

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

The professional practice of primary school PE teachers between the prescribed and the taught in situ ; case of the Kef region

Asma CHERNI

Institut Supérieur de sport et de l'éducation physique du KEF / Tunisie

Cherniassma1996@gmail.com

Anouar BETTAIEB

Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Mahdia / Tunisie

anouarb_univ@yahoo.fr

Reçu: 25/03/2023, **Accepté:** 10/05/2023, **Publié:** 01/06/ 2023

Résumé

Certes, l'être humain n'est pas une machine qui applique des protocoles, car il s'engage dans toutes ses actions une part essentielle de sa subjectivité consciente et inconsciente et donc son histoire individuelle et collective. L'analyse des pratiques professionnelles, indépendamment de la variété des méthodes et des appellations, semble devenir plus nécessaire puisqu'elle s'accompagne profondément les changements dans le travail, son organisation et ses activités. En ce sens, elle fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui paraît être un facteur clé de développement. Ainsi, à travers la pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS, des objectifs sont poursuivis qui cherchent à décrire et à expliquer des formes spécifiques de l'action didactique et des décisions d'un enseignant dans des milieux d'enseignement divers. De ce fait, des questions fondamentales qui s'émergent pour mettre en évidence le poids du contexte d'établissement s'il peut limiter les ambitions pédagogiques ainsi que didactiques et personnelles de l'enseignant(e) d'EPS. En essayant de préciser l'écart entre ce qui est censé à enseigner et ce qui est effectivement enseigné, en vérifiant la dépendance des choix et des décisions effectuées et en identifiant les conséquences qui président à ces choix.

Mots-clés : pratique professionnelle- le curriculum prescrit Tunisien d'EPS- le réel de l'activité- l'enseignant d'EPS-l'acte d'enseignement .

Abstract

Indeed, the human being is not a machine that applies protocols, because he engages in all his actions an essential part of his conscious and unconscious subjectivity and therefore his personal and collective history. The analysis of professional practices independently of the variety of methods and designations seems to become more necessary because it is profoundly accompanied by changes in work, its organization and its activities. In this sense, it is an integral part of the

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

work of tomorrow, because the reflection on its practice is a "metacognitive" position which seems to be a key factor of development. Thus, through the professional training of PE teachers, objectives are pursued that seek to describe and explain specific forms of didactic action and decisions of a teacher in various teaching environments. As a result, fundamental questions emerge to highlight the weight of the context if it can limit the pedagogical as well as didactic and personal ambitions of the PE teacher. To specify the gap between what is supposed to be taught and what is actually taught, by verifying the dependence of the choices and decisions made and by identifying the consequences that preside over these choices.

Keywords: professional practice- the Tunisian prescribed PE curriculum -the reality of the activity-the PE teacher-the teaching act

ملخص

بالتأكيد، ليس الإنسان آلة تطبيق البروتوكولات، لأنه في جميع أفعاله يشارك جزءاً أساسياً من ذاتيته الواعية واللاواعية، وبالتالي تاريخه الفردي والجماعي. يبدو أنّ تحليل الممارسات المهنية، بغض النظر عن تنوع الأساليب والتعيينات، أصبح أكثر أهمية لأنه مصحوب بعمق التغيرات في العمل وتنظيمه وأنشطته. وبهذا المعنى، فهو جزء لا يتجزأ من عمل الغد، لأنّ التفكير في ممارسته هو موقف "ما وراء معرفي". يبدو أنّه عامل رئيسي في التنمية وبالتالي، من خلال الممارسة المهنية لأساتذة التربية البدنية، يتمّ السعي لتحقيق الأهداف وإلى وصفها وشرح أشكالها المحددة من الإجراءات والقرارات التعليمية للمربي في بيئات تعليمية مختلفة. نتيجة لذلك، تظهر الأسئلة الأساسية لتسليط الضوء على وزن سياق المؤسسة إذا كانت يمكن أن تحدّ من الطموحات التربوية والتعليمية والشخصية لأستاذ التربية البدنية. من خلال محاولة توضيح الفجوة بين ما يفترض أن يتمّ تدريسه وما يتمّ تدريسه بالفعل، والتحقق من مدى صحة اعتماد الاختيارات والقرارات المتخذة تحديد العواقب التي تترأس هذه الاختيارات.

