

Besoins de formation psychologique chez les enseignants d'Education Physique et Sportive

– Exemple de l'Enseignement Secondaire –

YAHIAOUI Boubeker

Résumé :

Nous avons effectué cette étude avec des élèves et des enseignants de lycées dans différentes régions du pays. L'objectif était d'abord de connaître les aspects socio-affectifs se manifestant dans le comportement des élèves en Education Physique et Sportive. Ensuite nous explorons chez des enseignants expérimentés les représentations relatives aux comportements de leurs élèves. Nous présentons ici plus particulièrement les résultats de recherche relatifs aux besoins en formation exprimés par ces enseignants.

Nos travaux montrent que malgré le peu de temps attribué à l'Education Physique et Sportive (deux heures hebdomadaires), et malgré les facilités de dispense médicale, les adolescents aiment cette discipline scolaire notamment pour des motifs tels que : dépenser l'énergie, se défouler et retrouver un équilibre par rapport au stress des études à dominante cognitive, améliorer l'image du corps et l'estime de soi, vivre des expériences de groupe introuvables ailleurs...

Quant aux enseignants d'Education Physique et Sportive interrogés, ils se représentent plus ou moins clairement l'existence de besoins psychoaffectifs chez leurs élèves et ce qu'il y a lieu de faire pour les aider :

- Donner une forme d'éducation socialisante (par exemple à travers les relations dans les jeux collectifs...), aspect relativement connu en Education Physique et Sportive mais très peu formalisé en réalité dans les projets éducatifs ;

- Apporter une aide individuelle à des cas d'adolescents en difficulté, qui ont tendance à faire des confidences à un enseignant considéré comme proche d'eux.

Ces enseignants sont parfois marqués par des problèmes difficiles à gérer, comme des conflits individuels ou de groupe.... Ils ressentent alors le besoin de s'informer ou d'apprendre à mieux maîtriser ces situations, et font une demande de formation orientée vers des domaines de la psychologie et de la psychologie sociale ; mais ils disent en même temps que la formation ne suffit pas à elle seule pour les aider à affronter les aspects socio-affectifs caractéristiques du comportement des élèves en EPS. Ils indiquent notamment l'importance de la relation éducative et des qualités personnelles de l'enseignant.

Mots clés :

Formation, enseignant, psychologie, Education Physique et Sportive (EPS), Enseignement Secondaire, adolescence.

Boubeker YAHIAOUI, Inspecteur de l'Education Nationale, Docteur en Sciences de l'Education.

Introduction :

Il faut observer dès l'abord que l'enseignant d'Education Physique et Sportive (ou EPS) n'est pas confronté uniquement à des apprentissages moteurs ; les situations pédagogiques sont plus ou moins variées et complexes, plus particulièrement au plan socio-affectif. De par la nature même des activités qui sont proposées, faisant appel généralement à des mouvements mobilisant l'ensemble du corps, les élèves peuvent avoir une grande liberté d'expression, verbale, motrice, émotionnelle, relationnelle. Cela est d'autant plus manifeste que la classe est organisée en équipes dans la plupart des situations d'apprentissage, ce qui augmente la diversité, la richesse mais en même temps la difficulté de l'action pédagogique. Les comportements des adolescents pendant les séances d'EPS au lycée illustrent particulièrement ces observations, se manifestant par exemple à travers :

