

La mobilisation des savoirs professionnels en situation de classe : cas des enseignants d'EPS algériens

The mobilization of professional knowledge in a classroom situation: the case of Algerian PSE teachers

Idir Abdenmour^{1*}, Negaz Mohamed², Azni Silia³

¹Université de Bejaia –PRFU- (Algérie), abdenmour.idir@univ-bejaia.dz

²Université de Batna 2 (Algérie), m.negaz@univ-batna2.dz

³Université de Bejaia (Algérie), siliaazni503@gmail.com

Résumé : L'objet de cette étude est d'identifier et d'analyser les types de savoirs mobilisés par les enseignants et les enseignantes d'Éducation Physique et Sportive (EPS) algériens et algériennes en situation de classe. C'est-à-dire, en pleine situation d'intervention pédagogique. Les démarches méthodologiques employées sont basées essentiellement sur l'analyse de discours comme technique permettant de questionner ce qu'on fait en parlant au-delà de ce qu'on dit. Ceci, à travers un guide d'entretien de type (semi-directif). Le cadre proposé par Buysse (2011) a été utilisé pour caractériser les types de savoirs mobilisés. Un échantillon composé de 57 enseignants et enseignantes dans les trois cycles : Primaire, Cycle d'Enseignement Moyen, et enfin le cycle d'enseignement secondaire a été choisi pour les fins de cette étude. Les résultats obtenus indiquent que la mobilisation des savoirs professionnels résulte presque entièrement des particularités et des exigences des situations d'intervention en classe, mais également, de l'histoire personnelle et professionnelle des enseignants et enseignantes

Mots-clés : Savoirs professionnels ; Savoirs mobilisés ; Enseignants d'EPS ; Situations d'action ; Compétences professionnelles.

Abstract: The purpose of this study is to identify and analyze the types of knowledge mobilized by Algerian Physical and Sports Education (PES) teachers in action situations, i.e., in the midst of pedagogical intervention. The methodological approaches followed are essentially based on the analysis of discourse as a technique to question what we do when we speak, beyond what we say. This is done through an interview guide of (semi-directive type). The framework proposed by Buysse (2011) was used to characterize the sources of knowledge mobilized. A sample composed of 57 teachers in the three cycles: Primary, Middle School, and finally the secondary education cycle was chosen for the purposes of this study. The results obtained indicate that the mobilization of professional knowledge depends almost entirely on the particularities and requirements of classroom intervention situations, but also on the personal and professional history of the teachers.

Keywords: Professional knowledge; Mobilized knowledge; PES teachers; Action situations, Professional skills.

I- Introduction :

La compétence professionnelle « se forge au cours, au cœur de l'action, et c'est dans l'expérience professionnelle qu'il faut ancrer la formation des enseignants » (Chautard & Huber, 2001, p.20). L'étude de l'activité des enseignant (e) s dans toute sa diversité, permet de mettre en lumière ses principaux organisateurs et les spécificités plus circonstanciées liées aux contextes d'enseignement, Ria (2015, p.12).

Le sujet des savoirs effectivement mobilisés par les enseignant (e) s en situation de classe, constitue un champ de recherche en pleine croissance. Les premiers travaux de recherche sur les savoirs enseignants, ont commencé à avoir le jour en Amérique du Nord, notamment avec les publications de Shulman 1986 ; 1987 (cité dans Deaudelin & Nault, 2003, p.106). La problématique des savoirs des enseignants, découle essentiellement de la recherche d'une explication sur l'efficacité des pratiques enseignantes, et, de comprendre le comportement de ces professionnels en situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, le modèle des connaissances pédagogiques du contenu, ou PCK (Pedagogical Content Knowledge) développé par Shulman 1987 (cité dans Petiot & al., 2016), avait comme objectif, définir une base de connaissances susceptibles d'améliorer l'enseignement et de valoriser la profession enseignante.

La formation des enseignant (e) s d'EPS s'est inscrite dès son institutionnalisation au début du vingtième siècle en lien étroit avec les contraintes du terrain. A cet égard, toute formation est d'abord un retour sur soi, une « analyse réflexive » de sa pratique, même débutante (Chautard & Huber, 2001, p. 20). Par conséquent, l'enseignement de l'EPS exige un certain nombre de qualités et habilités permettant aux enseignant (e) s de mobiliser les savoirs nécessaires afin d'assurer un enseignement de qualité. Les enseignant (e) s d'EPS algériens et algériennes, notamment les débutants et débutantes, mobilisent différents savoirs au cours de leurs pratiques professionnelles.

L'intérêt grandissant que portent les recherches sur la mobilisation des savoirs par les acteurs (enseignants et enseignantes) en situation de classe, traduit en grande partie l'émergence de la notion de compétence, entendue comme la capacité d'un sujet à être efficace face à des situations complexes. Dans le même prolongement, (Gal-Petitfaux, 2003, cité dans Oriane & al., 2016, pp.151-166) souligne, qu'en EPS par exemple, il est montré que les enseignants développent des compétences en situation, des expertises contextualisées qui semblent irréductibles à l'application des règles, des connaissances que les formations universitaires véhiculent. Maubant, & al., (2011, p. 4), s'interrogent sur l'interrelation entre les savoirs acquis et les savoirs mobilisés en situation d'action. Du coup, il nous semble assez important d'élaborer un travail de recherche pour étudier quels sont les types de savoirs mobilisés par les enseignant (e) s d'EPS en contexte algérien ?

Par souci de savoir est ce que les enseignant (e) s d'Education Physique et Sportive algériens et algériennes, articulent « théorie – pratique » (Altet, 1996) dans leur activité enseignante ? Nous avons cherché à savoir quels savoirs mobilisent-ils en situation d'action ? Nos questions de recherche sont les suivantes:

- 1) Quelles sont les types de savoirs mobilisés par les enseignant (e) s d'EPS en contexte algérien ?
- 2) Y'a-t-il un ou plusieurs savoirs qui sont mobilisés plus que d'autres ?

1. Cadre théorique de la recherche :

Ce travail de recherche a été élaboré suivant trois étapes :

Comme première étape, nous avons suivi une démarche méthodologique selon laquelle nous avons consulté un certain nombre de recherches, notamment les sites internet spécialisés (sites de revues scientifiques particulièrement), pour identifier les écrits (articles, enquêtes, rapports, divers documents, etc.) sur le sujet de la mobilisation des connaissances et savoirs par les enseignant (e) s.

Dans une deuxième étape, nous avons exploré les articles obtenus pour comprendre la problématique des savoirs enseignants ; leur définition, leur évolution dans le temps, leur ancrage théorique, les types de savoirs mobilisés, et enfin, leur importance dans le processus enseignement-apprentissage.

La troisième étape est consacrée essentiellement à la sélection des textes ayant traité la mobilisation des savoirs en contexte d'Éducation Physique et Sportive.

