapport avec leur niveau, et aux autres on fait de même, avec la possibilité que, s'ils progressent, de passer à un niveau supérieur ».

E₉ énonce qu' : *« Il faut les mettre par groupe mais, il y a des problèmes surtout en gymnastique où l'organisation des ateliers pour s'occuper des plus faibles fait perdre beaucoup de temps alors que le temps imparti à l'E.P.S est infime ».*

Là, la préoccupation des enseignants est de proposer un enseignement approprié tenant compte du niveau des élèves mais qui nécessite la disponibilité d'un matériel pédagogique suffisant et d'un volume horaire plus conséquent.

Néanmoins, on peut, avec Perrenoud (1994) affirmer que : « Quel que soit le degré de sélection préalable, enseigner c'est être confronté à un groupe hétérogène du point de vue des attitudes, du capital scolaire, du capital culturel, des projets, des personnalités » (p.119).

Cependant, certains enseignants tout en prenant en compte l'hétérogénéité du groupe, ont une autre stratégie pédagogique face aux tâches à exécuter.

Ainsi pour E₂₀ : « *Il faut un enseignement par niveaux, par ateliers, responsabiliser les élèves ayant un bon niveau pour aider les élèves qui ont un niveau faible* ».

Dans le même sillage, E₁ déclare que : « *Nous avons toujours ce problème. Nous avons des élèves qui sont dans l'établissement de la sixième à la terminale et nous en recevons d'autres à partir de la seconde. Généralement, ces nouveaux n'avaient pas pratiqué certaines disciplines au niveau de leurs écoles d'origine. Dans ce cas, nos élèves, anciens dans l'établissement, peuvent nous aider à les encadrer* ».

Pour ces enseignants, l'aide de certains élèves à la gestion des apprentissages par un enseignement par les pairs est une solution qu'ils utilisent.

En définitive, nous remarquons que les enseignants, tiennent bien compte de l'hétérogénéité du niveau de leurs élèves pour orienter leurs interventions, en leur proposant des situations d'apprentissage adaptées à chaque niveau. Dans ce cadre, ils utilisent aussi l'enseignement par les pairs pour aider les faibles. Cependant, il est à noter que le déficit en matériel pédagogique, infrastructurel en sport dans certains établissements scolaires réduit la portée des interventions enseignantes.

Aussi, la faiblesse des horaires réservés à l'E.P.S, constitue une limite à cette prise en compte.

Il faut dire que dans toutes les disciplines et particulièrement en E.P.S, le niveau des élèves d'une classe est toujours hétérogène. En effet, avec Méard (1993), nous pouvons même affirmer qu'en E.P.S, l'hétérogénéité d'une classe est plus marquée qu'ailleurs.

Ici, l'échec ou la réussite de l'élève à la tâche demandée est nettement perceptible en plus des problèmes particuliers posés par la mixité des garçons et des filles d'une même classe.

III-2.4- Représentations des compétences à faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves

Nous présentons ici les représentations des enseignants d'E.P.S à propos de ce qu'ils font face aux difficultés d'apprentissage que rencontrent leurs élèves. C'est ainsi qu'en réponse à notre question N°5 : « *Durant une séance, un (e) de vos élèves présente des difficultés particulières malgré votre explication et votre démonstration, que faites vous après plusieurs essais non réussis ?* », ils donnent différentes réponses.

Selon E₂₁ : « *Il faut voir un certain pourcentage de réussite, de compréhension de la classe. On ne peut atteindre les 100% ; si les 75 – 80% ont compris, mais on passe, on ne peut pas s'attarder sur le cas d'un seul élève qui a des problèmes* ».

Cette attitude est aussi, celle de E₁ pour qui : « *On travaille pour atteindre un pourcentage de réussite. En une heure, avec environ soixante élèves, il est difficile de corriger les élèves individuellement* ».

Quant à E₄, elle dit : « *Vue l'effectif pléthorique des élèves dans les classes et l'ensemble des matières à enseigner, on est obligé de travailler pour atteindre la moyenne de la classe au détriment des individualités* ».

Ces enseignants sont d'avis, qu'avec les effectifs pléthoriques dans les classes et les horaires insuffisants de l'E.P.S, ce serait, être dans une impasse de vouloir prendre en charge certaines individualités en difficulté d'apprentissage.

Cette conception contraste avec celle de E₁₆ lorsqu'il allègue qu' : « *Il ne faut pas soumettre à l'élève le même niveau d'exigence que ses camarades. Il faut lui proposer des activités adaptées à son niveau mais demander à ce qu'il évolue vers le niveau qu'on attend de lui* ».

E₁₈ soutient dans ces conditions : « *D'abord, je donne des consignes générales et les élèves exécutent et me renvoient un certain nombre d'informations à propos de leurs difficultés. Alors, je donne des moyens plus précis, plus concrets pour la réalisation de la tâche demandée. S'il y a toujours des élèves qui éprouvent des difficultés, je m'intéresse à eux particulièrement en leur donnant des consignes singulières* ».

A sa suite, nous pouvons retenir la pensée de E₁₉ qui prétend : « *Là, je choisis un élève comme auxiliaire pour la surveillance d'une partie de la classe. Après, je donne des consignes au groupe concernant le travail, ce qui me permet de m'occuper, à côté, des élèves en difficulté. Cela m'arrive souvent en gymnastique et au saut en hauteur* ».

Ces enseignants pensent qu'il ne faut surtout pas abandonner l'élève en difficulté. Il s'agit pour eux de bien l'observer ou de le faire suivre par un camarade afin de déceler de manière spécifique les causes de ses échecs et de mettre ensuite en place des situations pédagogiques adaptées à son niveau pour régler progressivement son problème et l'amener à évoluer vers un niveau supérieur.

Cette conception corrobore l'idée de Famose (1990) selon laquelle, l'éducateur doit moduler sur la tâche qu'il présente, en clarifiant le but notamment par un aménagement matériel et en simplifiant ou en complexifiant les contraintes régulatrices.

S'agissant de E₁₇, il stipule que : « *L'E.P.S est une discipline particulière. L'élève, pour bien travailler, doit être bien à l'aise par rapport à son corps. Or, certains élèves ont justement des difficultés à ce niveau. Ils ont par exemple des tares telles que : l'obésité, la peur ou des complexes de plusieurs ordres et il faut les encourager à faire preuve de dépassement* ».

E₆ déclare : « *Je fais comprendre aux élèves la nécessité de comprendre d'abord le mouvement avant de l'exécuter. Il faut écouter les explications* ».