- Une dépense d'énergie sans mesure dans l'exercice physique en général et dans la compétition sportive en particulier, forçant l'enseignant à freiner parfois quelques ardeurs, et surveiller par exemple continuellement l'intensité de l'effort dans les courses (prise de pulsations cardiaques à des moments choisis, comme la fin de course ou après une période de récupération...) ;
- L'expression d'émotions plus ou moins fortes telles de la joie ou de la colère suivant les situations d'échec ou de réussite, dégénérant parfois en conflits et en agressivité dans les rapports interpersonnels ou de groupes, et particulièrement dans l'adversité des situations d'opposition, pendant des examens ou des compétitions inter-équipes....L'enseignant doit alors intervenir pour réguler les rapports, calmer ou encourager suivant les cas...
- A l'inverse d'une expression ouverte ou expansive, des élèves peuvent avoir des attitudes anxieuses et timorées, certains cas appréhendant par exemple l'opposition, ou écartés par leurs camarades dans le jeu... Et si l'enseignant n'est pas suffisamment attentif, le résultat peut être frustrant, traumatisant même pour certains, les conduisant au repli sur soi ; alors il intervient par exemple dans l'action de jeu, pour accompagner les plus désavantagés et les encourager à participer, réinstaurer les rapports de force et la coopération...
- Dans des situations à risque comme en lancers ou en gymnastique, l'enseignant doit s'armer de fermeté, voire de sévérité face à des élèves parfois impatients, d'autres fois distraits ou inattentifs, pour les amener à être plus vigilants, à

prendre conscience des dangers possibles. Dans de telles activités, la discipline doit en effet être rigoureuse dans l'observance des règles de sécurité et d'apprentissage, de l'entraide et de la parade pendant l'exécution...

Nous voyons ainsi que les élèves manifestent des comportements plus ou moins difficiles à gérer, obligeant l'enseignant à une vigilance et une implication continues dans sa tâche éducative. Le degré d'engagement peut être évidemment très varié d'un enseignant à l'autre, d'une situation à l'autre, d'un moment à l'autre dans la journée, suivant l'effectif de la classe, le degré de fatigue, etc. Mais le plus souvent il s'arme de vigilance, observe les comportements, intervient oralement (pour corriger le plus souvent), s'implique parfois physiquement... Il peut, dans des moments choisis en fonction de ses objectifs et des contenus des apprentissages, rester à l'écart pour "laisser faire" ses élèves aussi bien dans l'action que dans l'organisation; mais il n'en mène pas pour autant une observation plus ou moins attentive des événements, notant ce qui peut servir dans l'évaluation et la correction des apprentissages, jouant un rôle "d'arbitre" en apprenant aux élèves à respecter les règles de jeux. Cet «arbitrage" peut apparaître a priori simple ; il a pourtant un impact déterminant dans l'apprentissage non seulement de règles de jeu, mais aussi de la vie en groupe...

On se rend compte alors que dans la réalité d'une action pédagogique régulière, **l'enseignant d'EPS est particulièrement impliqué, non seulement en tant qu'éducateur intervenant dans les apprentissages moteurs, mais en tant que personne ou personnalité dans l'action et les interactions dynamiques qui s'instaurent dans le groupe-classe**: Réguler les apprentissages mais aussi les rapports entre les individus ou entre les groupes, gérer des conflits ou des problèmes particuliers chez des élèves (simples douleurs, échecs mal assumés durant les apprentissages, etc.). Il se joue parfois des drames intérieurs que l'observateur étranger ne peut deviner, mais que les élèves font voir de manière plus ou moins directe à un enseignant dont ils ressentent la proximité, ou que lui-même aperçoit, l'expérience et l'observation quotidienne aidant : Problèmes d'obésité, craintes de montrer ses faiblesses physiques ou d'échouer à un exercice, craintes de montrer des imperfections corporelles ou simplement de montrer son corps, filles ou garçons intimidés par la présence des autres ou la proximité corporelle... Il essaie alors de donner plus de confiance en soi à ses élèves à travers par exemple un jeu de rôles plus ou moins adaptés à leurs personnalités, les amenant à s'impliquer : Observer, relever des performances, chronométrer, jouer un rôle de soutien, de parade, de juge de ligne

ou d'arbitre de champ, de capitaine d'équipe, etc. **Les capacités d'observation, d'évaluation et de prise de décision de l'enseignant, ses qualités personnelles telles sa sensibilité, son empathie, sont mises à l'épreuve pendant ces moments d'apprentissage de rôles amenant les individus à s'intégrer au groupe, à affirmer leur personnalité.**

