

**Hariti Hakim**  
Université d'Alger  
Institut de l'Éducation Physique et Sportive

**Représentations de la gestion de la classe en  
éducation physique et sportive et ses  
compétences.**



Cet travail présente les principaux résultats d'une recherche menée sur la représentation du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive et sur la formation reçue en instituts d'éducation physique et sportive, essentiellement menée sur les futurs enseignants ou professeurs stagiaires que sur leurs représentations de la gestion de la classe en EPS prise comme noyau central sur la représentation du métier d'enseignant d'EPS ; seulement dans cet article ne sera présentée que les résultats sur les représentations de la gestion de la classe en éducation physique et sportive et ses compétences.

## **1- Présentation de la recherche.**

### **1.1- Objectifs :**

Il s'agit d'étudier des populations de futurs enseignants en formation en instituts d'éducation physique et sportive en Algérie quand à leurs représentations du métier d'enseignant au lycée de la matière éducation physique et sportive d'une part, et leurs attitudes à l'égard de la formation dans ces instituts d'autre part.

Un questionnaire allégé et ciblé sur la question des représentations la plus synthétique de la gestion de la classe en E.P.S. portant sur les items : pédagogie, communication, encadrement, et le développement des attitudes associées ou combinées aux quatre habiletés synthèses : clarifier, contrôler, stimuler et respecter (voir 1.2 bases théoriques).

### **1.2- bases théoriques.**

#### **1.2.1- les représentations sociales.**

Nous donnerons quelques éléments de définition pour saisir le sens du concept de représentation, vu la difficulté qui tiendrait selon Moscovici<sup>1</sup> à sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques.

Pour Moscovici S, les représentations sociales apparaissent comme des contenus organisés, susceptibles d'expérience et d'infléchir l'univers de l'individu et des groupes<sup>2</sup>. Herzlich C. définit la représentation comme un processus de construction du réel « la représentation nous intéresse d'abord

---

(1) Moscovici S., l'ère des représentations sociales. In Doise A, l'étude des représentations sociales. Palmonari. Neuchâtel, 1986, p.39.

(2) Moscovici S., étude de la représentations sociales de la psychanalyse, PUF, Paris, 1960, p635.. In Doise A, l'étude des représentations sociales. Palmonari. Neuchâtel, 1986, p.39.

pour son rôle dans la construction de la réalité sociale.»<sup>3</sup>.Cet auteur considère aussi que la représentation est une « construction mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet - elle-même solidaire de son insertion dans le champ social. »<sup>4</sup>.

Selon Jodelet D. « le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués, plus largement il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal, en tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. »<sup>5</sup>.

Pour conclure nous dirons que La représentation est un ensemble organisé d'opinion, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même ( son histoire, son vécu), par le système dans le quel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.

C'est le terme de représentation qui a été initialement utilisé en sciences de l'éducation, pour référence aux sciences sociales qui ont développé le concept de représentation sociale. A partir de la référence se fait d'abord avec un phénomène cognitif « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par le quel un sujet se rapporte a un objet. »<sup>6</sup> tirant son origine au sein de la sociologie durkheimienne plus particulièrement autour de la notion de représentation collective, les représentations sociales ont depuis nourri tout un courant de recherches porté notamment par Moscovici S.<sup>7</sup>, Herzlich C.<sup>8</sup> et Jodelet D.<sup>9</sup>.

Actuellement il existe deux courants influents les approches structurales des représentations sociales. D'une part, l'école d'AIX-en-provence, représenté par Abric, Flament, Moliner, Guimelli et Rouquette,

---

(3) Herzlich C., santé et maladie : analyse d'une représentation sociale, ed. Mouton, Paris, 1984,p.24.

(4) Herzlich C, la représentation sociale In Moscovici S., introduction à la psychologie sociale, Larousse, 1984, p.306.

(5) Jodelet D., les représentations sociales, PUF, Paris, 1989, p.362.

(6) op. cit.37

(7) Moscovici S., la psychologie ; son image et son public, PUF, Paris, 1961.

(8) Herzlich C., santé et maladie : analyse d'une représentation sociale, Mouton, Paris, 1969.

(9) Jodelet D., op. cit., 1989

qui suggère une conception consensuelle des représentations organisées autour du noyau central dont la fonction est structural et gère le sens de l'ensemble du champ représentationnel relatif à un objet donné et, d'autre par, par l'école de Genève, avec Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, qui propose une conception des représentations sociales sans consensus, définies comme des principes générateurs de prise de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux.