الكلمات المفتاحية : الممارسة المهنية – المنهج التونسي المقرر لمادة التربية البدنية – واقع النشاط التعليمي – مدرّس التربية البدنية – فعل التدريس

Pour citer cet article :

BETTAIEB, Anouar et CHERNI, Asma, (2023), La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef, Numéro Varia, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1), 34-48. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Pour citer le numéro :

BRAHMI,Souad, FELLAH, Anissa et SOLTANI, El-Mehdi, (2023), Numéro Varia Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 1(1),413p. Disponible sur le lien : <http://univ-dbkm.dz/openjournalsys/index.php/CDLC>

Introduction

Il est pertinent de s'intéresser au réel de l'activité de l'enseignant et son identité professionnelle. En comprenant comment les enseignants pensent et choisissent de poursuivre, de s'adapter et de modifier leurs conduites dans la séance d'EPS. Cette orientation des recherches en éducation dite nouvelle s'émerge aussi dans les « *curricula de formation à l'enseignement* » depuis les années 1990, « *une conception professionnalisante de la formation initiale et continue des enseignants* » (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Vanhulle et Lenoir, 2005). Par conséquent, les recherches sont développées, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, et invitent forcément la prise en compte du « *sujet enseignant* » (Ben jomâa, 2011; Jourdan; Brossais, 2011; Terrisse; Carnus, 2009; Léal, 2012; Touboul et al, 2012; Buznic-Bourgeacq, 2012.) qui est devenu un élément important pour y comprendre et expliquer son activité didactique et pédagogique ainsi que professionnelle.

Notre option épistémologique se propose pour expliquer la pratique professionnelle de l'enseignant (Renan Samurçay et Pierre Pastré (dir.), 2004) et sa manière de décrire, de comprendre et d'expliquer sa prise en compte pendant la séance d'EPS face à divers dilemmes au sein de département dans des contextes ruraux et urbains de la région Tunisienne du Kef. Par conséquent, nous avons essayé de clarifier l'écart entre ce qui devrait être enseigné (le curriculum prescrit) et ce qui était réellement enseigné (le curriculum réel) afin de répondre à ces points d'interrogation émis :

- Qu'enseignent vraiment les enseignants d'EPS ?
 - De quelles manières ?
 - Quels types de gestes et de compétences professionnelles pourraient être construits ?
 - Peut-on précisément apprendre quelque chose à quelqu'un ?
 - L'enseignant est-il satisfait des choix qu'il a faits ?
- Quelles pratiques proposées pour quel acte d'enseignement au regard des compétences de l'enseignant, des envies des élèves et des contraintes du contexte d'enseignement ?
- Comment interagir pour atteindre un certain niveau d'équilibre et assurer la cohérence entre les contenus d'enseignement et les particularités du contexte dans lequel l'enseignant ?
 - Comment la complexité de l'acte d'enseignement s'exprime-t-elle dans l'EPS ? Supposant, en premier lieu, que les obligations institutionnelles précisent les compétences et les savoirs à acquérir et sont

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

liées aux particularités du contexte d'enseignement vu que chaque milieu a ses propres caractéristiques.

En deuxième lieu, la cohérence entre les obligations institutionnelles et les particularités du contexte d'enseignement établira un certain niveau d'équilibre en intégrant un ensemble de paramètres dans le système éducatif en EPS. En troisième lieu, qu'il ne s'agit certes de dire que les contraintes du contexte d'enseignement de l'EPS restreignent l'acte d'enseignement mais, bien qu'elles soient aussi les fondatrices d'un système éducatif dynamique et complexe. Et dernièrement, la gestion du réel de l'activité détermine les conditions de travail de l'enseignant alors que chacun est singulier et envisage son travail d'une façon spécifique et subjective.