Afin de nous assurer du bien-fondé de nos observations, on peut essayer d'explorer le vécu des élèves adolescents en EPS dans nos lycées. On peut se demander aussi si les enseignants ressentent effectivement la présence et la complexité de ces phénomènes d'ordre affectif et relationnel que nous observons ? Si tel est le cas, comment réagissent-ils et comment affrontent-ils alors les situations qui se présentent ? Ressentent-ils des difficultés ? **Ont-ils reçu une formation conséquente ou bien ressentent-ils le besoin d'une formation supplémentaire ou d'informations susceptibles d'améliorer leurs compétences ?**

Nous avons effectué une étude avec des élèves et des enseignants de lycées dans différentes régions du pays entre 2009 et 2011 [1], utilisant des techniques se voulant complémentaires de questionnaire, d'observation et d'entretien; l'objectif était d'abord de chercher à confirmer ou infirmer l'importance des aspects socio-affectifs se manifestant en Education Physique avec les élèves. Ensuite nous explorons chez les enseignants le vécu professionnel et les représentations relatives aux comportements de leurs élèves, avant d'aborder les besoins en formation. Nous insisterons ici sur les résultats du travail effectué avec les enseignants, celui relatif aux élèves ayant été publié en partie en 2010 [2].

1 – Le rôle éducatif des enseignants d'EPS dans le domaine socio-affectif :

Nous nous sommes intéressés dans nos essais de recherche en particulier aux élèves et enseignants du cycle secondaire ; en Algérie, l'EPS est encore inexistante ou dérisoire dans les cycles d'enseignement primaire et moyen. Malheureusement ! Car c'est à peu de choses près le seul enseignement à caractère dynamique qui existe dans notre système éducatif : malgré l'affirmation du bien-fondé des pédagogies actives, et le choix de l' "approche par les compétences" dans l'élaboration des programmes scolaires depuis le début de la réforme en 2003, l'école algérienne est toujours dominée par les cours à

caractère théorique. Ailleurs les systèmes éducatifs évoluent de plus en plus vers un équilibre entre activités à dominante intellectuelle le matin et activités pratiques ou culturelles l'après-midi. Dans les systèmes anglais, américain et allemand, par exemple, les Activités Physiques et Sportives sont dominantes les après-midi ; en France, l'expérience du sport l'après-midi est relativement récente mais appelée à être généralisée : Commencée durant l'année scolaire 2010/2011, l'expérimentation dans l'enseignement secondaire donnerait des résultats encourageants [3].

Depuis peu, c'est-à-dire la rentrée scolaire 2011/2012, notre pays semble suivre le sillage d'un système qui se mondialise ; une décision très importante a été prise en effet, concernant les rythmes scolaires, d'abord à l'école primaire : Les élèves sont libérés à partir de 14h 30, et il est prévu l'introduction d'activités « périscolaires » l'après-midi, dont des Activités Physiques et Sportives. D'ores et déjà se posent des problèmes d'encadrement de ces activités périscolaires, non encore clairement définies ou adoptées actuellement. Si à l'école primaire, la tendance est à la généralisation (de l'horaire s'entend, puisque les activités « prévues » restent imaginaires !), dans les enseignements moyen et secondaire, l'expérience est avortée dès le départ [4] ; et à la rentrée scolaire 2012/2013, l'emploi du temps reprend son cours traditionnel. L'EPS y retrouve quand même sa place habituelle, de discipline dont le coefficient (01) et l'horaire (02 heures hebdomadaires) sont les plus faibles, faite plus pour décompresser et « boucher les trous » de l'emploi du temps que pour réaliser des objectifs éducatifs. Cet état d'esprit négatif vis-à-vis d'activités physiques perçues comme « secondaires » est illustré au premier trimestre de l'année scolaire 2012/2013 par un retrait de postes à l'EPS dans l'enseignement secondaire pour couvrir les lacunes d'enseignement d'autres matières considérées comme prioritaires. Cette « solution » improvisée, même passagère (de nouveaux postes étant débloqués à la rentrée du deuxième trimestre), traduit une attitude évidente de marginalisation de l'EPS.