Des enseignants pensent que, si l'élève éprouve des difficultés en situations d'apprentissage, c'est qu'il a des blocages. Ceux-ci peuvent être : la peur, la mauvaise perception de soi chez l'élève obèse etc. Ainsi, l'enseignant d'E.P.S doit rassurer, donner confiance à l'élève pour l'aider à surmonter la difficulté. D'autres enseignants sont d'avis que, les difficultés sont associées au manque d'écoute et d'attention des élèves.

Au terme de cette analyse, il ressort que l'enseignant, selon qu'il se fixe un objectif en terme de pourcentage de réussite à atteindre, se propose d'adapter son contenu d'enseignement au niveau de l'élève, ou lie les difficultés de celui-ci à des problèmes affectifs ; en cela, il oriente différemment son intervention pédagogique. Cependant, nous sommes d'avis, quelle que soit l'option prise, il faut chercher à mettre l'élève sans exclusive, au centre de toute initiative pédagogique.

C'est d'ailleurs, dans ce sens qu'Alain et Salmela (1980) abondent en déclarant : « Il se peut que la difficulté de la tâche présentée à l'apprenti soit trop grande pour espérer chez lui une amélioration significative. C'est à ce niveau qu'il pourrait s'avérer utile de doser le degré de difficulté de la tâche de façon à l'ajuster au niveau d'habileté du sujet. La question est de savoir quoi modifier pour changer la difficulté de la tâche » (p. 78).

III-2.5 -Représentations des compétences à réagir face au manque de motivation à l'apprentissage des élèves

Pour connaître les moyens qu'utilisent les enseignants d'E.P.S pour faire face au manque d'intérêt et d'engagement de leurs élèves aux apprentissages scolaires, la question N° 6 suivante a été posée :

« Vous constatez que vos élèves ne sont pas motivés pour l'E.P.S ou pour une des disciplines qui la compose, comment y réagissez vous ? ».

Nombre de pédagogues sont d'avis qu'il est important, pour bien apprendre, que les élèves adhèrent à l'activité proposée par l'enseignant (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988).

Quand les élèves manquent de motivation, E₂₅ annonce que : « *Cela se produit généralement avec les filles pour le grimper. Il faut chercher les raisons : c'est fatiguant, lassant. Il faut faire aimer la discipline, en donnant ses avantages* ».

Plus explicite encore, E₁₁ soutient : « *C'est que les élèves ne connaissent pas l'E.P.S et l'enseignant doit leur parler des bienfaits de l'E.P.S sur le plan de la santé, du fonctionnement de l'organisme et mettre en exergue plusieurs paramètres qui vont leur faire aimer la discipline* ».

Pour E₇ : « *Ne pas être motivé pour une matière ou pour l'E.P.S, c'est la méconnaître et l'enseignant doit tout faire afin d'amener les élèves à découvrir cette discipline* ».

La conception développée par ces enseignants relie l'activité proposée, au sens donné aux apprentissages. Il s'agit de mettre en avant l'utilité ou les avantages que l'élève peut tirer, pour la vie, des apprentissages en E.P.S. Cette conception s'apparente à celle de Viau (1994) qui déclare : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).

Pour E₈ : « *S'il n'y a pas de formes ludiques surtout dans certaines disciplines, ça ne passe pas. Donc, avec le jeu, il y a des ficelles pour amener l'élève à participer davantage.*

Il y a le jeu ou les compétitions internes, par exemple, au poids où, par colonne ou en vague, les élèves vont mesurer la distance de l'impact de chute du poids. Il ne faut pas seulement se limiter aux aspects techniques, mécaniques de lancer- ramasser, mais imaginer des formes de jeu pour égayer le cours ».

Quand E₂₇ se prononce sur le sujet, c'est pour signifier qu' : « *En général, cela se produit avec les élèves des classes de seconde et première. Je le remarque dès qu'ils arrivent. D'abord, j'introduis mon cours par des jeux dans le but, de faire participer les élèves à l'activité par la suite. D'ailleurs, si c'est le poids, les élèves n'aiment pas vraiment; ils jugent cette activité monotone ».*

E₂₅ défend la perception selon laquelle : « *Si les élèves manquent de motivation, c'est qu'ils s'ennuient.*

Par exemple au grimper lorsqu'on ne dispose que de deux cordes pour soixante élèves, il est clair que le temps de passage à la corde pour chaque élève sera très faible. Je propose, parallèlement aux élèves, des activités comme des pompes de sorte que, même avec un temps de passage faible, ils auront déjà bien travaillé ».

La motivation de l'élève dépend ici de la compétence de l'enseignant d'E.P.S à présenter une activité intéressante pour lui c'est-à-dire amusante. Egaleme nt, il a été mentionné dans ce sens le temps d'engagement réel de l'élève, qui est très faible dans la pratique de certaines activités et qui est la conséquence directe de l'insuffisance du matériel. Cette pensée, coïncide avec celle de Sané (1988) dans son étude portant sur le niveau de satisfaction d'élèves sénégalais à l'égard du cours d'E.P.S. Ces élèves relevaient, que leur temps effectif de travail était insuffisant.

Cependant, malgré le déficit en matériel, des enseignants arrivent à faire travailler les élèves en leur proposant parallèlement d'autres activités.

E₁₄ apprécie autrement cette situation. Selon lui : « *Il y a un problème d'organisation de l'E.P.S, car ici, la dispense doit être exceptionnelle. Et, l'élève devrait pouvoir être évalué par rapport à ses capacités d'organisation et d'encadrement qui font parti des missions de l'E.P.S.*
Or, les dispenses à l'E.P.S sont trop nombreuses ce qui ne motive pas pour cette discipline. On travaille avec les élèves qui le veulent bien ».

D'après E₂: « *La pratique optionnelle veut qu'on parte des besoins des élèves à partir de la seconde en mettant en place un programme et un contenu d'enseignement spécifique. De ce fait, les problèmes de certaines dispenses en E.P.S et de motivation en seront réglées d'emblée car l'élève aura choisi une matière qu'il affectionne. Mais tel n'est pas le cas. Alors, on choisi les matières qu'ils apprécient généralement ».*

Et, E₁₃ d'ajouter : « *Les décisions politiques, institutionnelles et réglementaires donnent une orientation sur les contenus, les barèmes, le crédit horaire et le coefficient de l'E.P.S et ceux-ci ne font pas la promotion de cette matière auprès des élèves. On doit revoir cela même si on fait pour bien leur présenter l'E.P.S ».*

Ces enseignants d'E.P.S argumentent que la situation institutionnelle de l'E.P.S a une incidence négative sur la motivation des élèves. Néanmoins, ils travaillent avec les élèves qui coopèrent ou choisissent pour eux des matières bien à leur goût.