Les résultats de ces trois étapes, vont être présentés sous forme d'éléments constituant la revue de littérature de ce travail.

1.1. Nature des savoirs enseignants (professionnels) :

Le terme est parfois distingué de celui de connaissances ou d'informations, et, se confond alors avec celui de science. Le savoir, ce n'est plus dans ce cas ce qui est personnel, mais c'est ce qui relève d'une communauté qui a décidé de statuer sur une connaissance pour l'ériger en savoir. Dans ce cas, le savoir serait universel, la connaissance serait singulière Develay, 1996 (cité dans Perrenoud, 2001, p.16). Selon (Altet, 1996, p. 33), « Le savoir se construit dans l'interaction entre connaissance et information, entre sujet et environnement ».

Si les écrits sur la formation des adultes sont considérables (Laot, 2002 ; Forquin, 2002), ceux sur la genèse des savoirs en situation de classe sont moins nombreux, Altet, 1994, 2000 ; Altet & Bourdoncle ; 2000 (cité dans Maubant, & al., 2011, p. 6). La relation entre cette formation et l'action en situation de classe, s'avère problématique ! Dans le sens où nous n'avons pas assez de résultats de recherches, est ce que les enseignant (e) s d'EPS algériens et/ou algériennes actualisent leurs connaissances et savoirs enseignants pour mener à bien différentes actions en classe ? Quels sont les savoirs les plus utilisés par ces professionnels et professionnelles en situation de classe pour susciter l'engagement et la persévérance des apprenants et apprenantes ?

D'une manière générale, les enseignant (e) s comme le souligne (Perrenoud, & al., 2008, p.34) « acquièrent des savoirs dans des situations diverses : travail dans la classe, échanges informels avec des collègues, entretiens avec le maître de stages ou des pairs, cours aux centres de formation, travaux pratiques, lectures, dispositifs en ligne et tutorat ».

1.2. La mobilisation des savoirs professionnels en situation d'action :

Les premières recherches centrées sur les connaissances mobilisées par les enseignant (e) s en situation de classe ont été menées dans une perspective cognitive, qui considère que « lorsque les enseignants travaillent, ils activent des connaissances particulières qui déterminent leur niveau d'efficacité et leur style d'adaptation à la tâche » (Durand, 1996, p. 173, cité dans Oriane & al., 2016, pp.151-166).

Beaucoup de chercheurs accordent depuis plusieurs années un intérêt particulier à la question de la mobilisation des savoirs professionnels en pratique professionnelle. La description langagière par les enseignant (e) s de leurs actions, nous a permis de donner un sens à certaines pratiques enseignantes. C'est dans cet ordre d'idée que (Gauthier, & al., 1993, cité dans Perrenoud, & al., 2008, p.25) se demandent « Que savent-ils les enseignants ? ». L'action est un excellent moyen pour expliquer et accéder aux savoirs professionnels. C'est pour cette raison que (Perrenoud, et al., 2008, p.100), soulignent que : « dans l'expérience pratique que sont mobilisés, retraduits les divers savoirs acquis ». La pratique professionnelle représente un champ assez pertinent pour identifier et comprendre la dynamique du transfert et de la mobilisation des savoirs. Les interactions entre un praticien avec ses apprenants et apprenantes en situation de classe, est une source fluide pour restituer les « savoirs cachés » afin de gérer les situations mouvantes que peut générer l'acte pédagogique (Chautard & Huber, 2001, p.21).

1.3. Typologie des savoirs mobilisés par les enseignant (e) s d'EPS :

Face à la diversité des typologies des savoirs enseignants, nous allons reprendre celle développé par Gouin, Hamel, & Falardeau (2018) dans un article intitulé : « L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive ».

1.3.1. Les savoirs scientifiques :

Issus de la recherche en éducation et proposés aux étudiants en institution de formation comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession (Rinaudo, 2018, p.58). Ils sont proposés comme des références à des données scientifiques. Ces savoirs se fondent sur une littérature spécialisée produite par des chercheurs.

1.3.2. Les savoirs académiques :

Ce sont des savoirs enseignés par l'établissement universitaire, ils proviennent généralement de la recherche. C'est des savoirs didactisés (Buysse, 2012, pp.243-284). Ils sont un rassemblement entre la pratique physique et sportive comme : (Natation, Gymnastique, Basket-ball, Hand-ball, Volley-ball, Football, Musculation, Athlétisme, Karaté, Judo), et la théorie qui représente la majorité des contenus de la formation qui est composée de nombreuses matières : les sciences de la vie, telles que : l'anatomie, la physiologie, la biomécanique, etc. Les sciences humaines et sociales, comme la sociologie, psychologie, histoire des APS, etc. l'anglais, l'informatique, etc.

Ils sont ainsi constitués d'une grande variété de composantes incluant ce qui est dans la classe et ce qui l'entoure, d'un point de vue tant social que théorique ou prescriptif (Craig, 2003, cité dans Clénet & Maubant, 2011, p.273).

1.3.3. Les savoirs prescriptifs :

Ce sont des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'institution : par exemple, les cadres d'évaluation ministériels, les épreuves ministérielles ou les programmes de formation. Ils se fondent souvent sur des textes prescriptifs, des programmes d'études, des règlements, des référentiels (Clénet & Maubant, 2011, p. 272).

1.3.4. Les savoirs de pratique :

Ils sont issus des échanges avec les enseignants associés (étudiants stagiaires en contexte algérien) et les superviseurs universitaires et proposés comme pertinents ou efficaces. Selon Perrenoud & al., (2008, p.8), ce sont des savoirs issus de l'expérience professionnelle, individuelle ou collective. Pour (Altet, 1996, p. 35), les « savoirs de la pratique, correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis [...] (savoir quand et où).

1.3.5. Les savoirs de vulgarisation :

Ils donnent des pistes concrètes, des outils, des méthodes et ils font partie d'ouvrages non scientifiques tels que des sites internet d'enseignants, des manuels de classe et des articles de presse.

1.4. La genèse des savoirs professionnels :

La question des savoirs mobilisés par les acteurs de l'éducation et de l'enseignement, se pose d'une façon très particulière. Du coup, nous sommes devant une situation dans laquelle la constitution de ses savoirs, implique une analyse philosophico-historique, praxéologique, didactique, expérientielle, etc.

L'enseignement d'une manière générale, et particulièrement celui de l'EPS, s'inscrit dans un environnement pluridisciplinaire. L'enseignant et/ou l'enseignante dispose d'une multitude de sources de savoirs éventuellement utilisables dans son champ d'intervention. Ceci, par le biais de ses échanges avec les autres enseignants et/ou enseignante, ouvrages, sa propre expérience, formation académique, etc. Ce sont ce que nous nommons des « savoirs de références » (Vanhulle, 2008a, 2009a, 2009c). Ces savoirs professionnels sont issus de différentes sources, allant de savoirs scientifiques aux savoirs prescriptif, voire des savoirs validés par la pratique professionnelle dans laquelle s'inscrit l'activité du sujet (cité dans, Maubant & al., 2011, p. 270).