1.1 – Même marginalisée, l'EPS apporte une aide conséquente aux lycéens algériens :

Nos travaux avec les élèves du cycle secondaire [5] montreront que malgré le peu de temps attribué à l'Education Physique dans les lycées, et malgré les facilités de dispense médicale accordées par médecins et administration des

établissements, les adolescents aiment cette discipline notamment pour des motifs tels que :

- Se défouler et retrouver un équilibre par rapport au stress des études à dominante cognitive ;
- Améliorer l'image du corps et l'estime de soi à travers l'activité physique ;
- Vivre des expériences de groupe introuvables ailleurs ;
- Les élèves auraient même tendance à se confier et parler de leurs problèmes personnels plus couramment aux enseignants d'EPS et disent être plus proches d'eux que des enseignants d'autres matières.

Les enseignants d'EPS apprennent ainsi sur le terrain, dans la pratique quotidienne, à jouer un rôle d'ordre psychosocial. Dans un travail relativement plus ancien, effectué avec des enseignants en 1998, et dont une partie sera publiée en 2007 [6] dans le cadre de la préparation d'un magistère, les enquêtés considéraient ce rôle, perçu sous l'angle surtout d'une préparation des élèves à la vie sociale, comme aussi essentiel que le rôle d'enseignant chargé d'effectuer des apprentissages moteurs. Dans ce cadre de leur rôle psychosocial et face aux problèmes affectifs et relationnels posés par les élèves, les enseignants développent progressivement, au fur et à mesure de l'expérience pédagogique quotidienne, des réactions et des stratégies de résolution des problèmes qui se manifestent dans les comportements et les interactions des élèves pendant les activités physiques. Ils essaient en quelque sorte de concilier les besoins d'apprentissages moteurs avec les besoins d'ordre psychoaffectif qui se manifestent chez les élèves sous différentes formes (conflits interpersonnels ou amitiés ou clans, agressivité, isolement...).

Ouvrons ici une parenthèse théorique pour rappeler que la conception de l'existence de « besoins psychogéniques » ou psychoaffectifs ou appelés encore « secondaires » a marqué le progrès des théories de la motivation. Ce sont les travaux de Maslow (1954) qui semblent rencontrer le plus d'adhésion actuellement (voir par exemple Marmion, 2008). Sous la forme schématique d'une pyramide, il tente de montrer le lien et la continuité entre les « besoins primaires » (placés à la base de la pyramide, comme manger, boire...) et les « besoins secondaires » : affectifs et d'appartenance (amour, famille, amitié...), le besoin d'estime de soi (confiance, respect des autres...), accomplissement personnel (résolution des problèmes, créativité...)... D'après Sillamy (1980, notion de besoin, p.154), c'est plus spécialement au moment du passage de

l'adolescence à l'âge adulte qu'apparaissent des besoins d'accomplissement de soi et d'autonomie.

Les stratégies d'adaptation des enseignants d'EPS aux besoins psychoaffectifs des élèves adolescents s'installeront sous la forme d'attitudes ou qualités personnelles (empathie par exemple, privilégiant l'observation, l'écoute et la compréhension...), de valeurs à inculquer aux élèves (respect, entraide...), de savoir-faire (choix de procédés pédagogiques d'apprentissage ou d'organisation encourageant par exemple la coopération, l'opposition, les jeux de rôles...). ...). Chaque enseignant, bien entendu, ressent les difficultés rencontrées en fonction de sa propre personnalité, sa formation, son expérience, ses conditions de travail particulières... Cependant, même s'ils développent des stratégies personnelles, les différents enseignants présentent quelques points de ressemblance ou similitudes plus moins stables suivant la nature des problèmes posés par les élèves mais aussi des disciplines enseignées :