Parlant du cadre institutionnel de l'E.P.S au Sénégal, Mauffrey (2004) affirme que l'E.P.S est la seule discipline de l'enseignement moyen et secondaire général dont les programmes n'ont été révisés depuis 1973.

Aussi, la profession au Sénégal ne dispose, pour l'heure ni de suivi, ni de formation continue, ni de corps de contrôle. Aussi, Dorvillé (1991) disait justement que : « Porter son regard sur les enseignants d'E.P.S, aujourd'hui, aboutit à un certain paradoxe : le discours officiel tend à valoriser ces enseignants alors que les conditions matériels qui leur sont faites ne s'accordent pas avec les déclarations de bonnes intentions » (p.21).

Le manque de motivation des élèves est perçu, comme la conséquence d'un manque d'attraction des apprentissages proposés, du caractère supposé inutile de l'activité, d'un temps d'engagement à la tâche faible ou d'un cadre institutionnel peu favorable à l'E.P.S. C'est ainsi que les enseignants modulent différemment leurs attitudes pédagogiques.

III-2.6- Représentations des compétences des enseignants à faire face à la passivité des élèves en cours d'E.P.S

Pour savoir comment les enseignants réagissent lorsque les élèves ne répondent pas à leurs questions, nous avons posé la question N° 7 que voici: « *Pendant votre cours, il peut vous arriver de poser des questions aux élèves, mais il est possible que ces derniers restent muets à vos questions. Que faites-vous dans le dernier cas ?* »

A ce sujet, E₁₀ dit: « *La classe ne répond pas parce qu'elle ne comprend pas la question. C'est un problème de communication. Il faut une question adaptée au niveau de la classe* ».

Pour E₂₄ : « *Quand les élèves ne répondent pas ; il faut poser des questions assez terre à terre. On essaie de diminuer la difficulté de la question. On reformule la question* ».

L'opinion de E₅ sur la question, c'est que : « *Une question a des niveaux de réponse. Il est nécessaire d'adapter la question au niveau des élèves : il s'agit d'un problème de communication* ».

E₂₀ lui, est sensiblement dans la même logique et explique que : « *Si, les élèves ne répondent pas, c'est que l'explication fournie, n'a pas été claire. On doit mettre les apprenants sur une piste d'indices pour trouver la réponse* ».

D'après ces enseignants, si les élèves ne répondent pas à la question posée, c'est qu'ils ne comprennent pas. Selon eux, il faut poser des questions claires, adaptées au niveau des élèves. Il s'agit pour ces éducateurs, d'amoinrir les difficultés liées à la compréhension de la question. Il faut la reformuler, la simplifier, la rendre intelligible. En somme, il faut les guider à la réponse.

Par contre, pour E₂₅ : « *Les élèves sont faibles en français. L'élève ne répond pas parce qu'il ne sait pas s'exprimer correctement en français et à peur d'être ridicule. Aussi si l'élève est nouveau ou timide, il faut donner la bonne réponse* ».

Ici, les enseignants justifient le mutisme, par le niveau de langue très peu maîtrisé de leurs élèves en français, par la peur d'être ridicule ou par la timidité. Somme toute, nous pouvons dire que, de toute façon, il est nécessaire de bien communiquer avec les élèves.

Selon Ollivier (1992) : « communiquer, c'est vouloir transmettre des informations à quelqu'un, dans un cadre, avec une intention » (p.101).

Par conséquent, la transmission des messages, des questions doit aussi s'appuyer sur un langage compréhensible par tous.

Cette dimension, fait également partie de la compétence du professeur, à poser de bonnes questions au sens que celles-ci soient bien adaptées au niveau des élèves.

Gauthier (1998), concernant le fait de donner la réponse aux élèves, nous enseigne que : « des résultats de recherches révèlent en effet que si on attend la réponse, on met en activité le groupe. En revanche, quand on répond immédiatement, comme chacun est porté naturellement à le faire, les étudiants se mettent en mode passif et se disent qu'il est inutile de se forcer parce que le professeur va donner la réponse » (p.8).

III-3 : Représentations des compétences relationnelles

Il s'agit ici, des compétences liées à la gestion de la classe, laquelle, selon Gauthier et al. (1998), « consiste à établir un ensemble de règles et de modes d'action pour créer et maintenir un environnement ordonné et favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage » (p.29). Dans ce cadre, nous étudierons successivement les compétences des enseignants à créer une ambiance favorable au travail en séance d'E.P.S, à gérer des comportements appropriés ou non d'élèves en classe d'éducation physique et sportive et à faire face à des comportements déviants d'élèves tels que : les absences répétées et l'indiscipline.

III-3.1- Représentations des compétences à créer une ambiance favorable au travail

Il s'agissait pour les enseignants de nous faire part de leurs représentations, lorsque dans leurs classes, ils veulent instaurer, pour les élèves, une atmosphère matérielle et morale favorable au travail. Pour cela, la question N°8 que voici, a été posée : « *Lorsque vous voulez instaurer au sein de votre classe une ambiance favorable au travail, comment vous y prenez-vous ?* »

A ce titre, E₁₉ fait comprendre : « *Qu'il faut mettre tout le monde à l'aise. Que les élèves n'aient pas peur, honte, etc. Il faut donc créer des moments d'humour, de convivialité* ».

E₂ dit : « *Je propose des jeux ou je raconte des anecdotes pour bien détendre les élèves* ».

E₂₃ juge qu' : « *Il faut créer une animation dans la classe, mais sans nuire au travail. Les élèves doivent se défouler, sans perturber le déroulement du cours* ».

Le point de vue de E₁₄ est : « *C'est par la communication avec les élèves, qu'on crée la bonne ambiance pour le travail. Il faut permettre aux élèves de s'exprimer. Donc, je romps les barrières pour que l'élève ne se sente pas étranger à moi* ».

Ces enseignants disent que le cours d'E.P.S doit être conduit dans une atmosphère de détente, pour permettre aux élèves de s'exprimer pleinement.

Pour E₂₆ : « *La première chose c'est de responsabiliser les élèves afin qu'ils puissent se faire plaisir en venant faire le cours d'E.P.S. Aussi, chaque élève doit percevoir que l'activité qu'il fait, au cours d'E.P.S, intègre plusieurs dimensions de sa personne : l'aspect éducatif* ».