1.Méthodologie

Le thème de notre étude porte sur l'activité de l'enseignant d'EPS dans deux différents contextes environnementaux afin de se rapprocher à la réalité de son travail. Nous nous intéressons davantage à la manière dont l'enseignant organise son activité réelle et plus particulièrement sa séance d'EPS.

1.1.Les outils de la méthodologie

Afin d'essayer à répondre aux interrogations et de les mettre en place, nous introduisons d'abord la méthode retenue qui inclue trois outils d'investigation : l'observation in situ (Terrisse, 2008) ; (M.Altet, 2003) des séances d'EPS accompagnées avec des grilles d'observation entrecoupées par des parties vidéo-scopiques courtes d'une situation enseignée que l'on adoptera plus tard pour les entretiens d'auto-confrontation (Theureau J., 2010) ; (Theureau J., 1992) ; (Theureau J., 2004/2006) qui cherchent à renseigner les traces « vidéo-scopiques » (Jean-Pierre Meeschaert) et les commenter puis les enseignant(e)s vont passer des entretiens d'explicitation (VERMERSCH. P, 1994) visant à identifier leurs acquis dans une expérience intéressante durant le parcours professionnel à travers des questions de guidage.

1.2.Les caractéristiques des contextes et des participant(e)s à ce mémoire

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche inductive et est menée selon un devis descriptif auprès des quatre enseignant(e)s d'EPS du primaire :

	Les établissements ruraux	
Nom de l'école	Khdayjia	Ksar L'ahmer
L'enseignant(e)	K	A
Le sexe	Femme	Homme
L'expérience	9 ans	8 ans
Spécialité	Judo	Basket-ball
Les classes	Du 1 ^{er} jusqu'au 6 ^{ème}	Du 1er jusqu'au 6ème
Le cycle	Course vitesse (observation avec 5 ^{ème} année)	Course vitesse (observation avec 5 ^{ème} année)

	Les établissements urbains	
Nom de l'école	École Cité Nacir (Nebeur)	École de la Gare (Le Kef)
L'enseignant(e)	N	J
Le sexe	Homme	Femme
L'expérience	9 ans	12 ans
Spécialité	Lutte	Dance
Les classes	6 ^{ème} , 3 ^{ème} et 2 ^{ème}	3 ^{ème} , 4 ^{ème} et 6 ^{ème}
Le cycle	Course vitesse (Observation avec 6 ^{ème} année)	Séance de danse (observation avec 3 ^{ème} année)

Tableaux : Informations représentatives sur les enseignant(e)s qui ont participé à l'étude

2. Résultats

Le positionnement méthodologique adopté dans cette étude est un positionnement qualitatif quantitatif.

2.1. Les résultats du positionnement quantitatif

2.1.1. L'observation in-situ

Les données recueillies dans les établissements sont produites lors des séances d'EPS qui se déroulent d'une manière habituelle et les enseignant(e)s d'EPS véhiculent les mêmes valeurs, la même formation et les mêmes croyances qui sont partagés (faire accueillir les élèves et

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

contrôler les absences en les mettant en position d'écoute). Ils s'agissent des séances dialoguées (l'enseignant annonce les choix des situations et l'élève écoute et répond avec ses propres actions).

En fait, l'enseignant doit agir d'une façon démocratique pour garantir la participation active de tous ses élèves au processus d'apprentissage, l'action conjointe ; (David Cross) quels que soient leurs sexes, leurs niveaux, leurs besoins et leurs intérêts (comme lors de la création d'un partenariat efficace entre filles en situation de compétition).



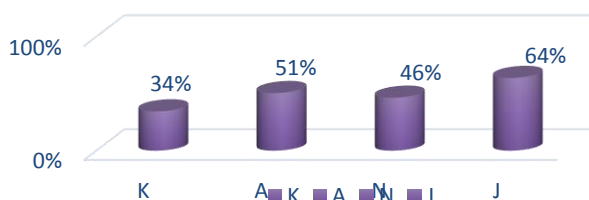
Figure 1 : Les résultats statistiques de la grille d'observation in situ dans les deux domaines de l'éthique professionnelle et la qualité de communication des enseignant(e)s

Mais il reste bien précis qu'il existe un paradoxe en termes de la subjectivité et les contenus à enseignés, ainsi que d'agir en tant qu'enseignant(e) selon le milieu de l'établissement et selon la réalité de son activité.