*** Dans l'enseignement en général :**

La revue de données théoriques assez dispersées [7] nous a montré que les problèmes affectifs sont souvent perçus par les enseignants comme des problèmes "parallèles", étrangers au cours ou venant le perturber, mais qu'il faut tout de même résoudre pour pouvoir effectuer les apprentissages (les travaux de recherche abordés font référence le plus souvent aux apprentissages intellectuels). On ne conçoit pas que l'on puisse éduquer l'affectivité dans une prise en charge éducative ciblée et explicite. L'enseignant a plutôt tendance à "traiter" les problèmes de conduite comme un facteur à résorber ou éliminer, de façon à pouvoir enseigner (c'est-à-dire réaliser un programme scolaire imposé et préparant à des examens). Or ce que l'on prend pour des problèmes de conduite ou phénomènes perturbateurs de la classe sont des aspects du comportement qu'il faudrait prendre en charge tout autant que le travail intellectuel ou l'activité motrice; c'est du moins ce qui est affirmé théoriquement depuis longtemps déjà, et présenté dans une méthode, la Pédagogie Par Objectifs, sous la forme de trois axes fondamentaux d'objectifs éducatifs à réaliser: cognitif, affectif et psychomoteur (voir les travaux de Bloom & al., pendant une vingtaine d'années à partir de 1956). Plus récemment, Postic (1990) insiste sur la notion de *relation éducative* dans laquelle la médiation est non pas de type intellectuel mais affectif ; cependant, on n'arrive pas encore à faire avancer suffisamment l'analyse des phénomènes complexes qui interviennent dans la

relation, et encore moins à proposer les moyens d'une éducation des aspects affectifs ou socio-affectifs.

*** En EPS en particulier :**

Après nos expériences de recherche avec des enseignants d'EPS effectuées en 1998 poursuivies et publiées en partie en 2007, puis entre 2009 et 2011 [8], il apparaît sans conteste que les enseignants d'EPS accordent un intérêt professionnel évident aux composantes socio-affectives du comportement de leurs élèves. Ils sont conscients de l'importance des apprentissages à effectuer dans ce domaine, mais ne trouvent pas toujours les solutions adéquates, incriminant souvent la formation reçue, ou l'insuffisance des moyens (temps, infrastructure, matériel). Un certain consensus apparaît quand même dans des attitudes et des procédés utilisés face aux manifestations à dominante socio-affective dans le comportement de leurs élèves: Confrontés sur le terrain de sport plus directement qu'en classe traditionnelle à l'expression émotionnelle, la plupart des enseignants interrogés perçoivent et se représentent plus ou moins clairement les besoins psychoaffectifs de leurs élèves et ce qu'il y a lieu de faire pour les aider :

- Donner une forme d'éducation socialisante, comme par exemple apprendre aux élèves à participer aux tâches de groupe, respecter des règles de relations, apprendre à coopérer...aspects relativement connus en Education Physique mais très peu formalisés en réalité dans les projets éducatifs des enseignants (mis à part l'apprentissage de règles de jeux sportifs);

- Apporter une aide individuelle à des cas d'adolescents en difficulté, notamment grâce aux confidences que leur font parfois certains élèves. Il faut remarquer que de nombreux témoignages et observations d'enseignants d'EPS relevés au cours de notre carrière d'inspecteur depuis une vingtaine d'années, montrent la proximité avec les élèves, comme le fait de recevoir facilement leurs confidences, ou d'apporter en conseils de classes des informations relatives à leurs comportements et leurs problèmes, informations qu'obtiennent beaucoup plus difficilement les collègues d'autres matières. Des observations similaires ont été faites par exemple en France, où des enseignants-chercheurs parlent d'une « *relation privilégiée* » enseignant-élèves en EPS (Pujade-Renaud C. & al., 1981), ou encore d'un rôle de « *pédagogue clinicien* » chez l'enseignant d'EPS (Chauvier & Missoum, 1981). En plus du rôle d'intégration sociale, nous avons relevé aussi que l'enseignant d'EPS apporte certainement une aide irremplaçable

au niveau individuel quand des élèves en font la demande explicite, ou font des confidences : en l'absence du psychologue ou du psychothérapeute, il peut aider à dédramatiser des situations de conflit avec les parents, des professeurs, des camarades...