La conception structurale des représentations est celle d'une représentation sociale constituée de divers schèmes, en interaction, sous la dépendance d'une structure organisatrice plus profonde, le système central et le système périphérique « les schèmes centraux (noyau central) sont normatifs en ce sens qu'ils expriment la normalité, mais pas la certitude, alors que les schèmes périphériques conditionnels expriment le fréquent, parfois l'exceptionnel, mais jamais l'anormal ».<sup>10</sup>

• L'activité de représentation n'est pas un processus déviant qui serait la marque d'un (mauvais) fonctionnement de la pensée. Il s'agit plutôt d'un monde de connaissance ordinaire, d'un système cognitif qui a sa logique et son fonctionnement particulier et qui va permettre dans les situations courantes de sélectionner et d'organiser l'information reçue grâce à des cadres d'interprétations préétablis. « elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social idéal) et d'orientations des conduites et communications. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité comme à un ensemble social (groupe, classe etc.) ou culturel »<sup>11</sup>

Le concept périphérique d'attitude occupe une place prépondérante dans les champs d'études anglo-saxons où l'on tente précisément d'établir un parallèle avec la notion de représentation cognitive, hormis le caractère statique qu'on leur reproche généralement sont tantôt considérés, à la lumière de la littérature, comme étant le produit des représentations sociales tantôt comme leurs éléments structurants, d'où une conception des représentations se traduisant par autant d'approches de ce phénomène social.

Considérant ensuite l'influence sociale susceptible d'agir sur cette activité, les sociologues considèrent les représentations comme une forme de connaissance socialement élaborée et partagée. La genèse d'une représentation correspondrait toutefois à la nécessité de construire un cadre

---

(10) Moliner, P., les représentations sociales : schèmes conditionnels et schèmes normatifs, bulletin de psychologie, KLV(405), 1992, P.114.

(11) Jodelet, D., les représentations sociales, sciences humaines, N°27, Avril, 1993, p.22.

de référence, une réalité commune a un ensemble social, Mliner<sup>12</sup> ajoute que le groupe social considéré ne doit pas être soumis à une instance de contrôle ou de régulation imposant un cadre de pensée organisé par rapport à l'objet. D'où « le terme de représentation ne devrait plus désigner seulement le contenu cognitif au quel va s'appliquer un traitement : c'est aussi le lien et le support de congruences où le psychologique s'intrique au social, et si par là s'opère l'amélioration de nos conceptions de la cognition, c'est en ayant souci d'y intégrer de plus en plus ces facteurs sociaux qui vont poser sur nos existences et nos performances de sujets humaines et pensants. »<sup>13</sup>. Donc un accent fort prononcé est placé sur la dimension psychologique, mentale des représentations sociales en faisant ainsi une construction et une expression du sujet<sup>14</sup>.

Chez les didacticiens ils proposent d'appeler : conceptions, toutes les idées qu'une personne mobilise pour évoquer une connaissance scientifique donnée, généralement un concept, cette préférence ne vise pas à éliminer la composante sociale du processus cognitif mais pour éviter les querelles engendrées par le terme de représentation<sup>15</sup>. Ainsi les conceptions se distinguent :

- les conceptions sont considérées comme des structures individuelles à l'encontre représentations sociales qui sont des caractéristiques communes à un groupe social ;
- les conceptions se réfèrent à un concept, par contre les représentations représentent un réel des images mentales ;
- Clément<sup>16</sup> parle aussi de conceptions conjoncturelles pour spécifier que les conceptions sont tous les aspects conceptuels de la mémoire à long terme.

Seulement dans notre travail de recherche nous reprendrons plutôt le terme de représentation que de conception, car les structures qui vont nous intéresser renvoient à des ensembles de connaissances sur les quels l'enseignant s'appuie pour exercer sa profession ; ainsi que « l'approche sociale des représentations traite d'une matière concrète, directement

---

(12) Moliner P., cinq questions à propos des représentations sociales, In les cahiers internationaux de psychologie sociale, 1993, p.5-14, n°20.

(13) Vignaux G., les sciences cognitives : une introduction, la découverte, Paris, 1991, p.222

(14) Jodelet C., les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1991, p.43.

(15) Giordan A./ Girault Y./Clément p., conceptions et connaissances, Peter Lang, Berne, 1994.

(16) Clément P., Représentations, conceptions et connaissances, In Giordan A./ Girault Y./Clément p., OP.cit., p.21.

observable, même si l'organisation latente de ses éléments fait l'objet d'une reconstruction de la part des chercheurs. »<sup>17</sup>.