C'est pour cela, on observe une forte subjectivité dans le choix des situations enseignées, c'est le cas pour « A » et « K » qui font référence au milieu de pratique et aux préoccupations de l'espace, des matériaux, et surtout de la sécurité de leurs élèves en pratique qui jouent un rôle déterminant dans la sélection des contenus enseignés car elles contribuent à déterminer bien le réel de l'activité.

Cependant, dans les espaces urbains, l'enseignant(e) d'EPS conduit sa séance en plaçant l'élève en bonne situation d'apprentissage en assurant une motivation et une sécurité maximale dans les placements et les déplacements. Ainsi que l'accessibilité du terrain, de la pratique pour atteindre un niveau de performance attendu.

Les variables relatives au cadre et au dispositif (le climat de la classe)



Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (les gestes professionnels de l'enseignant)

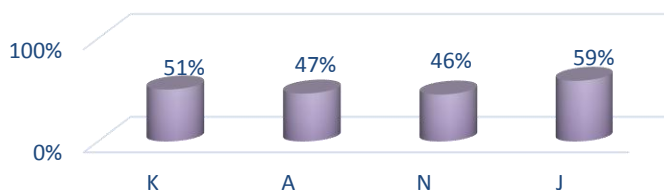


Figure 2 : Les résultats statistiques de la grille d'observation in situ dans le domaine relatif au cadre et au dispositif et les gestes professionnels des enseignant(e)s :

2.1.2.-Les entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation

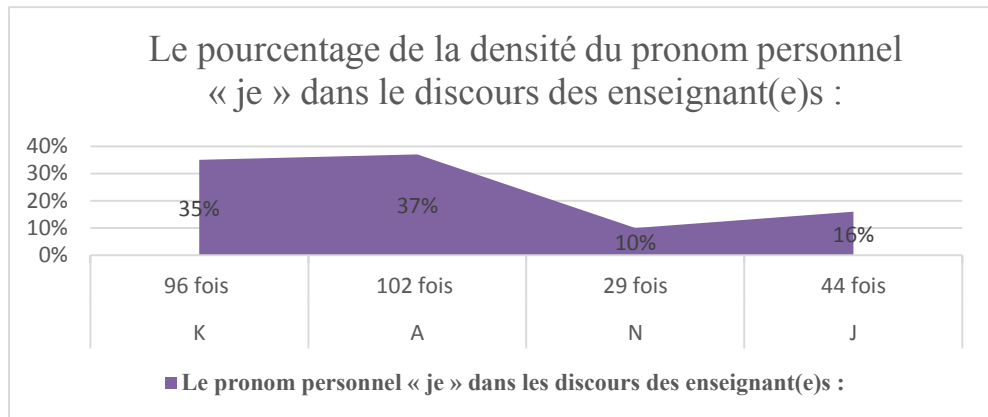


Figure3 : La densité du mot " je" lors des deux entretiens avec les enseignants(e)s

Quant aux « K », « A » et « N » leurs subjectivités nous informent sur la façon dont ils vivent la situation didactique. Ils sont à la fois garants de l'implication personnelle nécessaire à toute intervention, tout particulièrement en « contexte difficile ». Mais dans le même temps, il y a une nécessité de les tenir à distance, d'exercer un contrôle sur eux et sur leur sécurité afin de les faire apprendre les « ABC de la matière et quelques concepts clés ».

Ainsi avec une simplification des contenus plus au moins créative aussi que subjective. Cette subjectivation du métier semble à la fois faciliter et compliquer l'exercice du métier dans ces établissements difficiles. Par ailleurs, cette subjectivité peut mener à des inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs.