- Les enseignants insistent par ailleurs sur l'influence de leurs qualités personnelles sur leurs élèves, domaine dont la tentative d'approche scientifique paraît très difficile. Des références méthodologiques reconnues dans le domaine de la recherche relative aux attitudes, comme le Différentiel Sémantique [9] d'Osgood & al. (1957) et appliquées en EPS (Williams, 1983), nous ont aidé à effectuer en 1998 une première tentative de montage d'échelles bipolaires sous la forme d'une échelle d'estimation d'attitudes, en utilisant les résultats d'un questionnaire ouvert pour évaluer des "qualités personnelles" chez l'enseignant d'EPS. Soumis à un échantillon de 86 enseignants (24 femmes et 62 hommes) en poste depuis plus de 5 ans, le questionnaire nous avait donné les résultats suivants, après un traitement statistique utilisant un logiciel d'analyse en composantes principales :

* Catégorie regroupant des qualificatifs tels que : « *Motivé, Volontaire, Actif* », et pouvant définir l'*Enthousiasme*, vu en théorie dans plusieurs travaux (dont Rosenshine, 1970) comme une qualité personnelle déterminante chez l'enseignant ;

* Catégorie regroupant des qualificatifs tels que : « *Chaleureux, Respectueux, Energique* » liés à la *Chaleur humaine*, une des hypothèses fortes de qualité personnelle chez l'enseignant (entre autres Williams, 1983).

Cette expérience était difficile, entachée forcément de subjectivité, dans un domaine complexe où interviennent la personnalité et l'affectivité des individus. Mais elle n'en montre pas moins que les qualités personnelles des enseignants ont leur place et leur influence dans la relation éducative, même si les réactions peuvent être parfois très différentes suivant la personnalité de chacun.

1.2-Diversité des réactions d'enseignants face aux manifestations d'ordre socio-affectif :

Les enseignants n'adoptent certainement pas tous les mêmes attitudes, les mêmes stratégies et procédés pour résoudre les problèmes socio-affectifs qui se

posent à eux. Même face à une même situation, l'accord ne peut être total, la conception de chaque individu étant marquée par ses propres expériences et qualités personnelles, par ses appartenances, par ses autres rôles dans la vie sociale... Cependant, en raison probablement d'expériences pédagogiques plus ou moins ressemblantes dans une même discipline d'enseignement, les enseignants ont tendance à avoir les conduites et attitudes suivantes :

- Certains d'entre eux, très peu nombreux toutefois, ont des réactions de fuite par exemple, ou de rejet, dénégarion, élimination des réactions émotionnelles chez leurs élèves : Ils attribuent le rôle éducatif sous l'angle socio-affectif uniquement aux parents et refusent carrément, chez certains cas limites, aux élèves de s'exprimer. Siedentop (1994, p.197) remarque aussi qu'il y a des enseignants dont la « *façon d'aborder le système d'interactions sociales entre les élèves consiste à vouloir l'éliminer en adoptant une approche autoritaire (...). Tous les signes d'exubérance, de joie ou de plaisir venant des élèves sont interprétés comme une violation du système d'organisation. Certains élèves se soumettent, mais en agissant ainsi, ils développent probablement une aversion pour l'éducation physique* » ;