C'est vrai que l'identification des représentations obstacles à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS pourrait être intégrés dans le curricula de formation universitaire comme des problèmes qui doivent être résolus par les futurs enseignants d'EPS, seulement la principale difficulté réside dans l'interdépendance entre représentations obstacles et valeurs. Les valeurs eux même ont fait l'objet d'observation et de théorisation en sociologie et notamment dans le cadre de l'éducation depuis que la question de l'éducation morale a été posée par Durkheim<sup>18</sup>, il s'agit de définir un system de valeurs susceptible d'orienter et de justifier les actions des individus vis-à-vis d'autrui, puis ces valeurs devraient être transmis par les enseignant : « l'œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance, il y a toute une partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée ailleurs. »<sup>19</sup>, « il n'est pas d'éducation sans valeurs. »<sup>20</sup> même si « les valeurs aux quelles prépare l'éducation échappent à, l'éducation dans la mesure où celle-ci a atteint son but. »<sup>21</sup>.

Les valeurs ne peuvent être imposé par les enseignant, malgré que le but de l'éducation serait de développer l'autonomie des élèves et notamment leurs capacités à choisir leurs propres valeurs, ce qui éclaire que les enseignants en formation initial en EPS ont déjà leurs valeurs construites et établis en références à ce qui est véhiculé par leurs familles et la société, mais né au moins il y a certains valeurs alternatives puissent être présentées et discutées, alors dans ce contexte comment aborder ce problème de valeurs dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS, et c'est pour cela nous avons assimiler dans notre recherche les valeurs aux représentations qui auraient comme spécificité d'être hautement investies pour les individus<sup>22</sup> et sur cette base leurs inter agissement avec les représentations est objet de bonne compréhension.

En contexte professionnel, l'identité professionnelle est mobilisée prioritairement par rapport aux autres, c'est le contexte qui actualise les identités qui lui sont spécifiques ; de ce fait, les relations de travail

---

(17) Jodelet D., op. cit., p.55.

(18) Durkheim E., l'éducation morale, PUF, Paris, 1963.

(19) Ibid., P.16.

(20) Reboul O., les valeurs de l'éducation, PUF, Paris, 1992, pp.1-29.

(21) Ibid., P.35.

(22) Favre D., faut-il désadapter l'école à la société, in spirale, 1998, pp.73-83, n°21-22

pédagogiques, la participation aux activités administratives et organisationnelles vont permettre l'élaboration d'une identité professionnelle de l'enseignant d'éducation physique et sportive.

Parler d'identités professionnelles renvoie à des Activités liées à une profession et à la construction d'identités spécifiques à des groupes, BELIN définit l'identité professionnelle comme « un réseau d'élément particulier des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels ».<sup>23</sup>

La notion d'identité professionnelle sera donc le résultat d'interaction entre acteur social, des groupes professionnels ou liés à la profession et le contexte professionnel.

Parler d'identités professionnelles, c'est reconnaître aux champs des activités professionnels la capacité de construire des identités spécifiques en cours de processus de socialisation significatifs des domaines considérés ; les identités ne peuvent être que contextuels, où le contexte actualise préférentiellement des identités qui lui sont spécifiques. Cette spécificité repose non seulement sur les acteurs, groupes et institutions propres au contexte, mais aussi sur les actions qui s'y développent pour construire leur identité professionnelle, les individus doivent créer des relations de travail, collaborer aux activités professionnelles dans des organisations et participer aux jeux des acteurs et de leurs groupes qui s'y développent.

Les identités professionnelles peuvent être liées à travers les représentations, partant que ces dernières sont définies comme « le produit et le processus d'une activité mentale par la quelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ».<sup>24</sup> , si on compare les représentations professionnelles de deux groupes d'une même population d'acteurs, on peut s'attendre à ce que certains de leurs éléments soient partagés, étant donné l'identité collective de la population, et que d'autres éléments soient distincts compte tenu de l'identité propre à chaque groupe.

---

(23) Belin, J.F., les pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de la rénovation de l'enseignement agricole : thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse- le Mirail, 1994, P.86

(24) Abric, J.C., l'étude expérimentale des représentations sociales in Jodelet D. ( sous dir.), les représentations sociales, Paris, PUF, 1989, P.188.

Les travaux de Zavalloni<sup>25</sup> définissent l'identité comme une structure cognitive liée à la pensée représentationnelle qui désigne les modalités d'organisation, pour un individu donné des représentations qu'il a de lui-même et des représentations qu'il a des groupes aux quels il appartient.

Pour résumé nous postulons que dans le contexte professionnel, l'identité professionnelle est mobilisée en priorité par rapport aux autres identités, et elle apparaît comme un objet privilégié pour comprendre la construction subjective de la réalité sociale, dans la mesure où le rapport au monde s'effectue à travers les diverses appartenances de l'individu.