Alors que parfois « N » et habituellement « J » maintiennent la dynamique collective de leur travail et la viabilité de la relation pédagogique qui met en évidence des formes d'organisation de l'activité de leurs élèves en lien avec des préoccupations typiques (enseigner les exercices de training et la chorégraphie demandés, s'assumer à se défier entre pairs). Faire diversifier les rôles sociaux en permettant à l'élève de guider la chorégraphie de danse par exemple dans la séance observée de « J » face à ses collègues ainsi que les corriger et les diriger vers la bonne posture en maîtrisant le temps de chaque pas et la synchronisation des parties du corps, préparer les élèves physiquement pour participer aux clubs organisés par

l'établissement tels que les clubs d'athlétisme « le cas de N », de basket-ball et de danse « cas de J » vagabonder en quête d'occupations et ils concilient des préoccupations liées aux contenus à enseigner de type technique et tactique pour favoriser la performance des élèves.). Par conséquent, l'ancrage de ces faisceaux de préoccupations apparaît de manière cyclique au cours de la leçon et se caractérise par une occupation singulière et subjective de l'espace et d'équipements aussi que de temps et de la tâche selon les besoins des élèves.

2.2. Les résultats du positionnement qualitatif

Pour notre étude, nous avons choisi de réaliser notre protocole à travers des séquences filmées des séances d'EPS observées. En effet, l'appropriation des différentes composantes a permis aux chercheurs de définir les questions à poser à l'enseignant(e) au cours de l'entretien. Elles permettent d'identifier la dynamique interne de l'individu et d'en saisir les éléments significatifs. Elles constituent aussi un guide pour aider les enseignant(e)s à expliciter leurs pensées. Cependant, l'entretien est une réalité dynamique, les questions ne sont pas posées de manière mécanique. Mais adaptées aux différents contextes (ici le milieu climatique, rural et urbain) qui accompagnent la réflexion de l'enseignant(e) concernant le réel de son activité et tous qui est contenu d'enseignement.

Nous avons besoin d'un modèle **d'effet-miroir** (d'origine psychologique) pour interpréter la pratique professionnelle de l'enseignant(e) d'EPS qui est basée sur une analyse de contenu à partir des déclarations des participant(e)s qui permet de leur présenter une image de leurs expressions en obtenant ainsi une validité, une invalidité, un enrichissement ou un nuancement des résultats. « *L'effet-miroir se construit à partir des notes d'entretiens, en sélectionnant puis en classant des expressions émanant des acteurs, appelées « phrases-témoins » – ou verbatim – dans une arborescence constituée de thèmes, sous-thèmes et idées-clés.* » (Nathalie Krief, Véronique Zardet, 2013).

2.2.1. L'entretien d'auto-confrontation (EAC)

Ce travail de codage des entretiens a permis de mettre en évidence différents constats récurrents : les enseignant(e)s se focalisent sur des éléments différents selon qu'ils/elles évoquent le temps t ou le temps t' . Les composantes préoccupations et représentations permettent particulièrement d'identifier ces différences entre t et t' .

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

Pendant les entretiens, il n'a pas été possible d'établir des interprétants dans l'action (t). Les interprétants se construisent sur la base de la réflexion dans l'entretien (au temps t') qui semblent plus clairement.

Les données mises en place pour chercher à répondre à plusieurs préoccupations des enseignant(e)s peuvent être contradictoires si bien que leur poursuite simultanée entraîne une insatisfaction de la part de « K » et « A ». Celle-ci n'est pas toujours conscientisée par l'enseignant(e) d'abord et c'est la confrontation à son image lors de l'entretien.

Au cours de l'EAC, les enseignant(e)s avaient identifié la difficulté « J » et « N » ou l'insatisfaction quant aux « K » et « A » et ils / elles étaient parvenues à analyser et à identifier des pistes de régulation propices aux réels de leur travail.