E₁₈ souligne que : « *Cela dépend de plusieurs facteurs : la manière de conduire son cours, de communiquer avec les élèves. L'enseignant doit être un animateur, pas d'autoritarisme* ».

Il s'agit donc, de faire confiance aux élèves et d'après Ndiaye (2002) de les considérer en tant que personnes responsables, de les respecter en tant que des individus ayant un passé et des besoins particuliers. De ce point de vue, le développement des compétences chez l'élève en apprentissage, consiste avec Siedentop (1994), à aider les participants à apprendre et à se développer, à leur proposer des situations d'apprentissage où ils pourront perfectionner leurs habiletés, leur compréhension et leurs attitudes, tout en ayant du plaisir à apprendre et en aimant la matière d'enseignement.

III-3.2- Représentations des compétences à gérer des comportements appropriés d'élèves

Nous nous accordons avec Siedentop (1994) pour définir les comportements appropriés des élèves comme étant ceux qui sont cohérents avec les buts éducatifs d'un milieu scolaire donné. Dans ce sens, nous avons demandé aux enseignants comment ils réagissaient face à un comportement approprié manifesté par un élève ou un groupe d'élèves.

Pour ce faire, la question N°9 ci-après leur a été posée : « *Durant une séance d'E.P.S, un (e) élève ou un groupe d'élèves a fait montre d'un comportement approprié exemplaire. Comment y réagissez-vous ?* »

A ce propos, E₂₈ déclare : « *Je mets en évidence le comportement positif. Je le rends visible car ce n'est pas évident que tout le monde l'ait vu. Ensuite, j'encourage à développer de telles attitudes* ».

Donc, cet enseignant d'E.P.S valorise le comportement de l'élève ou du groupe d'élèves en l'encourageant, en le mettant en évidence pour inciter les autres à faire de même.

Aussi pense-t-il qu'en portant cette attitude à la connaissance de tous, il contribue à en faire une référence au plan comportemental.

E₄ pense que : « *Lors d'un comportement positif d'un élève, je demande au groupe de prendre exemple sur lui et je suis généreuse à ce moment, je lui attribue une bonne note* ».

Comme l'intervenant précédent, cette enseignante présente le bon comportement en modèle. De plus, elle offre une gratification par l'attribution d'une bonne note à l'élève concerné.

Ndiaye (2002) montre que cette relation se fonde sur le besoin d'être reconnu et d'être estimé qu'éprouve toute personne pour s'épanouir. C'est le sens à donner à la récompense octroyée par l'enseignante qui cherche à inciter à la manifestation régulière d'un tel comportement.

Il s'agit là de renforcer positivement l'élève afin qu'il puisse reproduire le comportement positif, donc le maintenir.

Elle entre ici en relation avec son élève de façon particulière. A ce sujet, nous disons que la relation avec les élèves constitue un élément important dans le métier d'enseigner.

C'est dans ce sens que Fournier (1994) disait : « ce qui favorise la réussite scolaire de nos élèves, ce n'est pas donc uniquement notre compétence à transmettre des connaissances mais notre capacité d'être en relation avec eux »(p. 42).

D'ailleurs, Gauthier et al. (1998) pensent que : « les enseignants qui soulignent d'une manière claire, appropriée et rapide le bon travail des élèves, exercent une grande influence sur l'apprentissage de ces derniers. Les renforcements les incitent effectivement à s'engager plus à fond dans les tâches à accomplir » (p.28).

Toutefois, il faut remarquer également que l'efficacité des renforcements était liée aux circonstances dans lesquelles ils sont donnés. En effet, il faut renforcer le comportement positif immédiatement après sa manifestation selon Benabou et Abravanel (1986) et le faire de façon plus spécifique que générale notamment pour des élèves présentant certaines particularités concernant, par exemple, la morphologie. Les réactions des camarades vis-à-vis de ce type d'élèves, peuvent être négatifs au point d'inhiber et même supprimer un comportement positif.

En définitive, nous pensons comme Gourdin et Ladebat (1986) que : « le renforcement positif joue un rôle essentiel dans l'acquisition de nouveaux comportements ainsi que le maintien, le développement ou le perfectionnement de comportements déjà connus » (p.178).

III-3.3- Représentations des compétences à gérer des comportements non appropriés d'élèves

Siedentop (1994) pense que : « les comportements non appropriés sont ceux qui nuisent à la réalisation des buts de la classe » (p.143).

A ce titre, ce thème s'inscrit dans la même démarche que le précédent.

Il s'agit pour les enseignants de montrer quelles attitudes ils ont devant un comportement non approprié d'un élève ou d'un groupe d'élèves. En cela, ils avaient à répondre à la question N° 10 : « *Durant une séance d'E.P.S, un (e) élève ou un groupe d'élèves a fait montre d'un comportement non approprié, comment y réagissez-vous ?* »

E₆ pense que : « *Si un élève ou un groupe d'élèves est l'auteur d'un comportement non approprié, je sanctionne négativement pour décourager les autres* ».

Sans doute, on ne récolte que ce que l'on a semé.

Quant à E₁₁, il déclare : « *S'il y a un comportement non approprié, je réprimande spontanément et après le cours, je discute avec l'élève ou les élèves responsables, à l'insu des autres* ».

On voit que ces enseignants pensent que leur alternative pour modifier ou supprimer un comportement non approprié d'un élève est de lui imposer une sanction négative ou une punition. Ils discutent aussi avec les élèves pour clarifier les positions.

E₄ dit justement : « *S'il y a des comportements non appropriés, je sanctionne et j'impose une punition physique ; par exemple des pompes* ».

Il y a des enseignants qui opèrent un tri sur la nature des sanctions qu'ils infligent à leurs élèves.

Cependant, on peut se demander si la punition associée à une activité d'apprentissage ne va pas engendrer chez l'élève la répugnance à l'égard de cette activité.

La conception de ces enseignants contraste avec celle de E₁₆ qui déclare : « *Si c'est un comportement non approprié je le dénonce de manière globale en évitant de stigmatiser l'élève et après à titre individuel, je lui demande dans un tête à tête de ne plus recommencer afin d'avoir plus d'impact. Par exemple, la semaine dernière, on a pris l'appareil photo d'un de mes élèves dans son sac. Il m'en a parlé et séance tenante j'ai demandé à ce qu'on vérifie les sacs. On retrouve alors l'appareil dans le sac d'un de ses camarades. Pour bien gérer tout cela, j'ai attiré leur attention à ne pas faire certains jeux tout en sachant qu'en fait, il voulait subtiliser l'appareil photo. Tout ceci pour lui éviter des grabuges mais après, je lui ai bien fait des remontrances lors de notre tête à tête* ».