Les représentations de l'enseignement de l'EPS sont un savoir pratique, considéré comme une dimension déterminante dans la mesure où le processus de formation des représentations s'appuie précisément sur les pratiques sociales et professionnelles qui ont cours dans un champ social donné. Les représentations, forme des connaissances pratiques qui se construisent à partir, de la pratique en interaction constante avec l'objet et qui, dans ce processus, le construit et le défissent, sont donc des interprétations de la réalité et des phénomènes complexes qui ont un sens pour l'action sociale.

### **1.2.2- la gestion de la classe et ses compétences.**

La gestion de la classe concerne l'ensemble des interventions effectuées en classe par un enseignant à l'égard de ses élèves pour favoriser par ceux-ci l'atteinte des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Ces interventions, extrêmement diversifiées (pédagogiques, sociales, culturelles, affectives, disciplinaires, organisationnelles, etc.) relèvent de quatre facettes principales de cette partie de l'acte professionnel de l'enseignant: la pédagogie, la communication, l'encadrement et le développement d'attitudes.

Une classe constitue un groupe dynamique et interactif de personnes rassemblées en fonction de l'accomplissement par l'élève d'un ensemble de tâches d'apprentissage et d'enseignement. Pour que la tâche s'accomplisse de façon efficace, la classe doit être structurée, orientée en fonction des objectifs à atteindre et des processus par lesquels les atteindre. Pour que ces tâches contribuent à l'apprentissage et l'enseignement, et donc au développement de l'élève en tant que personne, la classe doit constituer un environnement motivant, la motivation constituant la source d'énergie indispensable à la réalisation de l'apprentissage et de l'enseignement.

---

(25) Zavalloni, M., l'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, Larousse, Paris, 1972.

Il en résulte que, au niveau le plus général, la compétence de l'enseignant consiste à structurer (clarifier et contrôler) l'environnement éducatif que constitue sa classe, d'une part; et, d'autre part, à motiver (stimuler et respecter) ses élèves à l'accomplissement des tâches et à la réalisation des apprentissages. Il lui faut se préoccuper également de ces deux axes de compétence.

Ces quatre facettes de la compétence, combinées aux quatre habiletés synthèse qui viennent d'être énoncées, constituent la définition du domaine de la compétence de l'enseignant comme gestionnaire de sa classe (voir annexel).

### 1.3- Etapes :

L'enquête par questionnaire a été menée vers la fin du mois de mai 2005 par questionnaires des représentations de la gestion de la classe et ses compétences en E.P.S. ou l'étape cruciales de la passation des examens des deuxième EMD cherchant à avoir des résultats plus fiables motivée par la tension liée aux examens en cette période ainsi que sa coïncidence avec la fin du stage pratique au lycée des 4<sup>em</sup>. Année licence EPS.

Vers le mi-juin l'entretien des attitudes sur la formation pour apporter plus d'outils d'interprétation et de compréhension des réponses de la population d'étude.

La population d'étude est composée de :

- des étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence éducation physique et sportive de l'université d'Alger ;
- des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de la même filière et établissement ;
- des étudiants de 3<sup>ème</sup> année de la même filière et établissement ;
- et des étudiants de la 4<sup>ème</sup> année de la même filière en stage pratique dans les lycées de la wilaya d'Alger.

### 1.4- Principales questions :

Avant de présenter les principales questions de la recherche nous allons présenter le questionnaire synthèse de la gestion de la classe et ses compétences ; où c'est présenter les quatre facettes de l'acte pédagogique avec les items correspondant, combinés aux quatre habiletés synthèses, et les propositions énumérées représente l'ensemble des propositions de réponse à la question : **pour vous enseigner l'éducation physique et sportive c'est ?**: les réponses sont placées sur une échelle de quatre avec : entièrement d'accord, d'accord, moyennement d'accord, pas du tout d'accord et éventuellement une case pour sans avis.

### **1.4.1- Questionnaire synthèse de la gestion de la classe :**

#### **\* répartition des éléments de réponses en fonctions des items.**

##### **Item 1. Rigueur et pertinence de la planification.**

- 1.1. CHOISIR des activités pertinentes au programme et adaptées au niveau de développement des élèves.
- 1.2. COMMUNIQUER les objectifs et le déroulement de l'activité.
- 1.3. ORGANISER un déroulement logique et pédagogique.
- 1.4. ANTICIPER les erreurs et les difficultés.

##### **Item 2. Contrôle du déroulement des activités.**

- 2.1. ASSURER les préalables techniques au déroulement de l'activité.
- 2.2. CONTRÔLER l'activité dans le temps de façon à maximiser le temps d'apprentissage.
- 2.3. AJUSTER le déroulement de l'activité au contexte.