L'analyse des entretiens a permis d'élaborer une esquisse de typologie des préoccupations dans l'action des enseignant(e)s. Ces données permettront d'analyser comment l'EAC contribue au développement du processus de réflexion dans l'action et améliore la régulation et la planification de l'action mais, permettront également à l'enseignant(e) de prendre conscience des exigences de son milieu d'établissement et des difficultés qui peuvent entraver son travail qui tente toujours de les surmonter sagement en collaboration avec ses élèves, ses collègues de travail, son inspecteur(e) et avec l'administration de l'établissement scolaire.

2.2.2.L'entretien d'explicitation

Les déclarations des enseignant(e)s supportent l'idée que les actions peuvent être explicitées et qu'elles se caractérisent par le fait qu'elles sont effectives et non prescrites.

On a pris en compte ainsi l'accord postural qui est détecté lors du croisement ou du décroisement des jambes ou bien des mains des enseignant(e)s simultanément, la mimique quand ils/elles décrivent leurs pratiques en action. Par conséquent, on a constaté que l'entretien d'explicitation a postulé quelques choses de nouveau, c'est le fait que l'enseignant(e) découvre mieux son action en décrivant ce qui s'est passé ; c'est quelques choses que le processus d'enseignement-apprentissage, la didactique et la pédagogie ne les savent pas.

C'est sa propre identité, sa propre réflexion sur l'action, sa singularité, c'est sa subjectivité qui contribue à améliorer et à développer sa pratique professionnelle à partir des changements durables qui ont lui permis d'acquérir une expérience personnelle aussi que professionnelle.

Les analyses et les traitements des données montrent que le poids du contexte d'enseignement peut limiter les ambitions pédagogiques des

enseignant(e)s (Ria, L., 2009) et la poursuite des enjeux de savoirs (Brière-Guenoun, F., & Poggi, M-P., 2015) .D'où grâce à l'analyse et l'interprétation de données récoltées, un nouveau concept a été émergé qui est « *le milieu difficile* » Fabienne Brière-Guenoun ; Amade-Escot,C, ;Patrice Venturini qui concerne que ce soit un milieu rural ou parfois un milieu urbain et d'après les analyses. Il a été observé que ce milieu difficile articule des conditions difficiles, d'infrastructure inadaptée et inadéquate à la pratique et le manque d'outillage par exemples.

Les travaux de recherche à leur égard montrent également que les pratiques d'enseignement en milieu difficile se caractérisent par : (la mise en place des tâches d'apprentissages souvent moins ambitieuses, décontextualisées et simplifiées (Rayou, P., & Sensevy, G., 2014),(Toullec-Théry, M., & Marlot, C., 2013) ; (des contenus de savoir plus flous, moins consistants et fragmentés(Amade-Escot, C. & Venturini, P., 2009),(Kherroubi, M., & Rochex, J-Y., 2004) ; (des processus de guidage centrés sur la réussite effective des élèves dans une dimension pragmatique et non sur des enjeux épistémiques liés à la conceptualisation des savoirs (Bocchi, P-C., 2013). La répétition des comportements déviants oblige les enseignant(e)s à résoudre des multiples dilemmes liés au maintien de la relation didactique d'une part.

Et d'autre part à la gestion du réel de son activité (élèves, climat, infrastructure, matériels...) car l'écart entre le prescrit et le réel du travail peut résulter de l'adaptation des enseignant(e)s à des imprévus comme c'est pour « K », « A » et « N ». Ils/elles doivent ainsi tout à la fois installer des conditions propices à l'engagement durable des élèves dans le travail(Gal-Petitfaux, N., & Saujat, F., 2018) et (Vors, O., & Gal-Petitfaux, N., 2008) , assurer la gestion individuelle aussi que collective de leurs classes et ajuster en permanence les enjeux de savoir selon les capacités de l'établissement scolaire et les groupes d'élèves ainsi que les moments de la leçon (Brière-Guenoun, F., 2015), (Marie-Paule, Poggi, 2014)