- Certains acceptent que les élèves puissent se sentir heureux et s'exprimer émotionnellement en EPS, mais ils refusent leurs confidences ; se sentent-ils menacés dans leur propre équilibre affectif ? Dans une activité où ils s'expriment plus librement, les élèves se sentent en quelque sorte naturellement proche de l'enseignant, et vont se confier à lui. Les relations parents-enfants deviennent difficiles à un âge où les adolescents veulent s'émanciper, et ne peuvent pas confier à leurs parents toutes leurs préoccupations. A qui se confier alors ? A ses amis ? Là aussi il est probable que certains adolescents n'ont pas confiance en leurs pairs pour de multiples raisons : la discrétion, la maturité nécessaire pour juger de toutes les situations... C'est alors que les confidences à un adulte proche deviennent peut-être plus utiles, plus sûres. Qui peut alors le mieux remplacer les parents, si ce n'est les enseignants, dans une société où le psychologue n'a pas encore sa place ? Pourquoi refuser alors une aide psychologique, ou morale, à des élèves qui la demandent d'eux-mêmes à travers leurs confidences ? Ce serait, à la limite, refuser d'apporter une aide à une personne pouvant être en situation de danger !

- D'autres enseignants, peut-être les plus nombreux, choisissent l'affrontement des manifestations à caractère affectif en adoptant un choix de valeurs et de pratiques ou procédés pédagogiques dont ils ont jugé l'efficacité à travers leur

expérience ; ceux-là élaborent en quelque sorte un système de conduites consistant le plus souvent à faire appel à des règles morales issues des us et coutumes et de la religion, mises en avant , conciliées souvent à des règles du fair-play et de l'esprit sportif. Par exemple, les conduites respectueuses vis-à-vis les uns des autres pendant l'activité sont valorisées aussi bien en religion musulmane qu'en Sport (règles du fair-play). « *Toute conduite se déroule dans un contexte social qui contribue à sa détermination, qu'il s'agisse du contexte immédiat ou du contexte socioculturel global. Les manifestations affectives, par exemple, varient d'une culture à l'autre ; ce sont, du moins en partie, des langages appris* » (Huteau, 1995, p.126). Les enseignants ne peuvent alors s'empêcher de faire une sorte d' « éducation sociale » se référant aux traditions et à la religion, nous rappelant des facteurs sociaux parmi ceux qui constituent en fait la personnalité de base telle que la conçoit Kardiner (1945) ;

- D'autres enseignants valorisent l'exploitation des manifestations d'ordre socio-affectif dans le cadre de la réalisation de leurs objectifs d'apprentissages moteurs : émulation et encouragement de la concurrence et de l'opposition pour élever le niveau de performance physique et motrice de leurs élèves... Les émotions et les relations d'ordre affectif sont en quelque sorte mises au service des apprentissages d'ordre moteur ; c'est dans ce cadre que la dynamique des groupes a d'abord été utilisée en éducation, et par exemple l'étude des attirances et des rejets en classe (voir la Sociométrie de Moreno in : Chaix-Ruy, 1960) ; en EPS et en Sport, la sociométrie est utilisée pour constituer des équipes et organiser les apprentissages et les compétitions (Thill, Thomas & Caja, 1983) ; cependant, ce qui est recherché, c'est une efficacité immédiate en fonction des rapports existants entre les individus ; on a en vue le rendement physique, mais l'intention d'améliorer les relations dans les groupes est très peu perceptible ;

- Certains enseignants affichent la volonté de réaliser des objectifs d'éducation sous l'angle socio-affectif, expliquant qu'il faut par exemple laisser les élèves exprimer leurs émotions, leur apprendre à se maîtriser dans certaines situations (échec, colère, agressivité...). La valeur éducative de l'EPS au plan socio-affectif est alors plus largement reconnue et pratiquée au plan de la socialisation, par des enseignants ayant bénéficié d'une formation en psychologie ou psychopédagogie plus poussée que d'autres. On retrouve en effet la mention écrite parfois sur les fiches de préparation pédagogique exprimant clairement des objectifs tels que : respecter des règles plus ou moins précisées suivant les cas (plus fréquemment en sports collectifs), participer au travail collectif en