Il est beaucoup plus pertinent de penser l'enseignement comme la mise en action de nombreux savoirs composant une sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre à certaines demandes précises de sa situation d'enseignement. Dans le même prolongement,

(Maubant & al., 2011, p. 273), disent que les savoirs professionnels sont « créés lors de l'appropriation liée à des processus d'énonciation, de savoirs de référence et de savoirs d'expérience, ce qui leur confère une fonction intégratrice ».

On ne peut pas concevoir la pratique professionnelle comme relevant essentiellement d'une science appliquée (Schön, 1994), où la maîtrise de savoirs théoriques serait une condition nécessaire et suffisante pour garantir une pratique efficace (Barbier, 2015, pp.11-12). En effet, le métier d'enseignant (du coup la profession enseignante) implique la formalisation de multiples savoirs nécessaires à l'exécution des tâches d'enseignement.

1.5. La pratique réflexive :

La formation initiale à l'enseignement dans tous les pays du monde, est soumise à des conditions de mobilisation a posteriori par les enseignant(e)s, des connaissances, des savoirs et des attitudes, favorisant ainsi le développement des compétences des apprenants (Gautier, 1998 ; Lafortune, 2000 ; Gervais & Desrosiers, 2001, 2005 ; Tardif & Lessard, 2004). L'objectif est de hausser le mode de raisonnement des enseignant(e)s. Pour (Tardif, 2006), la compétence des enseignants est « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (cité dans Lafortune, 2008, p.98, & Poumay, 2017, p.121). Dans ce sens, le praticien et/ ou la praticienne comme le confirme (Kpazaï, 2018, p.54) « fait appel à l'exercice de l'autonomie et de la responsabilisation, entre autres, par le développement de la réflexivité critique, par la capacité de raisonner, d'interpréter son environnement et d'agir de façon judicieuse ».

La réflexivité, définie comme la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques en vue de résoudre des problèmes (Derobertmasure & Dehon, 2009). Elle se développe à la fois dans l'action et sur l'action (Schön, 1983, cité dans Boutet & Rousseau, 2002, p. 172). Par extension, la réflexion dans l'action est une façon de mobiliser plus ou moins objectivement, la connaissance dans l'action ou les savoirs nécessaires à l'efficacité de l'action (Brokband & McGill, 1988). C'est l'équivalent de la métacognition qui s'exerce en cours d'apprentissage (Barton & Elliot, 1996, cité dans Boutet & Pharand, 2008, p. 136).

Comme le note (Bourassa & Serre, 1999, p.100), la notion de réflexion dans l'action est utilisée par Argyris et Schön (1974) « pour désigner l'activité continue de la pensée d'un praticien au cours des situations et des événements qu'il rencontre ». La réflexion sur son action se caractérise par une position de recul que le praticien ou la praticienne adopte afin d'analyser plus en détail une situation qu'il n'arrive pas à traiter spontanément.

Dans d'autres domaines, la pratique dite réflexion dans l'action, s'impose dans toutes activités professionnelles. Ce processus de recherche, vise à mieux connaître l'intervention sociale telle qu'elle est réalisée dans la pratique quotidienne. Il implique que l'intervenant se transforme en praticien-chercheur afin de pouvoir réaliser une réflexion sur lui-même, sur sa relation avec le client ainsi que sur la problématique, Lamoureux (2008, p. 200).

II– Méthodes et Matériels :

Ce travail consiste à faire émerger et identifier à travers les discours des enseignants et enseignantes d'EPS, les sources de savoirs qu'ils mobilisent en situation d'action (classe), notamment à l'intérieur des domaines (actes professionnels) suivants :

- a) Fournir des explications ;
- b) Présenter une démonstration;
- c) Donner des consignes pour la réalisation des tâches;
- d) Gérer les groupes et/ou les ateliers;
- e) Offrir aux apprenants et apprenantes soutien et encouragement ;
- f) Evaluer les progrès des apprenants et apprenantes.

1. Echantillon :

Nous avons interviewé 57 enseignants et enseignantes d'EPS à travers six Wilaya du pays. La durée moyenne de chaque entretien est de 23 minutes. Afin d'assurer l'anonymat, ces

enseignants et enseignantes ont été identifiés par des numéros (1, 2, 3,..., 57). Nous avons fait recourir à l'analyse compréhensive de la pratique professionnelle de ces derniers, ceci, à partir de leurs récits d'expérience et en référence au cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, cité dans Marc, D, 2016).

Tableau (1) : Caractéristiques de l'échantillon de recherche.

N	Moyenne des années d'expérience	Etablissements scolaires			Genre		Nature de formation initiale		
		Primaire	CEM	Lycée	M	F	Licence classique	Licence LMD	Master
57	9.3	1	26	30	52	5	28	08	21

La Source : Etabli par les auteurs.

2. Instrument de collecte de données :

Le travail que nous présentons, s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large que nous consacrons actuellement à la formation, le développement professionnel et à la profession enseignante dans le domaine de l'Education Physique et Sportive (EPS). Nous nous intéressons essentiellement aux types de savoirs mobilisés par les enseignant (e) s d'EPS en situation de classe. C'est-à-dire, en situation d'enseignement-apprentissage en milieux de travail (terrain, piste de course, salle de sport, aires de jeux, etc.). A la suite du travail mené par l'équipe de recherche, nous avons invités notre échantillon à échanger (individuellement) leurs expériences dans le cadre d'un entretien semi-directif. Après avoir convenu ensemble des modalités et des objectifs de ce travail de recherche, les enseignants et enseignantes ont été invités à répondre aux questions posées par les membres de l'équipe de recherche.

Le corpus de l'entretien sur lequel fonde notre étude, est constitué de questions principales (préparées préalablement incluant les données issues de la revue de littérature), et de sous-questions générées au cours des rencontres. L'entretien avait comme objectif, identifier les sources potentielles des savoirs que mobilisent les enseignants et enseignantes pour mener à bien une intervention pédagogique en classe. D'une manière plus précise, nous avons cherché à partir des discours des enseignant (e) s concernant leurs pratiques enseignantes, à identifier les types de savoirs qu'ils mobilisaient dans l'exercice de différentes tâches en situation de classe. Les savoirs dans notre étude, sont entendus comme l'ensemble des ressources que les enseignants et enseignantes d'EPS utilisent et mobilisent pour pouvoir faire face aux exigences de différentes situations d'enseignement-apprentissage en EPS.