Par ailleurs, il s'agit de dire que les contraintes du contexte d'enseignement de l'EPS « milieu difficile par exemple » restreignent l'acte d'enseignement qui se heurte à des dilemmes professionnels réactualisés au jour le jour. Cependant, bien qu'elles sont parfois les fondateurs d'un système éducatif dynamique et complexe et que la gestion du réel de l'activité détermine les conditions de travail de l'enseignant(e) alors que chacun est singulier et envisage son travail d'une façon spécifique selon les exigences du milieu d'enseignement et selon les expériences vécues tel qu'il a été identifié grâce aux entretiens d'explicitation qui explicitent ce qui est

La pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS du primaire entre le prescrit et l'enseigné in situ : cas de la région du Kef

implicite et donnent un sens à ses actions professionnelles en tant qu'elles sont une source d'apprentissage, de mémorisation et une solution aux divers problèmes. Au-delà, d'après les analyses des entretiens d'explicitation on note que la compréhension des phénomènes d'enseignement nécessite une analyse in-situ des pratiques d'enseignement cependant que les recherches en didactique ne peuvent faire l'économie de l'analyse clinique qui montre le rôle déterminant de la dimension personnelle et expérimentale de l'enseignant(e) c'est pour cela les résultats montrent que la didactique clinique de l'EPS apporte ainsi un éclairage nouveau sur ces orientations de recherche dans laquelle les phénomènes didactiques et contextuels ne sont pas seulement considérés comme l'effet de contraintes qui empêchent l'enseignant(e) à se progresser, mais ils sont comme le produit de l'histoire du sujet et les fondateurs d'un acte d'enseignement dynamique et complexe à la fois.

Notons bien que cette étude est menée lors de la pression de la crise sanitaire qui empêche les enseignant(e)s à choisir leurs cycles d'enseignement. Il est possible de dire, alors, qu'elle leur a imposé des choix clairs selon les exigences de cette période et du protocole sanitaire. C'est pour cela l'enseignant(e) se trouve face à un choix de course vitesse pour les 4^e, 5^e et 6^e année et des cycles d'animation individuelle pour les 1^{ers}, 2^e et 3^e année selon les exigences de son contexte d'établissement tel que le cas de « K », « A » et « N » avec des jeux compétitifs et des ateliers. En minimisant le toucher des matériels et face à une créativité dérivée de sa spécialité tel que le cas pour « J » qui organise à ses élèves une chanson avec une simple chorégraphie en gardant l'espacement et en garant que l'élève ne touche pas les engins, c'est pour cela chaque enseignant(e) à sa propre façon de diriger sa classe que ce soit en se référant ou en s'éloignant du prescrit.

3. Discussion

À la lumière de cette étude, bien qu'il semblait que l'enseignant(e) ait parfois tendance à délaissé ses ambitions personnelles aussi que pédagogiques au profil de celles affichées par les obligations programmatiques et au profil des exigences de son milieu, de son établissement. Mais, ces dilemmes ne peuvent pas l'empêcher et l'accablé, au contraire, elles contribuent à construire chez lui une identité professionnelle dirigée par sa singularité, sa perception spécifique et ses expériences professionnelles dans le domaine. Car chaque enseignant(e) a sa propre méthode qu'il/elle adopte pour traiter les programmes officiels en fonction de ce qu'exigent les conditions réelles du processus d'enseignement-apprentissage. Selon ses perceptions ainsi que ses

représentations dérivées des expériences professionnelles et personnelles vécues. Par conséquent, il existe de la subjectivité dans le travail de l'enseignant(e) toutefois à de divers degrés qui dépendent d'un contexte à un autre et d'un enseignant(e) à un /une autre selon les besoins de l'élève et les capacités matérielles, temporelles et spatiales.

À travers cette étude et aux entretiens d'EAC et d'explicitation menés, il a été mis en lumière l'analyse de la pratique professionnelle des enseignant(e)s d'EPS en primaire dans des différents contextes. De ce fait, c'est une opportunité de donner une dimension réfléchi à la pratique professionnelle des enseignant(e)s d'un sens plus large, de manière que l'enseignant(e) réfléchira lui-même sur sa propre pratique et sa propre action qui englobe les actions de comprendre, résoudre, mémoriser et faire des liens. C'est une activité particulière de posture réflexive pour en mettre la prise de conscience professionnelle et de l'intelligibilité de sa pratique du point de vue psycho-phénoménologique.