E₁₄ s'inscrit dans cette dynamique, lui, qui pense que : « *Si l'élève doit être sanctionné négativement, il faut qu'il sache que c'est un comportement à bannir donc répréhensible mais cela dépend de la gravité de l'acte posé.*

Si cela concerne le cours, l'élève sera sanctionné négativement mais la sanction sera de nature à lui permettre d'être motivé à dépasser cette étape ».

Ces enseignants ont pour l'essentiel une approche directive et même autoritaire vis-à-vis des comportements de leurs élèves. Aussi, il y a une constance dans le recours de la punition.

Certains enseignants pensent qu'il faut amener l'élève à comprendre ses erreurs d'où la justification de la sanction.

D'ailleurs, parlant des comportements perturbateurs des élèves Gauthier et al. (1998) déclarent : « les bons gestionnaires de classe rencontrent en privé les élèves afin d'éviter les conflits de pouvoir, s'enquière de leur niveau de conscience des fautes commises en se montrant attentifs aux explications qu'ils fournissent, s'assurent qu'ils comprennent pourquoi leurs agissements ne peuvent être tolérés et essaient de les responsabiliser en leur demandant de contribuer à l'élaboration d'un plan en vue de modifier leur comportement »(p.31).

Ainsi pensons nous que, pour conduire les élèves à la réussite, la relation avec eux, ne doit pas seulement être que pédagogique mais doit aussi être éducative dans le sens où Fournier (1994) précise que : « une relation éducative, c'est une relation qui sait faire l'équilibre entre l'encadrement et l'accompagnement des jeunes [...]. L'encadrement répond à un besoin de sécurité et l'accompagnement à un besoin de relation » (p. 43).

III-3.4 -Représentations des compétences à gérer des comportements déviants d'élèves

Ce thème comporte deux sous-thèmes qui sont relatifs aux absences répétées d'élèves aux enseignements et apprentissages en E.P.S et à l'indiscipline.

III-3.4.1- Représentations des compétences à gérer des absences répétées d'élèves

Nous voulions savoir quelles attitudes ont les enseignants face à des comportements d'élèves caractérisés par des absences trop fréquentes au cours d'E.P.S. Pour ce, nous leur avons posé la question N°11 : « *Face à un (e) élève qui rate systématiquement un cours sur deux ou plus mais qui, chaque fois, se fait excuser son absence par la présentation d'un billet d'entrée délivré par la surveillance, comment réagissez vous ?* »

Selon E₉ : « *Nous travaillons au stade, loin de l'école. La conséquence est que nous ne savons pas réellement ce qui se passe à l'école. Mais une absence non justifiée, c'est moins quatre points*».

E₇ dit : « *Je gère les absences car à l'évaluation, entrent en jeu l'assiduité, la conduite, la ponctualité et la performance de l'élève. Une absence de deux heures, c'est moins deux points et le retard prononcé, moins un point* ».

Dans la même logique, E₁₂ explique : « *J'établis mon barème de manière à ce que cet élève ait des points en moins par rapport à ses camarades réguliers même s'il paraît être en règle avec ses justifications* ».

Ces enseignants, pour traiter ce problème d'absentéisme, adoptent le retrait de points et parfois en dépit de la justification fournie par l'élève. Certains, intègrent d'ailleurs cette perte de point des élèves absentéiste à leur système d'évaluation.

Concernant E₈, il déclare : *« Je me renseigne d'abord au niveau de la surveillance pour savoir comment il fait pour se procurer ses billets d'entrée. Si c'est régulier, nous utilisons le numéro de téléphone des parents au niveau de la fiche de renseignement pour d'autres éléments d'explications ».*

E₁₄ trouve que : *« Si l'élève présente un billet venant de l'administration, je l'accepte et je mets l'attention sur lui. Alors, je vais m'informer auprès des surveillants car, il arrive que l'élève se soit arrangé avec quelqu'un pour se faire un mot ».*

L'attention de ces enseignants est portée à déterminer que l'élève n'obtienne pas ses billets de façon frauduleuse. Aussi, ils vont chercher la justification des absences en sollicitant la collaboration de l'administration de l'établissement et les parents d'élèves.

Quant à E₂, il pense qu' : *« Il n'y a pas de problème car nous même nous nous absentons. Si, l'élève a un « papier » de la surveillance, je l'accepte ».*

Pour cet enseignant, l'important est que le billet présenté soit délivré par l'administration. Il n'y a donc pas à compliquer les choses.

Mais pour E₂₀ : *« C'est un problème à gérer en amont et en aval. En amont, discuter avec le surveillant de la classe et si nécessaire avec les parents de l'élève afin qu'ils sachent que l'élève arrive systématique en retard au cours ou est souvent absent. En aval, discuter avec l'élève sur son intérêt à suivre le cours.*

Aussi, il faut dire que l'élève doit être motivé à ce qu'il fait en classe.

Si systématiquement, en passant d'une classe à une autre, les élèves font les mêmes choses, s'il n'y a pas d'évolutions, alors le cours d'E.P.S ne leur inspire plus rien. Par exemple, pour les classes d'examen, on cherche uniquement la performance. Un élève fort, qui se dit qu'il peut se passer du cours d'E.P.S trouve des prétextes pour justifier souvent ses absences car, à l'évaluation, il réussit bien ».

L'attitude de E₂₀ privilégie l'entretien avec l'intéressé pour des explications mais aussi interpelle à propos de l'articulation des contenus d'enseignement aux besoins des élèves. En ce sens, il dénonce le mode d'évaluation des élèves centré uniquement sur les qualités physiques : la performance.

La gestion des absences en E.P.S est très complexe. Avec seulement deux heures hebdomadaires si des absences répétées sont enregistrées, on ne peut qu'assister à la baisse du niveau des apprentissages. Ainsi, pour y pallier, des enseignants pensent qu'il faut s'entretenir avec l'élève concerné en vue de déterminer les raisons de ses absences fréquentes et au besoin s'en enquérir auprès des autorités administratives de l'école ou des parents.