##### **Item 3. Signifiante des activités.**

- 3.1. VARIER les types d'activités.
- 3.2. FAIRE une mise en situation.
- 3.3. ILLUSTRER les informations présentées et les tâches proposées.

##### **Item 4. Respect du processus d'apprentissage.**

- 4.1 FAVORISER l'objectivation et le transfert des processus.
- 4.2. FOURNIR à l'élève une rétroaction sur ses apprentissages.
- 4.3. UTILISER les erreurs de façon constructive et efficace.
- 4.4. AJUSTER l'enseignement à la situation d'apprentissage.

##### **Item 5. Qualité du traitement de l'information.**

- 5.1. DÉFINIR les termes et les concepts.
- 5.2. PRÉSENTER les informations de façon pédagogique.
- 5.3. DISTINGUER l'essentiel de l'accessoire.

##### **Item 6. Efficacité de la communication.**

- 6.1. ÉTABLIR un contexte de communication propice.
- 6.2. ASSURER la cohérence et la continuité de la communication.
- 6.3. S'EXPRIMER dans une langue correcte et adaptée aux élèves.
- 6.4. S'ASSURER de la compréhension des explications.

##### **Item 7. Dynamisme.**

- 7.1. S'EXPRIMER de façon vivante.
- 7.2. VARIER ses moyens de communication et les types d'interaction.
- 7.3. UTILISER efficacement le langage non verbal.

##### **Item 8. Sens du dialogue.**

- 8.1. MANIFESTER sa disponibilité aux élèves.
- 8.2. ACCUEILLIR les questions avec bienveillance.

8.3. SUSCITER la participation de chacun.

**Item 9. Qualité des exigences.**

9.1. FAIRE PREUVE de réalisme dans ses exigences de fonctionnement.

9.2. COMMUNIQUER clairement ses exigences.

9.3. JUSTIFIER ses exigences

**Item 10. Discipline.**

10.1. PRÉVENIR les sources potentielles de perturbation.

10.2. DÉTECTER les comportements perturbateurs.

10.3. INTERVENIR efficacement sur les comportements inacceptables.

10.4. APPLIQUER les règles disciplinaires avec réalisme et cohérence.

**Item 11. Développement de l'autonomie.**

11.1. CONFIER des responsabilités aux élèves.

11.2. OFFRIR aux élèves des occasions de faire des choix et de prendre des initiatives.

11.3. VALORISER le travail et les comportements positifs des élèves.

**Item 12. Sens participatif et justice.**

12.1. CONSULTER les élèves.

12.2. TENIR COMPTE du contexte dans ses jugements et ses interventions.

12.3. TRAITER tous les élèves avec justice.

**Item 13. Souci éducatif.**

13.1. EXPLICITER les enjeux moraux de situations vécues en classe

**Item 14. Cohérence et maîtrise de soi.**

14.1. S'ASTREINDRE soi-même à des exigences éthiques et professionnelles.

14.2. INTERVENIR avec calme.

14.3. DIRE LA VÉRITÉ aux élèves.

14.4. ASSURER des interactions harmonieuses au sein de la classe. Toute en expliquant les enjeux moraux de situations vécues en classe

**Item 15. Souci du climat.**

15.1. CRÉER un environnement détendu.

15.2. PERSONNALISER ses interactions.

15.3. AJUSTER ses interventions à l'état du groupe.

**Item 16. Connaissance des jeunes.**

16.1. RECONNAÎTRE les différences entre le monde des adultes et le monde des jeunes.

16.2. TENIR COMPTE de la culture et de la vie des jeunes.

**\* répartition des items en fonction des facettes de l'acte pédagogique et des habiletés.**

**Facettes de l'acte pédagogique.**

1) pédagogie.

Regroupe les propositions de réponses des items : 1, 2, 3,4.

2) communication.

Regroupe les propositions de réponses des items : 5, 6, 7,8.

3) encadrement.

Regroupe les propositions de réponses des items : 9, 10, 11,12.

4) attitudes.

Regroupe les propositions de réponses des items : 13, 14, 15,16.

**Habiletés synthèses.**

1) structurer.

1.1) clarifier.

Regroupe les propositions de réponses des items : 1, 5, 9,13.

1.2) contrôler.

Regroupe les propositions de réponses des items : 2, 6, 10,14.

2) motiver.

2.1) stimuler.

Regroupe les propositions de réponses des items : 3, 7,11, 15.

2.2) respecter.

Regroupe les propositions de réponses des items : 4, 8, 12,16.