Il est tout à fait clair, que l'identification des savoirs mobilisés, vise premièrement : à développer un certains nombres de connaissances sur la manière avec laquelle les enseignants et enseignantes se rappellent des savoirs. Deuxièmement : concevoir des pistes susceptibles d'aider les formateurs universitaires, les inspecteurs et les concepteurs des offres de formation en STAPS, notamment dans la filière Activité Physique et Sportive Educative, d'envisager un formation initiale à l'enseignement des APS capable d'offrir aux futurs enseignants et enseignantes d'EPS les outils didactiques et pédagogiques pour pouvoir inscrire les interventions pédagogiques en classe dans une logique constructiviste.

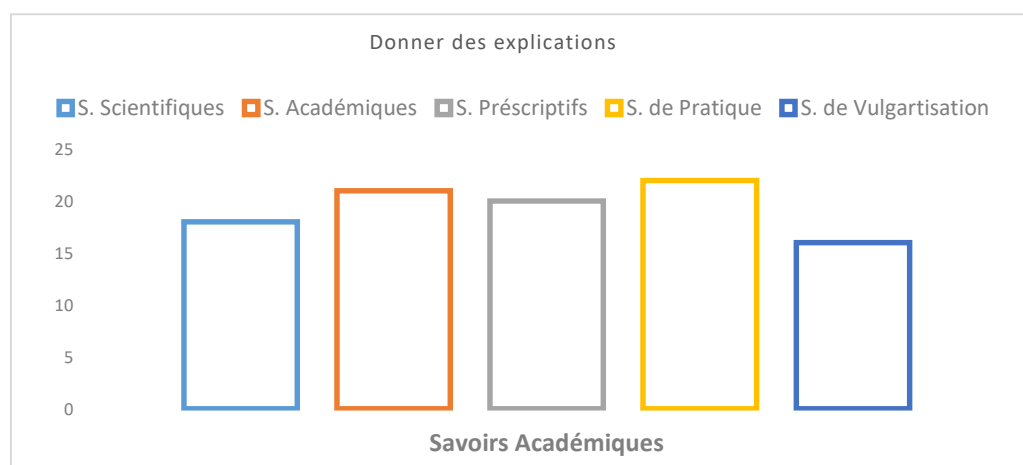
La matière et les contenus recueillis ont été traités selon la forme classique de l'analyse de contenu, qui consiste à faire une catégorisation sous forme de rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères commun. Par la suite, nous avons procédé au codage des unités sous forme d'indicateurs. Les unités de sens pouvaient être une phrase ou plusieurs phrases et même dans certains cas, des paragraphes, à conditions qu'elles respectent les catégories des savoirs mobilisés : scientifiques, académiques, de pratique, prescriptifs et de vulgarisation.

III-Résultats et Discussion :

Nous présentons dans cette section les savoirs de références mobilisés à l'intérieur des domaines cités ci-avant.

Les enseignants et enseignantes interviewés, se sont exprimés sur leur formation universitaire aux Instituts de l'Education Physique et Sportive, leurs pratiques d'enseignement quotidiennes, également sur les différents stages et séminaires de formations qu'ils ont effectué, sur les atouts qu'il faut selon eux posséder pour réussir en EPS. Nous les restituons et illustrons avec des citations extraites des entretiens comme suit :

Figure (1) : Pour donner des explications, je mobilise :



La Source : Etablie par les auteurs.

Selon les réponses des enseignant (e) s, la mobilisation des cinq savoirs est presque équitable lorsqu'ils donnent des explications aux apprenants et apprenantes sur la manière de faire. Malgré une légère dominance des savoirs de pratique, académiques et prescriptifs, la diversité des savoirs est le caractère le plus apparent à l'intérieur de cette figure.

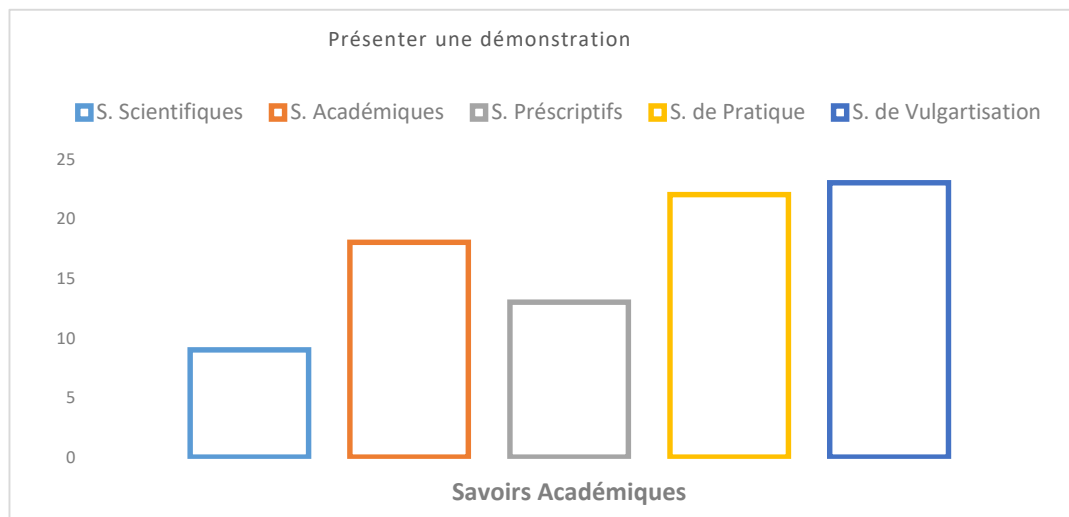
Les interventions des enseignants et enseignantes d'EPS en « situation d'action », est caractérisée par une pratique réflexive (Argyris et Schön, 1974), qui demande beaucoup de mobilisation de savoirs pour pouvoir faciliter, accompagner et interagir avec les apprenants et apprenantes. Les savoirs activés par ces praticiens et praticiennes sont multiples, vue la nécessité de répondre aux besoins et aspirations de tous et toutes, ceci, exige d'exploiter et de mobiliser leur « réservoir » de savoirs. Pour certains « [...] L'obligation de prendre en considération les principales caractéristiques de l'acte d'apprendre, consiste à multiplier les sources de savoirs afin de permettre aux apprenants et apprenantes de saisir efficacement les consignes ». « ... Si, comme le montre (La Garendrie), des élèves dans le groupe-classe sont plus sensibles aux stimuli auditifs alors que d'autres seraient plus visuels, la reconnaissance de cette différences devrait nous engager aussi à utiliser dans la présentation des tâches des modes diversifiés d'information » (cité dans Florence, & al., 1998, p.94).

Expliquer quelque chose (notion, technique, geste, etc.) pendant la séance d'EPS pour donner du sens aux apprentissages, est un exercice bien plus ardu qu'il n'y paraît. D'abord, pour faire comprendre à un apprenant en situation d'apprentissage, n'est pas toujours facile. Ensuite, le degré de compréhension dépend également du vocabulaire utilisé et de la capacité du communicateur à capter l'attention des apprenants. Alors, pour réussir ses explications en toutes circonstances, il faut diversifier les types de savoirs professionnels.