Certains enseignants ont recours à la sanction d'un retrait de points pour dissuader les élèves de l'absentéisme. D'autres estiment que pour promouvoir l'assiduité des élèves au cours d'E.P.S, il faut agir dans le sens de l'articulation des contenus d'enseignement aux besoins des élèves.

C'est pourquoi, à travers ces comportements d'élèves, il est intéressant de s'interroger avec Fournier (1994), en ce qui concerne notre capacité à décoder facilement et à reformuler ce qu'un jeune essaie de nous dire, alors que les mots ne lui viennent pas, et qui constitue un bon exemple d'habileté pédagogique.

Pour maximiser les chances de changement d'attitude par rapport aux absences, il faut agir tant dans le contenu de l'intervention que dans l'approche pédagogique mais aussi dans l'environnement de l'élève.

Nous pensons aussi, qu'une synergie des actions des enseignants et de l'administration scolaire doit favoriser une gestion efficace de l'absentéisme.

III-3.4.2- Représentations des compétences à gérer l'indiscipline

Pour connaître ce que font les enseignants devant des comportements d'indiscipline de leurs élèves, nous leur avons posé la question N°12 que voici :
« Vous héritez d'une classe réputée particulièrement indisciplinée, quelles solutions privilégiez-vous pour sa prise en charge ? »

E₂₅ pense qu'il faut : *« Une bonne prise en main en début d'année, dire aux élèves ce qu'on veut et ce qu'on ne veut pas. Au départ, dire que vous ne vous laissez pas faire et dire aussi que s'ils déconnent, que tu vas les sanctionner ».*

E₂₅ a une représentation de la discipline selon laquelle les règles de conduite doivent être définies dès le début de l'année scolaire.

Seulement avec lui, ces règles sont décrétées de manière unilatérale et sont assorties de menaces de punitions en cas d'infraction. Cette approche de la gestion des comportements des élèves en classe fait dire à Débardieux (2000) que : *« La persistance d'une vision pessimiste de l'enfance a justifié pendant des siècles une pédagogie du redressement où les châtiments corporels étaient centraux » (p.75).*

Pour cet enseignant donc, l'ordre dans la classe ainsi que les règles régissant son fonctionnement interne doivent être édictés exclusivement par lui.

Pour sa part, E₂₉, dit : « Là, c'est un problème pour l'administration car les élèves me font peur et ma seule arme c'est la sanction ».

Cette enseignante semble gagnée par la peur, et son « arme » ne traduit en fait, que son impuissance à gérer la situation ainsi posée.

Pour E₁ : « D'abord, parler aux élèves après avoir pris tous les renseignements sur eux. Se demander, s'il n'y a pas un groupe qui serait à l'origine et chercher à l'identifier et à le contrôler. Si c'est l'ensemble de la classe, on peut proposer des activités qui peuvent permettre de les adoucir comme la lutte, le judo, des séances d'aérobic, du yoga, en tout cas chercher à régler cela ».

Cet enseignant a une opinion de la gestion de l'indiscipline, qui privilégie une démarche communicationnelle, relationnelle mais qui tient compte aussi du type d'activité à proposer aux élèves.

Ainsi, il cherche à trouver les raisons de ces comportements jugés intolérables pour ensuite proposer des activités où les élèves pourraient s'épanouir.

S'agissant de E₂₃, il affirme que : « C'est peut être que l'indiscipline vient du professeur. D'abord, en tant qu'enseignant, il faut venir à l'heure, faire correctement son travail car les élèves ne sont pas indisciplinés vis-à-vis de certains enseignants. Donc ça dépend aussi de l'attitude de l'enseignant ».

Pour lui, c'est le comportement de l'intervenant en E.P.S qui induit ou oriente celui de ses élèves. Ainsi, l'attitude des élèves n'est pas la même à l'égard de tous les enseignants.

Et Thiam (1991), à propos de l'opinion des élèves à l'endroit de leurs enseignants, de fustiger le manque de sérieux de certains intervenants en E.P.S au regard de leur travail qui a été souligné et qui nuit à l'image de l'E.P.S. C'est aussi, le sentiment de Viau (1994) lorsqu'il affirme : « de plus en plus d'enseignants ne manifestent aucun intérêt pour leur travail. Même si le contexte social, économique ou politique peut expliquer ce phénomène, il n'en demeure pas moins que ce désengagement de l'enseignant en classe est souvent à l'origine du manque de motivation des élèves » (p.120). Et Gauthier et al. (1998) d'ajouter que « ... les attitudes des enseignants influent sur l'ambiance de la classe de même que sur le rendement des élèves » (p. 26).

Nous pouvons aussi dire que, la démotivation des élèves entraîne la dévalorisation des apprentissages chez ces derniers, ce qui ouvre la voie à des comportements d'indiscipline.

Les représentations des enseignants à propos de ces comportements déviants des élèves font découvrir une vision de la discipline en classe souvent définie par l'enseignant.

Pourtant, il serait souhaitable, en coopération avec les élèves d'élaborer de manière consensuelle les règles de fonctionnement du groupe.

C'est dans cet optique que Bayada, Bisot, Boubault et Gagnaire (1997) disent justement que : « les enfants sont particulièrement motivés pour obéir à une règle et la faire appliquer quand ils en sont eux-mêmes les auteurs » (p.47).

Ainsi, pour la coexistence harmonieuse des uns et des autres au sein de la classe, il est important que des règles soient définies dès le début de l'année scolaire en collaboration avec les élèves.

Donc, il s'agit d'une approche basée sur la participation active de tous : élèves – enseignant.

C'est ce qui fait dire à Siedentop (1994) qu' : « une discipline efficace implique une stratégie positive, proactive, centrée sur le développement et le maintien de comportements appropriés chez les élèves. Pour arriver à une discipline efficace, vous devez clarifier votre conception des comportements jugés appropriés chez vos élèves » (p.143).

CONCLUSION GENERALE

On accorde de plus en plus un intérêt à ce que pensent les enseignants de leur métier. En effet, chaque décision de l'enseignant d'E.P.S est sous-tendue par une réflexion avant, pendant et après l'acte d'enseignement. C'est pourquoi, nous avons tenu, pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques, dans le domaine de l'E.P.S, à étudier les représentations des compétences professionnelles d'enseignants d'E.P.S. Nous pensons que rendre intelligible les façons dont certains enseignants procèdent au cours des processus d'enseignement- apprentissage peut contribuer à une meilleure compréhension de l'interaction et partant la qualité des apprentissages.

Pour réaliser ce travail, nous avons procédé à des entretiens avec des enseignants de quelques établissements des régions de Dakar et Thiès.