**1.4.2- Les principales questions ont porté sur les thèmes suivants :**

Quelle est la représentation de l'ensemble des interventions effectuées en classe par un enseignant d'E.P.S. à l'égard de ses apprenants pour favoriser par ceux-ci l'atteinte des objectifs d'apprentissage ?;

- Quelle est la représentations des compétences (habiletés synthèses : structurer, motiver) nécessaire à l'accomplissement des interventions effectuées en classe ?;
- Ces représentations des interventions et des compétences évoluent-elles en cour de formation en fonction des années d'études ?

Des éléments de réponses à ces questions pourraient éclairer notre thème de recherche qu'a l'interprétation des résultats notamment sur la distance entre les conceptions du métiers d'enseignant en EPS des enseignants stagiaires pendant la formation d'une part et pendant la pratique d'autre part , du fait qu'ils vont devenir responsable de la pratique des activités physiques et sportive dans les différents milieux sociales et qu'ils vont impérativement influencé les attitudes des pratiquants sur leurs

pratique de l'éducation physique et sportive. Ce travail donc aura à fournir une base sur la quelle pourraient s'articuler les objectifs et contenu de la formation des enseignants d'E.P.S.

Seulement deux limites peuvent être données à cette recherche :

La 1<sup>ère</sup> c'est que la population d'étude n'été composée que des étudiants en licence d'éducation physique et sportive de l'université d'Alger et n'a pu être portée sur les autres étudiants des autres universités et ses filières de formation différente dans le domaine des activités physique et sportive ;

La 2<sup>ème</sup> limite c'est que la recherche se voulaient être longitudinal avec le suivi des étudiants dès leurs 1<sup>ère</sup> année de formation jusqu'à la dernière, seulement elle n'a été réalise qu'on en une seul session aces des populations différents des quatre années.

## **2- Les principaux résultats:**

On constate globalement une remarquable différence entre les représentations des étudiants de la quatrième année et les étudiants des trois autres années certainement influencées par le stage pratique effectué dans les établissements secondaires.

### **2.1- Sur la représentation de la gestion de la classe:**

Il existe une représentation de la gestion de la classe dont son noyau central est la facette des attitudes, ce résultat apparaît dans les différentes questions évoquant cette facette, confirmées par les propositions allant dans le sens des valeurs : exemplarité, sécurité intérieur, humour et amour des jeunes; surtout que cette facette de l'acte pédagogique repose moins sur les techniques et aux quelle les jeunes sont le plus sensible donc plus facile de gagner leurs confiance et respect.

Seulement on peut faire l'hypothèse que les questions de confirmation/réfutation proposées amènent les étudiants à nuancer, voire même contredire leur représentation (sans doute en fonction de leurs représentations des attentes des formateurs et de l'institution).

### **2.2 - sur une éventuelle représentation de la compétence de l'enseignant (comme gestionnaire de la classe):**

L'habilitéé stimuler pourrait être le noyau central d'une éventuelle représentation, mais nous ne pouvons pas affirmer que les étudiants ont une véritable représentation au sens de la théorie structural des ces représentations (Abric, Flament, Jodelet...) tout au plus nous pouvons

avancer que les stagiaires assimilent l'habileté synthèse stimuler comme: confiance, l'utilité, l'intérêt, les ressorts, le plaisir, le désir de reconnaissance.

### **2.3- Sur éventuelle évolution de la gestion de la classe et ses compétences pendant la formation:**

Les réponses au questionnaire de synthèse font apparaître une tension entre deux cultures développées : celle du terrain et celle de l'I.E.P.S. en comparant les résultats des stagiaires de la quatrième en stage pratique dans les lycées et celle des étudiants des trois autres années d'études ; où le noyau central des représentations de la gestion de la classe pourrait être la facette de communication ou l'apprentissage s'effectue essentiellement par des expériences et des interactions ; et que l'habileté structure avec ces deux habiletés synthèses : clarifier, contrôler serait le noyau central des compétences nécessaires à la bonne gestion de la classe en E.P.S.

Les stages en établissement sont perçus comme étant l'essentiel de la formation, l'identité professionnelle, ce serait le sentiment d'appartenance à un même corps, elle se forgeait essentiellement sur le terrain donc dans les établissements scolaires, ce qui a été exprimé par les étudiants de la quatrième année et ce qui justifier l'évolution des représentations concernées.

## **Conclusion :**

Cette représentation de la gestion de la classe et ses compétences concernant la formation dans les IEPS ont été recueillies dans le temps des examens à l'IEPS selon notre hypothèse une période de forte tension ; on peut donc considérer que ce sont des opinions à chaud, par contre des travaux qui peuvent être menés sur des anciens stagiaires d'IEPS en exercice dans les établissements scolaires, montrera l'image de la formation en IEPS après quelques années de la pratique du métier.