Ce qu'il faut bien noter concernant cet élément, les références cités par les enseignant (e) s le plus souvent sont ; Jürgen Weineck (Manuel d'entraînement : physiologie de la performance

sportive et de son développement dans l'entraînement de l'enfant et de l'adolescent), Edgar Thill, Raymond Thomas (Manuel de l'éducateur sportif : préparation au brevet d'Etat) et Richard H. Cox (Psychologie du sport).

Figure (2) : Pour présenter une démonstration, je mobilise :



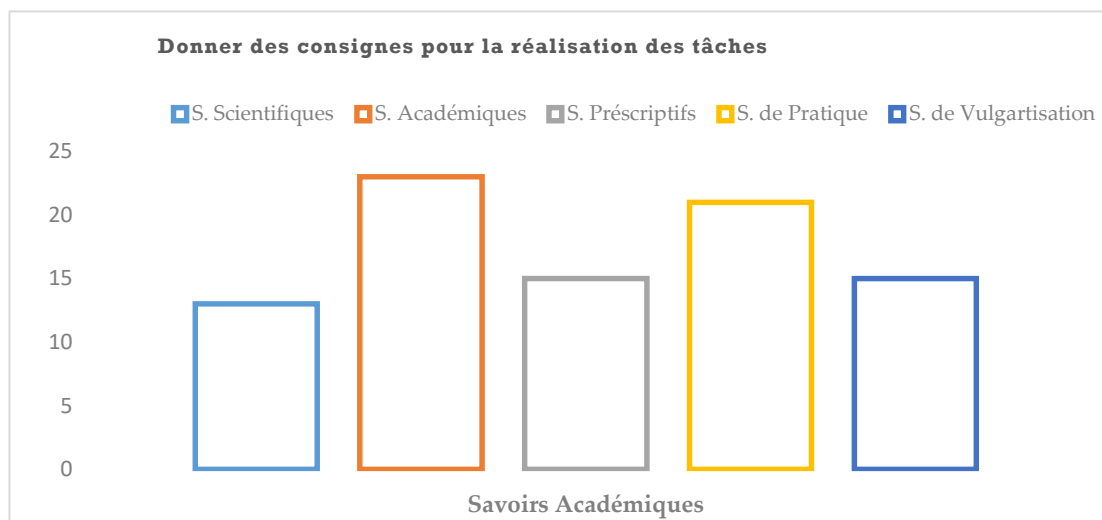
La Source : Etablie par les auteurs.

A l'intérieur de cette figure, il est bien clair que les savoirs de vulgarisation (issus de différents sources ; internet essentiellement), sont les plus exploités par les enseignants et enseignantes pour présenter une démonstration aux apprenants et apprenantes. Ceci, s'explique par l'abondance des moyens technologiques dédiés exclusivement aux usages pédagogiques. En effet, la majorité des enseignants et enseignantes, disent avoir utilisés différents sites internet pour visualiser des images, vidéo, fiches, etc. montrant l'exécution type de techniques et gestes sportifs. « [...] Ces plateformes numériques offrent aux enseignants d'EPS l'opportunité de visualiser l'exécution idéale des gestes techniques... Ces technologies nous permettent de démontrer correctement ». « Nous avons amélioré notre potentiel moteur grâce aux sites internet que nous consultons souvent ». Ils citent également d'autres outils qui possèdent des vertus didactiques et pédagogiques incontestables comme la télévision « [...] en regardant différents matchs, compétitions, championnats, nous avons développés un savoir agir compétent sur la manière de faire ». Parmi les autres types de savoirs de vulgarisation utilisés par les enseignants et enseignantes pour présenter correctement différentes démonstrations (en sport individuel et/ou collectif), nombreux qui ont cité le Facebook. Nous les résumons comme suit « [...] D'ailleurs, j'ai sur mon téléphone portable l'exécution type de quelques gestes techniques au saut en longueur, en course de vitesse : ex. la course type d'Usain Bolt en 100 m, publiée par des amis ». D'autres nous parle en disant : « Souvent, j'utilise mon téléphone portable pour montrer à des élèves comment exécuter un geste qu'ils n'arrivent pas à maîtriser ».

La deuxième source de savoirs exploitée par les enseignants et enseignantes pour exposer suffisamment clairement comment faire un geste technique, est le savoir de pratique et académique. Ici, ils sollicitent plus leur bagage moteur, gestuel et technique développé grâce aux compétences générées au cours de multiples expériences pratiques en tant que praticiens et praticiennes (cours d'action), Theureau et Jeffroy (1994). De plus, la formation initiale en enseignement des APS, notamment dans son volet pratique, entre autres, les TP, la pédagogie pratique et bien évidemment le stage pratique qui constituent une source de développement de pratique professionnelle. Ces construits représentent les savoirs académiques. Ce qui fait, les enseignants et enseignantes mobilisés fortement cette source de savoirs pour exposer et démontrer (gestuellement) la manière d'exécuter les gestes techniques (approche proxémique).

Enfin, les savoirs de sources prescriptifs et scientifiques, sont moins exploités lors de la présentation d'une démonstration. Ceci est dû principalement (selon les enseignants et enseignantes), à la faible part de ce type de savoirs dans les documents officiels, que ce soit les curriculums, ou bien les ouvrages scientifiques. « [...] L'accès à la manière d'exécuter les gestes techniques en EPS est plus sollicité par les documents numériques ».

Figure (3) : Pour donner des consignes pour la réalisation des tâches, je mobilise :



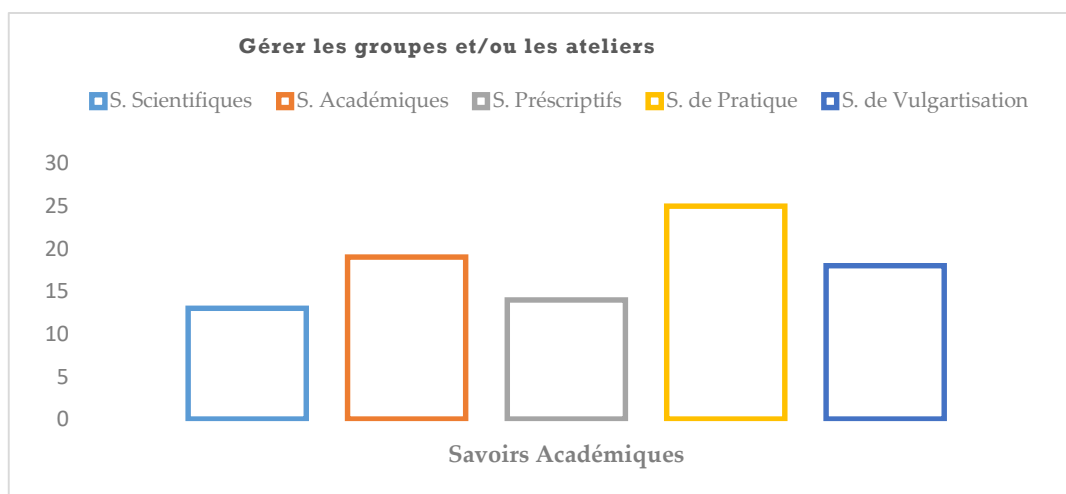
La Source : Etablie par les auteurs.