L'analyse des données, nous a conduit à la présentation des résultats ci-dessous.

- En ce qui concerne la compétence chez l'enseignant d'E.P.S, les répondants font observer que la compétence est en rapport avec la manière de dispenser le cours ainsi que des acquisitions des apprenants. Aussi, certains lient la compétence à la maîtrise des connaissances ayant trait aux différentes disciplines à enseigner surtout.

- S'agissant des représentations des compétences à la planification, les enseignants spécifient que c'est savoir recueillir des renseignements concernant les élèves lors de leur première rencontre. Aussi, trouvent-ils qu'elles ont trait à la capacité de livrer des informations se rapportant au caractère hygiénique, social ou utilitaire de l'E.P.S pour déclencher la motivation des apprenants.

De même, c'est savoir définir le contenu d'enseignement, le programme, le cadre dans lequel le cours d'E.P.S va se dérouler.

- L'examen des représentations des compétences des enseignants à réagir face au retard sur leur programme et aux problèmes de l'hétérogénéité du niveau des élèves, montre que, pour beaucoup d'enseignants, cette compétence est le fait d'avoir la capacité à s'adapter aux besoins des apprenants en sachant programmer à nouveau certains enseignements, en mettant en œuvre l'encadrement par les pairs, à tenir compte du rythme d'acquisition des élèves d'où, il peut accélérer ou ralentir dans le cadre de la réalisation du programme.

- Lorsque les élèves ont des difficultés d'apprentissage, la compétence à activer, c'est celle de savoir les rassurer, les conseiller, leur donner un enseignement différencié.

- Lorsque, confrontés au manque de motivation de leurs élèves, les enseignants précisent que la compétence est de leur proposer des activités intéressantes pour eux, de bien animer le cours, d'accroître leur temps de travail ou d'activité, qui n'est pas souvent suffisant.

- Lorsque les élèves ne répondent pas aux questions posées, c'est que celles-ci ne sont pas comprises ou que des problèmes liés à la maîtrise du français se posent. Pour cela, les enseignants doivent être en mesure d'être clairs et adapter leur discours au niveau des élèves.

- Pour instaurer une ambiance favorable au travail, les enseignants d'E.P.S trouvent que la compétence consiste à pouvoir instaurer une atmosphère de détente par l'humour, la convivialité, la communication. Il est aussi utile dans ce sens, de savoir responsabiliser les élèves et de leur permettre de s'exprimer.

- Devant un comportement approprié exemplaire, les enseignants sont d'avis que la compétence c'est le fait de valoriser ce comportement, de le mettre en exergue, de le présenter comme modèle.

- A l'inverse, les comportements non appropriés des élèves sont, quant à eux, à proscrire et, au besoin, faire recours à des sanctions.

- Devant l'absentéisme, pour certains la compétence a trait à la concertation avec le concerné, l'administration de l'école ou les parents d'élèves. Pour d'autres, c'est imposer le retrait de points à ces élèves particuliers.

- Face à l'indiscipline, des enseignants édictent aux élèves des règles à ne pas transgresser sous peine de sanction. Pour certains, la démarche est plutôt communicationnelle et cherche à associer le type d'activité à proposer à l'apprenant.

Pour terminer, nous voudrions évoquer quelques limites de notre travail et envisager un certain nombre de suggestions.

En effet, concernant l'étude sur les représentations l'entrevue est importante pour mettre à jour les relations entre ce que l'enseignant d'E.P.S pense et ce qu'il fait dans sa classe. Il s'agissait pour nous, de donner la parole aux intervenants en E.P.S et de comparer leurs propos à ceux présentés dans les études existantes pour en saisir ainsi toutes leurs justifications.

Toutefois, ce type de recherche est assez complexe et difficile. D'abord, en ce qui concerne la recherche de l'information où nous n'avons pas pu interroger beaucoup d'enseignantes et de vacataires. Aussi, le temps imparti était relativement court pour ce type d'étude.

En définitive, notre étude nous a permis de saisir la place prépondérante des représentations des compétences professionnelles d'enseignants d'E.P.S, dans leur prise de décision. Ainsi, il convient de tenir compte de ces représentations dans la formation des étudiants en S.T.A.P.S à la fonction enseignante, et aux intervenants, de travailler sur elles pour l'efficacité de leurs actions.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) **Abric, J. C.** (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Eds.), Les représentations sociales (pp.187-203). Paris : P.U.F.
- 2) **Akoun, A. et Ansart, P.** (1999). Dictionnaire de sociologie. Paris : Seuil.
- 3) **Alain, C. et Salmela, J.** (1980). Analyse des demandes perceptivo-motrices des tâches sportives. Cahiers de psychologie, 23, 77-86.
- 4) **Baillauques, S.** (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds.), Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp.41-61). Paris, Bruxelles : De Boeck & Lacier S.A
- 5) **Bandura, A.** (1986). Les origines du comportement. In C. Benabou et H. Abravanel (Eds.), Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation (pp.21-48). Québec : Gaëtan Morin.
- 6) **Baudrit, A.** (1991). Des représentations parmi tant d'autres : les enseignants vus par les élèves en E.P.S. In B. X. René (Eds.), Différencier la pédagogie en E.P.S (pp.158-160). Dossiers E.P.S, 7, Paris : Editions Revue E.P.S.
- 7) **Bayada, B., Bisot, A.C., Boucault, G et Gagnaire, G.** (1997). Conflit, mettre hors-jeu la violence. Lyon : Chronique sociale.
- 8) **Bayer, E. et Chauvet, N.** (1980). Liberté et contraintes de l'exercice pédagogique. Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education.

9) Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). La supervision de l'interaction en activité physique. Montréal : Gaëtan Morin.

10) Débardieux, E. (2000). Violence : de la perte de sens à la perte de contrôle. Le monde de l'éducation, 283, 75-76.

11) Dolan, S. L., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1996). Psychologie du travail et des organisations. Québec : Gaëtan Morin.

12) Dorvillé, C. (1991). Représentations de l'enseignant d'E.P.S par les parents d'élèves et les professeurs. Revue STAPS, 24, 7-22.

13) Famose, J. P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP- Publications

14) Fournier, F. (1994). Réussir à enseigner. Vie pédagogique, 89, 41-43.

15) Gauthier, C. (1998). Sortir des idées reçues sur l'enseignement. Vie pédagogique, 106, 7-9.

16) Gauthier, C. ; Martineau, S. et Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. Vie pédagogique, 107, 25-32.