On peut souhaiter donc que la réflexion sur sa propre pratique soit une référence pour les innovateurs, les inspecteurs, les formateurs et les enseignant(e)s eux-mêmes et une prise en compte lors de la construction des contenus à enseigner et des aides méthodologiques.

Conclusion

L'accroissement de la réflexion, de la réflexivité à plusieurs et en groupe, constituer, la nécessité de penser ce que l'on fait, y compris pour rentabiliser les investissements, passent par une liberté, une subjectivité, une créativité et un engagement accrus pour construire l'identité professionnelle et non pas par une robotisation accélérée.

À cet égard, sous une forme ou sous une autre, l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui est devenue un facteur essentiel de chargement.

Ainsi, à travers l'analyse des pratiques professionnelles, s'engagent des questions essentielles : aussi bien l'évolution des rapports entre théories et pratiques sociales, que la critique permanente d'une maîtrise de la réalité par des règles toutes faites, ou encore le sens de la formation continue dans son rapport avec le travail réel et prescrit avec une cohérence adaptable à travers l'application des méthodes d'analyse réflexives des pratiques professionnelles des enseignant(e)s d'EPS.

Bibliographie

- Marie-Paule, Poggi. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile: vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. (n°22/2014).
- Altet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J-Houssaye (dir). (E. Editeurs, Éd.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 89-102.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation & Didactique*, 3(1), 7-43.
- André TERRISSE, Marie-France CARNUS (dir.). (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? (A. Zeitler, Éd.) *Recherche et formation* , 178-180.
- Ben jomâa, 2011; Jourdan; Brossais, 2011; Terrisse; Carnus, 2009; Léal, 2012; Touboul et al, 2012; Buznic-Bourgeacq, 2012. (s.d.). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du "sujet supposé savoir".
- Blanchard-Laville. (2002). Analyses des pratiques : approches psychologique et clinique . *Recherche et formation*(39).
- Bocchi, P-C. (2013). Les formes de régulation de l'activité des élèves. *Recherche en éducation, Hors-série*(4), 55-67.
- Brière-Guenoun, F., & Poggi, M-P. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *eJRIEPS*(34).
- Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet. (s.d.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. (L. 5-7, Éd.) rue de l'école polytechnique 75005 Paris-FRANCE: édition revue et corrigée.
- Frédéric Heuser. (s.d.). *L'après-coup à l'épreuve du déjà-là du sujet-enseignant: étude de cas croisés*.
- Kherroubi, M., & Rochex, J-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*,(146,), 115-190.
- M. Altet. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. (10), 31-43.
- Marie-france Carnus. (2004). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants débutants et expérimentés. *réseau OPEN*.
- Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 115-190.

- Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot. (2009, juillet-septembre). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. (E. Éditions, Éd.) *Revue française de pédagogie*.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Recherches en éducation*(154), 145-198.
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie*(188), 23-38.
- Renan Samurçay et Pierre Pastré (dir.). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. (U. d. l'éducation), Éd.) Toulouse : Octarès: LIFE(Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education).
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. (: PUF., Éd.) *La place du travail dans la formation des adultes*, pp. 217-243.
- Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Vanhulle et Lenoir, 2005. (s.d.). Formation des maîtres et contextes sociaux, perspectives internationales.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : conditions et conséquences pour la recherche. (15), 179-197.
- Theureau J. (1992). Le cours d'action, analyse sémiologique.
- Theureau J. (2004/2006). Le cours d'action. Méthode élémentaire.
- Theureau J. (2010). L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration. 2(4), 287 à 322.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *I*(182), 41-54.
- Vermersch, 2004 cité par Rix, G., Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. (Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Science des systèmes, Éd.)
- VERMERSCH. P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en réseau ambition réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. (P. UMR ADEF, Éd.) *Revue travail et formation en éducation*.