Selon (Meirieu, 1999) « La notion de consigne renvoie aux différents types d'instructions dans le milieu scolaire ». Les praticiens faisaient systématiquement référence aux compétences professionnelles développées au cours des actions pratiques, que ce soit en période de formation initiale par le biais des cours de pédagogie pratique et de stage pratique, autrement, en contexte de métier en tant qu'enseignant ou enseignantes d'EPS. Dans ce sens, une large partie des enseignants et enseignantes admettent que : « Les modules de formation universitaire qui nous ont aidé réellement et qui ont vraiment un impact sur notre manière d'agir en contexte d'EPS, c'est bien la pédagogie pratique, avec moins d'impact les autres modules ». Ce qu'il faut noter dans ce sens (selon certains enseignants et enseignantes), c'est que « le stage pratique (sous sa forme actuelle) ne représente pas un potentiel pour développer une -professionnalité enseignante- ».

Il semble essentiel de s'interroger sur l'importance qu'occupent les consignes dans les apprentissages en EPS ? D'après les enseignants et enseignantes, la conception et la mise en place d'une consigne de travail représente une étape assez sensible dans la mise en marche de l'activité des apprenants et apprenantes, car la valeur de la consigne dépend en grande partie de la qualité du travail qui va être effectué par ces derniers. De ce fait, il est amplement important d'articuler plusieurs savoirs, notamment ceux issus de la formation universitaire et ceux développés aux cours de la pratique du métier, afin de réussir à présenter des consignes claires, avec des interprétations correctes.

Pour les savoirs scientifiques, prescriptifs et de vulgarisations, les enseignants et enseignantes, supposent, que leurs rôles ne peut absolument pas être négligé ! Juste le contexte dans lequel se réalise le cours d'EPS, et parfois le public concerné, fait que leur pratique enseignante (réflexion au cours de l'action, demande aux acteurs de prêter beaucoup d'attention à la qualité de la consigne, en utilisant autant que possible la communication verbale -la voix-, la communication non verbale (l'écrit, dessins, les images, les schémas, la démonstration, etc.). Cette « nécessité didactique et pédagogiques » justifie alors le recours récurrent des enseignants et enseignantes à la mobilisation de divers types de savoirs lors de la présentation des consignes.

Figure (4) : Gérer les groupes et/ou les ateliers, je mobilise :



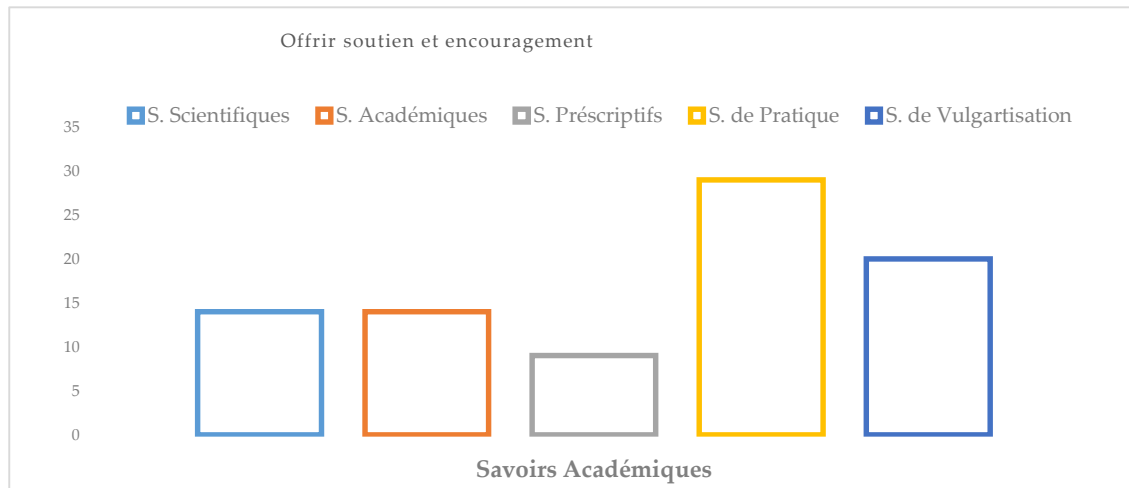
La Source : Etablie par les auteurs.

Pour l'ensemble des actes réfléchis, successifs et concomitants qu'effectuent les enseignants et enseignantes d'EPS pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage, les interviewés et interviewées, évoquent en premier lieu les savoirs développés au cours de leur expérience (que soit en tant qu'étudiant ou bien en tant que professionnel). Pour eux, les connaissances d'action suffisamment ayant un impact dans la gestion de classe, notamment en situation d'interaction, sont bien les connaissances issues de la pratique. « Nous utilisons de temps en temps pour la gestion de classe, des connaissances issues des cours de la formation universitaire.... mais beaucoup plus, les Travaux Pratiques (TP) ».

Fréquemment, les enseignants et enseignantes, répondent à nos questions en se référant à des contenus de cours de formation universitaire, mais n'appuient pas leurs propos à l'aide de données scientifiques issues réellement de ce qu'ils ont déjà étudiés. Par exemple, cinq enseignants nous ont répondu : «... Pour la gestion du groupe, je me réfère souvent à ce que j'ai déjà étudié... ! ». Cette réponse manque d'empreinte scientifique, car, on leurs demandons des explications de nature praxéologique ((Argyris, 1993 ; Argyris, Putnam, et McLain-Smith, 1985 ; Argyris et Schön, 1974 ; Schön, 1983, 1987), voire même théorique, les enseignants fuient la réalité sans donner des explications sur la dynamique socio-pédagogique de leurs interventions. Dans le même contexte, un autre enseignant, face à une question sur le dernier ouvrage scientifique en lien avec l'enseignement de l'EPS qu'il a récemment consulté, il répond ; « Malheureusement, vue les préoccupations majeures des enseignants en Algérie, le dernier ouvrage que j'ai lu attentivement remonte à 14 ans, il s'agit du Manuel d'entraînement sportif ». Cela signifié en quelque sorte, que le savoir scientifique est réellement absent dans les pratiques enseignantes de celui-ci. De ce fait, les savoirs académiques ne sont pas mobilisés régulièrement et d'une manière conscientisée.

Les savoirs repérés dans ce cadre, plus précisément dans la gestion de classe, donnent accès prioritairement aux savoirs de type : pratique (savoir expérientiels) ; académiques (développés au cours de la formation universitaire, particulièrement, les TP, la pédagogie pratique et également le stage pratique) ; de la vulgarisation (notamment les sites internet et autres dispositifs technologiques), et enfin (avec moins d'influence) les savoirs scientifiques et prescriptifs.