Certes le nombre limité et les caractéristiques des populations étudiées peuvent limiter la fiabilité et l'intérêt des résultats, mais l'étude est exhaustive sur les populations concernées, et les résultats sont d'une stabilité remarquable ; de plus les questionnaires passés sur d'autres populations de stagiaires de d'autres domaines d'études et de formation liés au métier d'enseignant semblent donner des résultats comparables. Il paraît donc néanmoins nécessaire de compléter ce travail, notamment par des études comparatives menées dans d'autres IEPS sur la formation des enseignants.

## **Bibliographie.**

- 1) Abric, J.C., l'étude expérimentale des représentations sociales in Jodelet D. (sous dir.), les représentations sociales, Paris, PUF, 1989.
- 2) Belin, J.F., les pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de la rénovation de l'enseignement agricole : thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse- le Mirail, 1994.
- 3) Durkheim E., l'éducation morale, PUF, Paris, 1963.
- 4) Favre D., faut-il désadapter l'école à la société, in spirale, 1998, pp.73-83, N°21-22.
- 5) Giordan A. / Girault Y. / Clément P., conceptions et connaissances, Peter Lang, Berne, 1994.
- 6) Herzlich D., santé et maladie : analyse des représentations sociales, Mouton, Paris, 1969.
- 7) Herzlich D., santé et maladie : analyse d'une représentation sociale, ed. Mouton, Paris, 1984.
- 8) Jodelet D., les représentations sociales, PUF, Paris, 1989.
- 9) Jodelet D., les représentations sociales : sociologie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1991.
- 10) Jodelet, D., les représentations sociales, sciences humaines, N°27, Avril, 1993.
- 11) Moliner, P., les représentations sociales : schèmes conditionnels et schèmes normatifs, bulletin de psychologie, KLV(405), 1992.
- 12) Moliner P., cinqu questions à propos des représentations sociales, in les cahiers internationaux de psychologie sociale, 1993. N°20.
- 13) Moscovici S., étude de la représentation sociale de la psychologie, PUF, Paris, 1960.
- 14) Moscovici S., la psychologie : son image et son public, PUF, Paris, 1961.
- 15) Moscovici S., introduction à la psychologie sociale, Larousse, 1984.
- 16) Moscovici S., l'ère des représentations sociales, in doise A., l'étude des représentations sociales, Palmonari, Neuchâtel, 1986.
- 17) Rebol A., les valeurs de l'éducation, PUF, Paris, 1992.
- 18) Vignaux G., les sciences cognitives : une introduction, La découverte, Paris, 1991.

# **Annexe 1**

Dans cette annexe vont être décrits les facettes de l'acte pédagogique ainsi que la gestion de la classe avec ces habiletés synthèses.

## **1) FACETTES DE L'ACTE PEDAGOGIQUE.**

### **FACETTE 1: PÉDAGOGIE**

L'apprentissage des élèves étant la finalité de la tâche de l'enseignant, la pédagogie est clairement l'aspect le plus important de ses interventions. On se réfère ici aux interventions relevant de la planification immédiate, aux stratégies d'enseignement et à l'évaluation formative.

C'est dans cette facette que se manifeste la compétence de l'enseignant en regard de sa matière, de son programme et du processus d'apprentissage. La pédagogie, en effet, consiste essentiellement à mettre en relation un objet (un programme généralement organisé de façon logique et cloisonnée) et un sujet (un élève qui apprend de façon intégrée, circulaire et multidimensionnelle).

### **FACETTE 2: COMMUNICATION**

L'apprentissage s'effectue essentiellement par des expériences et des interactions. L'acte d'enseigner est donc fondamentalement un acte de communication. L'enseignant doit y manifester des habiletés, tant comme émetteur (clarté des explications, maîtrise de la langue, dynamisme de l'expression) que comme récepteur (capacité d'écoute, ouverture).

C'est l'aspect avec lequel les enseignants sont généralement le plus mal à l'aise puisqu'ils ont tendance à le faire relever de causes non modifiables, comme la personnalité, le talent naturel, l'instinct et, à la limite, la génétique. Ils sont d'autant plus renforcés dans cette perception que rien, dans leur formation, ne leur fournit les techniques de communication élémentaires auxquelles tout enseignant doit recourir délibérément s'il ne les pratique pas d'instinct.

### **FACETTE 3: ENCADREMENT**

L'apprentissage s'effectuant dans un cadre collectif et structuré, l'enseignant doit assurer la discipline (le respect des règles et le contrôle des comportements indésirables) et favoriser l'initiative et l'autonomie (l'encouragement des comportements souhaitables).