17) Gauthier, C. et Tardif, M. (2000) Mais moi, comment ai-je appris à enseigner et comment puis-je savoir que je suis compétent ? Vie pédagogique, 117, 15 -19.

18) Gourdin, M. C. et Ladebat, P. (1986). Le ménagement des comportements professionnels. In C. Benabou et H. Abravanel (Eds.), *Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation* (pp.173- 192). Québec : Gaëtan Morin.

19) Jodelet, D. (1989). Représentations sociales. Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Eds.), *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris : P.U.F.

20) Jonnaert, P. (2004). Utilisation réductrice du concept de compétence dans les programmes d'étude. Montreal : CIRADE, UQAM

21) Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2005). Passer d'une situation de référence à une situation d'apprentissage. *Observatoire des Réformes en Education* : UQAM.

22) Kant, E. (1989). *Critique de la faculté de juger*. Gallimard

23) Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec : Eska

24) Legrain, M. (1994). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

25) Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : P.U.F.

26) Mauffrey, A. (2004). *Mémoire professionnel : l'E.P.S au Sénégal*. *Revue E.P.S*, 306, 62-66.

27) Martineau, R. (1998). *La théorie : une alliée nécessaire*. *Vie pédagogique*, 108, 19-23.

- 28) Méard, J. A.** (2004). Pour une pédagogie régulatrice en E.P.S. Revue E.P.S, 309, 17-19.
- 29) Moscovici, S.** (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris: P.U.F.
- 30) Moscovici, S.** (1988). Psychologie sociale. Paris : P.U.F.
- 31) Mucchielli, A.** (1994). La psychologie sociale. Paris : Hachette.
- 32) Ollivier, B.** (1992). Communiquer pour enseigner. Paris : Hachette.
- 33) Perrenoud, P.** (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : l'Harmattan.
- 34) Postic, M.** (1981). Observation et formation des enseignants. Paris : P.U.F.
- 35) Quichy, R. et Campenhoudt, L. V.** (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Bordas.
- 36) René, B. X.** (1991). Les différents niveaux de la représentation en E.P.S. In B. X. René (Eds.), Différencier la pédagogie en E.P.S (pp.151-157), Dossiers E.P.S, 7, Paris : Editions Revue E.P.S.
- 37) René, B. X.** (1991). Représentation de / dans l'apprentissage et la différenciation pédagogique. In B. X. René (Eds.), Différencier la pédagogie en E.P.S (pp.127-150). Dossiers E.P.S, 7, Paris : Editions Revue E.P.S

- 38) Rouziès, C.** (1997). La mise en œuvre des nouveaux programmes d'éducation physique et sportive. *Revue E.P.S*, 267, 39-41.
- 39) Viau, R.** (1994). La motivation en contexte scolaire. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A
- 40) Ndiaye, M.** (2002). Représentations des compétences professionnelles de l'enseignant : le cas des professeurs de l'enseignement secondaire public. Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education, E.N.S, Chaire Unesco en Sciences de l'Education, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- 41) Sané, O.** (1998). L'efficacité de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire dans le contexte sénégalais de classes à effectifs pléthoriques et limitées en matériel. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'Education, Département d'éducation physique, Université de Laval, Québec.
- 42) Sané, O.** (1988). Niveau de satisfaction des élèves à l'égard du cours d'E.P.S. Essai, Maîtrise en Sciences de l'activité physique. Département d'éducation physique. Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval, Québec.
- 43) Siedentop, D.** (1994). Apprendre à enseigner l'éducation physique. Québec : Gaëtan Morin.
- 44) Sillamy, N.** (1980). Dictionnaire de psychologie L. Z. Paris : Bordas.
- 45) Thiam, N.** (1991). L'image de l'enseignant d'E.P.S vue par lui-même et par les élèves. Mémoire de Maîtrise S.T.A.P.S, I.N.S.E.P.S, Dakar.

46) Treutlein, G. (1995). Diagnostic et modification des comportements d'enseignants. Revue E.P.S, 254, 33-35.

47) Vangioni, J. (1997). Education physique et sportive : programmes et apprentissages. Dossiers E.P.S, 36, Paris : Revue E.P.S.

ANNEXES

➤ **GUIDE D'ENTRETIEN**

➤ **ABREVIATIONS**

GUIDE D'ENTRETIEN

QUESTION N° 1 : Selon vous, la compétence chez un enseignant d'E.P.S, c'est quoi ?

QUESTION N° 2 : Lors de votre premier contact, en début d'année scolaire, avec vos élèves, que faites-vous durant cette première séance ?

QUESTION N° 3 : La fin de l'année scolaire approche et vous accusez du retard sur votre programme, que faites-vous ?

QUESTION N° 4 : Vous êtes devant une classe où les élèves présentent plusieurs niveaux dans une discipline donnée, quelles sont les solutions que vous privilégiez en préparant votre cours ?

QUESTION N° 5 : Durant une séance, un (e) de vos élèves présente des difficultés particulières malgré votre explication et votre démonstration, que faites vous après plusieurs essais non réussis ?

QUESTION N° 6 : Vous constatez que vos élèves ne sont pas motivés pour l'E.P.S ou pour une des disciplines qui la compose, comment y réagissez-vous ?

QUESTION N° 7 : Pendant votre cours, il peut vous arriver de poser des questions aux élèves, mais il est possible que ces derniers restent muets à vos questions. Que faites-vous dans le dernier cas ?

QUESTION N° 8 : Lorsque vous voulez instaurer au sein de votre classe une ambiance favorable au travail, comment vous y prenez-vous ?

QUESTION N° 9 : Durant une séance d'E.P.S, un (e) élève ou un groupe d'élèves a fait montre d'un comportement approprié exemplaire. Comment y réagissez-vous ?

QUESTION N° 10 : Durant une séance d'E.P.S, un (e) élève ou un groupe d'élèves a fait montre d'un comportement non approprié, comment y réagissez-vous ?

QUESTION N° 11 : Face à un (e) élève qui rate systématiquement un cours sur deux ou plus mais qui, chaque fois, se fait excuser son absence par la présentation d'un billet d'entrée délivré par la surveillance, comment réagissez-vous ?

QUESTION N° 12 : Vous héritez d'une classe réputée particulièrement indisciplinée, quelles solutions privilégiez-vous pour sa prise en charge ?

ABREVIATIONS

- **E.P.S** : Education physique et Sportive
- **U.A.S.S.U** : Union des Associations Sportives Scolaires et Universitaires