Figure (5) : Offrir aux apprenants et apprenantes soutien et encouragement, je mobilise :



La Source : Etablie par les auteurs.

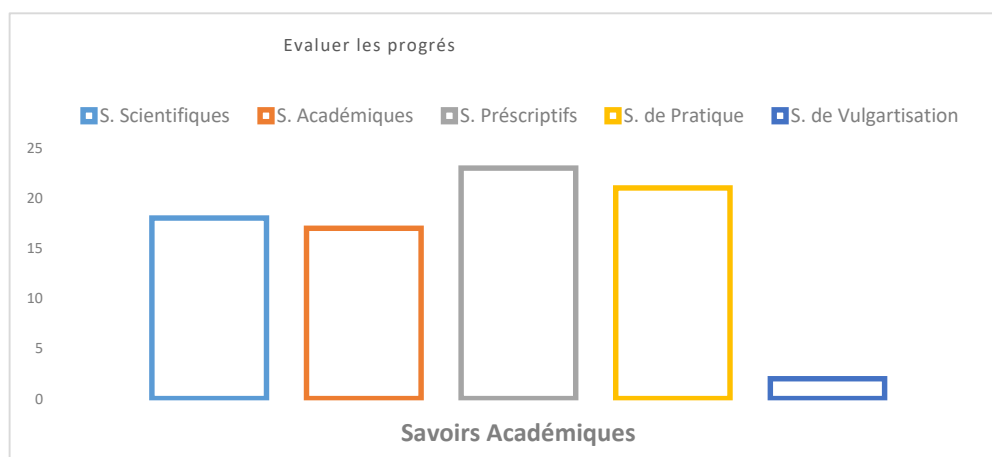
Ici, encore, les savoirs les plus fréquents sont de type pratique. Pour les enseignants et enseignantes, les années passées en activités permettaient l'acquisition de pratiques diversifiées en matière d'intervention psychopédagogique et/ ou pédagogique : « [...] Pour redonner le goût d'apprendre à des jeunes apprenants et apprenantes en difficulté d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante doit mobiliser ces savoirs issus de sa propre expérience ! », conclut un bon nombre d'interviewés et interviewées.

Pour eux, « l'accompagnement correct en EPS, ne peut en aucun cas être le fruit de simples cours de formation. Chaque année passée en activité est une opportunité pour l'enseignant de découvrir de nouvelles démarches d'accompagnement...Apporter de l'aide psychosociologique et/ ou pédagogique aux apprenants et apprenantes, nécessite en priorité de l'expérience, de la professionnalité et de l'expertise ».

Quant aux savoirs de type vulgarisation, les enseignants et enseignantes justifient la mobilisation de ce genre de savoirs dans leurs pratiques enseignantes quotidiennes, pour encourager, motiver et inciter les apprenants et apprenantes à s'engager davantage dans la réalisation de différentes tâches en EPS. La disponibilité de plusieurs sites internet spécialisés, attribuent des services pour encourager, donner l'envie et le désir d'apprendre. Certains ont cité des exemples comme : l'accompagnons de l'enseignant d'EPS (une plateforme dédiées aux enseignants et enseignantes d'EPS en Algérie).

On note également, que les savoirs : scientifiques, académiques, et, avec moins d'influence les savoirs prescriptifs, sont moins cités dans cette section.

Figure (6) : Pour évaluer les progrès des apprenants et apprenantes, je mobilise :



La Source : Etablie par les auteurs.

A l'intérieur de la figure plus haut, les savoirs de source prescriptifs et de pratique, sont ceux qui dominent. Les enseignants et enseignantes abordent la question des évaluations des apprenants et apprenantes en s'appuyant sur des documents distribués lors des séminaires et journées de formation organisés par les directions de l'éducation : « [...] pour évaluer d'une manière équitable et efficace, les formateurs (inspecteurs) insistent sur le suivi des progrès réalisés par chaque apprenant en terme de stratégies d'apprentissage [...]. Cela correspond presque entièrement aux directives qu'on peut trouver dans les manuels et autres documents dont dispose chaque enseignant et enseignantes d'EPS».

Dans le même registre, les enseignants et enseignantes évoquent avec plus d'intérêt l'utilité de la formation continue : « [...] Les séminaires de formation organisés par la direction de l'éducation ont une importance capitale dans la mise à jour de nos savoirs ». Concernant les documents (manuels, guides, etc.), en terme de la richesse de leurs contenus (selon les enseignants et enseignantes), « [...] ils sont moins importants que les contenus issus des différents stages et séminaires de formation... D'ailleurs, on les utilise rarement, car ils ne reflètent pas la réalité du terrain... Incompatibles avec la réalité du terrain... Manque d'infrastructures, etc. ». Ce qui veut dire, que les savoirs de type prescriptifs issus de la formation continue, sont riches en matière de consignes et directives touchant la manière avec laquelle les enseignants et enseignantes doivent intervenir efficacement. Pour cette raison, ils les utilisent fréquemment pour apporter de l'aide nécessaire aux apprenants et apprenantes ayant des difficultés d'apprentissage.

Cela signifie, que les cours dispensés aux étudiants et étudiantes en formation initiale à l'enseignement des APS concernant l'évaluation des élèves en EPS, doivent prêter beaucoup d'attention à ce qui est mentionné dans les manuels scolaires et autres documents d'EPS en lien avec cet aspect pédagogique assez particulier en enseignement-apprentissage.

Les savoirs de type scientifiques et académiques, sont moins utilisés par les enseignants et enseignantes. Tandis que les savoirs de vulgarisation son utilisation pour évaluer les élèves est quasiment nulle.

IV- Conclusion:

En guise de conclusion, les enseignants et enseignantes d'EPS, sont confrontés à une exigence d'expertise pour laquelle l'expérience accumulée ne suffit pas, Coail, & Gourdet, (2008, p.15). Une articulation entre les savoirs théoriques et ceux de la pratique (d'action) est indispensable au développement professionnel, mais également à l'efficacité des actions en classe .

Ce qu'il faut retenir, c'est que la mobilisation des savoirs en situation d'action, est quasiment tributaire de la particularité et des exigences de cette situation. Nous avons remarqué, lorsque les enseignants et enseignantes (expliquent aux apprenants et apprenantes), ils mobilisent

presque d'une manière équitable les cinq types de savoirs. En situation de « démonstration », ils exploitent respectivement plus les savoirs de vulgarisation, de pratique et académiques. Donner des (consignes pour la réalisation des tâches d'apprentissage), les sources de savoirs les plus utilisés sont particulièrement de type académiques et de pratique. Avec moins de présence pour les trois autres sources. Quant à la (gestion des groupes et/ou des ateliers), les savoirs de pratique sont les plus exploités. Pour (offrir aux apprenants et apprenantes soutien et encouragement), les résultats indiquent que les savoirs de type pratiques sont les plus dominants par rapport aux autres types de savoirs. Concernant (l'évaluation des progrès des apprenants et apprenantes), les enseignants et enseignantes, reconnaissent qu'ils utilisent plus les savoirs de pratique, prescriptifs, scientifiques et académiques. Quant aux savoirs de vulgarisations leur utilisation est presque infirmée.