Les problèmes de discipline préoccupent beaucoup les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires. Cela tient au fait que, d'une part, leurs manifestations sont immédiates, évidentes et dérangeantes; et que, d'autre part, les actions disciplinaires (les sanctions, la plupart du temps) soit donnent des résultats limités, soit ont des effets secondaires peu souhaitables sur le climat d'apprentissage.

La raison en est que, souvent, la cause de ces problèmes réside ailleurs. Paradoxalement, parce que l'on confond la manifestation avec la cause, on s'acharne à vouloir raffiner ses techniques disciplinaires, à "faire plus de la même chose qui n'a pas fonctionné", alors que, souvent, la discipline gagne à être située dans le contexte plus large d'un véritable encadrement qui tienne aussi compte des dimensions de prévention, de détection et de motivation.

## **FACETTE 4: ATTITUDES**

La société attend de l'enseignant qu'il ne soit pas qu'un technicien compétent de l'apprentissage, mais aussi un éducateur. L'enseignant doit donc, au quotidien, témoigner, par ses attitudes et ses gestes, des valeurs qui l'animent et encourager chez ses élèves le développement et l'intériorisation de valeurs éducatives.

Cet aspect est plus intangible que les précédents, reposant moins sur des techniques que sur des valeurs: exemplarité, sécurité intérieure, humour, amour des jeunes. Il reste que - toutes les enquêtes le confirment - c'est l'aspect auquel les jeunes sont le plus sensibles: il s'agit de la voie royale pour gagner leur confiance et leur respect, qui sont les conditions essentielles du fonctionnement durable et harmonieux d'une classe.

## **2) LA GESTION DE LA CLASSE: HABILITES SYNHTESSES.**

### **STRUCTURER**

Centré sur la tâche et sur l'objet (l'atteinte des objectifs éducatifs), ce pôle concerne essentiellement la pertinence du discours pédagogique et éducatif et la cohérence des activités réelles de la classe avec ce discours. Il se détaille en deux habiletés synthèse:

### **CLARIFIER**

L'enseignant doit énoncer un discours clair et explicite. Il est donc essentiel qu'il formule et explique, dans un langage adapté à ses élèves, ses objectifs, ses exigences, ses règles de fonctionnement, ses directives, ses principes, ses valeurs, puisque c'est à ce discours qu'il se référera dans ses interventions ultérieures.

### **CONTRÔLER**

C'est dans ces dimensions que l'enseignant encadre les pratiques. Il lui appartient, s'il veut les contrôler, de prévenir les sources de problèmes potentiels, d'observer constamment le déroulement des activités et le fonctionnement de sa classe et d'intervenir pour modifier les comportements s'ils ne sont pas conformes à ce qui est désiré.

### **MOTIVER**

Centré sur les personnes (les élèves), ce pôle concerne essentiellement la mobilisation de l'énergie indispensable à la production des comportements souhaités et le respect de ces personnes en tant qu'apprenants, jeunes et êtres humains. Il se détaille en deux habiletés synthèse:

### **STIMULER**

L'apprentissage s'effectue nécessairement avec, comme moteur, l'énergie nerveuse de l'élève, dont ce dernier est généralement parcimonieux. Il faut donc, la plupart du temps, que l'enseignant mobilise cette énergie en utilisant les ressorts connus de la motivation scolaire: la confiance, l'utilité, l'intérêt, le plaisir, le désir de reconnaissance.

### **RESPECTER.**

Une fois l'énergie de l'élève mobilisée, il importe de lui laisser de la place pour s'exprimer. C'est la condition de développement de l'initiative, de la responsabilité et de la prise en charge par l'élève de son propre développement. L'enseignant favorisera l'atteinte de cet objectif par sa capacité d'accueil, sa tolérance à l'erreur et son amour des jeunes.

## ملخص:

يستظهر هذا البحث أهم نتائج دراسة أجريت علي تصورات مهنة أستاذ التربية البدنية والرياضية وكذا التكوين الذي تحصلوا عليه في معاهد التربية البدنية والرياضية.

يتكون مجتمع البحث أساسا من الأساتذة المتربصين وتصوراتهم لي تسيير القسم أثناء التدريس مع محاوره الأربع: البيداغوجية، الاتصال، التاطير والمواقف كشاهد علي تصور مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية في المجتمع الجزائري. واعتمد في هذا البحث حول التصورات علي نظرية النوات الرئيسة في تفصيل مظاهر الفعل البيداغوجي المتمثل في تسيير القسم ومهارته الأساسية: التوضيح، المراقبة، التشجيع والاحترام.