Parmi l'ensemble des données recueillies, nous avons pu faire émerger un ensemble de savoirs mobilisés par les enseignants et enseignantes au cours de différentes situations d'enseignement-apprentissage en EPS, notamment au cours de six actions (domaines) sur lesquelles portées notre recherche. Dans l'ensemble, nous avons remarqué que les savoirs les plus mobilisés par les enseignants et enseignantes d'EPS, ressortent des pratiques appréhendées et développées au fur à mesure de l'exercice du métier. Ce genre de constats, résultent notamment des descriptions faites par les interrogé (e) s. L'analyse des discours donne des indicateurs clairs, selon laquelle, la pratique exerce une influence incontestable dans l'intériorisation des savoirs et le développement professionnel des enseignants et enseignantes d'EPS.

A la suite des résultats de cette étude, nous tentons d'avancer un certain nombre d'éléments qui pourraient expliquer ce que nous considérons un déséquilibre entre les enjeux de l'enseignement de l'EPS et la réalité du terrain. Afin de pouvoir parler d'une véritable pratique réflexive dont les praticiens et praticiennes peuvent être efficaces en situation d'intervention pédagogique, il faudrait que l'élaboration des savoirs professionnels repose en effet sur l'appropriation des savoirs de l'expérience et l'intériorisation des savoirs de référence, Perrenoud & al., (2008, p.19). Lors de cette intériorisation, le savoir est transformé, réélaboré par le sujet. Ce ne serait qu'une fois le savoir ainsi subjectivé que nous pouvons parler de développement, Buysse & Vanhulle, 2009 ; Vanhulle, 2005, 2009, (cité dans Buysse, 2012, p.6).

Dans une perspective d'une recherche qui s'intéresse à approfondir les aspects incarnés de l'activité enseignante, notamment les savoirs, divers pistes sont envisageables. Il serait pertinent d'étudier le cours d'action (Theureau, 2004, 2006), dont l'activité humaine (activité enseignante), est « analysée comme un flux d'actions significatives pour l'acteur (le cours d'action) et qui peuvent être montrées, racontées et commentées par lui » (Clanet, 2012, p.18). Une autre piste est soutenable, celle de l'action située (Schuman, 1987), où « l'activité humaine est considérée comme située, vécue, cognitive, dynamique, incarnée et cultivée. Elle est située, car l'acteur est toujours un agent situé spatialement, temporellement et socialement ; elle est donc indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et doit être étudiée in situ » (Carlier, 2012, p.48). Il est également important de mener des études sur les interrelations entre la mobilisation des savoirs par les enseignants et enseignantes, et, les réactions des apprenants et apprenantes. « ...Dans cette perspective, la formation des formateurs, à l'interface entre le monde professionnel et l'université, est décisive (Foster, Wright et McRae, 2008 ; Ria et Lussi Borer, 2013, cité dans Guibert, 2019, p. 61). Dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement des APS, une approche centrée sur la pratique réflexive doit être privilégiée, et ceci, par une pédagogie par alternance (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998 ; Gauthier & Mellouki, 2006 ; Maubant, 1997, 2004), ou encore le rôle des stages dans la formation (Desjardins & Boutet, 2005).

Références :

1. Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris : PUF.
2. Altet, M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser ». In Paquay L. et al. (éd.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

3. Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., et Paquay, L., Perrenoud. Ph. (2013). Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances. (1er édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
4. Barbier, J-M. (2015). Savoirs théoriques et savoirs d'action. France : Presses Universitaires de Rouen.
5. Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). Apprendre de son expérience. Québec : PUQ.
6. Boutet, M., et Pharand, J. (2008). Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec : PUQ.
7. Boutet, M., et Rousseau, N. (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Québec : PUQ.
8. Buysse, A. (2012). La formation des enseignants en tant que transmission d'une forme socioculturelle. *Phronesis*, 1 (4), 4–20. <https://doi.org/10.7202/1013234ar>.
9. Carlier, Gh., Borges, C., Clerx, M., et Delens, C. (2012). Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices. Bruxelles : Presses univ. de Louvain.
10. Chautard, P., et Huber, M. (2001). Les savoirs cachés des enseignants. France : Editions L'Harmattan.
11. Clanet, J. (2012). Pratiques enseignantes : Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ? Paris : Editions L'Harmattan.
12. Clénet, J., et Maubant, Ph. (2011). Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes. Canada : PUQ.
13. Deaudelin, C., et Nault, Th. (2003). Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques. Canada : PUQ.
14. Florence, J., Brunelle, J., et Carlier, Gh. (1998). Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
15. Gauthier C. et al. (éd.) (1997). Pour une théorie de la pédagogie – Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris - Bruxelles : De Boeck.
16. Guin, J.-A., Hamel, C., et Falardeau, É. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.454>.
17. Guibert, P., Desjardins, J., Maulini, O. et Dejemeppe, X. (2019). Questionner et valoriser le métier d'enseignant : Une double contrainte en formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
18. Kpazaï, G. (2018). La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur (2e édition). Québec : Editions JFD.
19. Lafortune, L. (2008). Réfléchir Pour évaluer des Compétences Professionnelles à L'Enseignement : Deux Regards, L'un Québécois et L'Autre Suisse. Québec : PUQ.
20. Lamoureux, H. (2008). La pratique de l'action communautaire. Québec : PUQ.
21. Marc, D, « Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience », Activités [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 15 avril 2016, consulté le 06 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2769> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2769>.

22. Maubant, Ph., et Martineau, S. (2011). Fondements des pratiques professionnelles des enseignants. Canada : University of Ottawa Press.
23. Meirieu, Ph. (1993). Apprendre, oui mais comment ? Paris : ESF éditeur.
24. Oriane Petiot, Jérôme Visioli, et Stefano Bertone, « Les connaissances mobilisées par l'enseignant en situation de classe : quelle prise en compte du contexte ? », Les dossiers des sciences de l'éducation [Online], 36 | 2016, Online since 15 July 2017, connection on 31 March 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1445>
25. Perrenoud, P., Altet, M., et Lessard, C. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. 1er édition, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
26. Poumay, M., Tardif, J., et Georges, F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
27. Ria, L. (2015). Introduction. Dans : Luc Ria éd., Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation (pp. 9-18). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.ria.2015.02.0009.
28. Rinaudo, J-L. (2018). La téléprésence en formation. Great Britain : ISTE Group.