remplissant des rôles qui sont parfois précisément mentionnés et poursuivis (arbitre, observateur, juge de départ, chronométrateur...), systèmes tactiques de jeu dans les sports collectifs où les rôles sont plus ou moins précisés, et dont la réalisation est suivie, corrigée, évaluée par l'enseignant). Sous l'angle émotionnel par contre, les interventions pédagogiques semblent plus difficiles ; pourtant « *les enseignants peuvent (...) déterminer des moments-clés où ils font émerger les émotions en classe, avec des situations précises, des dispositifs matériels adaptés (ateliers) et des APSA bien programmées (traitement didactique des activités)* » (Debois, Blondel & Vettriano, 2007, p. 37). Encore faut-il qu'il y ait des possibilités de choix matériels et d'activités en vue de créer des situations suffisamment variées ; ce qui n'est malheureusement pas le cas en Algérie ;

- Malgré leur volonté d'aider leurs élèves, certains enseignants montrent en même temps leur gêne et leur désarroi devant des situations plus ou moins complexes et difficiles à prendre en charge, plus particulièrement s'agissant des conflits qui peuvent naître en classe entre élèves, ou de confidences faites au sujet de problèmes particuliers. Il arrive en effet, et souvent d'après le témoignage de beaucoup d'enseignants, que les apprenants leur fassent des confidences, parfois au sujet des problèmes les plus intimes, comme des déceptions amoureuses, des conflits avec les parents... C'est alors que dans sa démarche d'écoute des problèmes de ses élèves, l'enseignant se trouve parfois gêné de recueillir des confidences difficiles à gérer, surtout pour répondre à l'élève par une aide appropriée. Ne doit-on pas lui apprendre à affronter ces cas en utilisant les méthodes d'entretien clinique, puisqu'il joue, peut-être parfois malgré lui, un rôle de « *pédagogue clinicien* » (Chauvier et Missoum, o.c.) ? Dans cet apprentissage en formation d'une démarche d'écoute, l'objectif est d'amener à apporter aux élèves une aide pédagogique proche de l'aide psychologique recherchée par l'entretien clinique. Encore faut-il consacrer plus de temps à l'EPS à l'école et au lycée.

Nous voyons ainsi que les attitudes sont relativement diversifiées face aux manifestations d'ordre socio-affectif chez les élèves. Certains enseignants luttent continuellement contre ce « flot » d'énergie et d'émotions risquant de déborder à tout instant, par le maintien d'une discipline ferme, où eux-mêmes restent « fermés » à toute expression bruyante ; mais l'exigence devient difficile et souvent inopérante d'efforts continuels de maintien d'une discipline parfois rejetée par des élèves devenant agressifs. Des enseignants plus permissifs rendent les élèves heureux mais sont parfois débordés par des exigences de choix ludiques

de la part d'élèves qui n'ont pas envie de « travailler » mais cherchent à se défouler en EPS. Entre les deux pôles d'une rigueur inflexible, qui risque de se briser face à l'agressivité des élèves, et d'une permissivité qui risque de se transformer en séance d'animation, les enseignants expérimentés semblent aller vers le choix de valorisation des aspects socio-affectifs, les « privilégiant » dans leur expression ou l'apprentissage de leur maîtrise, à travers surtout les systèmes d'organisation : rôles dévolus aux élèves (souvent uniquement les meilleurs dans des rôles de direction des équipes et des entraînements), méthode compétitive plaçant souvent les élèves en situations de confrontation directe de leurs capacités, pas seulement en sports collectifs, mais également en sports individuels... Nous avons remarqué que même des élèves dispensés en viennent à reprendre l'activité, à s'intégrer, à jouer des rôles décisifs dans l'organisation et le fonctionnement du groupe-classe en EPS ; d'autres relativement isolés au début s'intègrent progressivement.

Cette volonté affichée d'effectuer une éducation de type socio-affectif en plus des apprentissages moteurs, nous semble la plus appropriée. Que ce soit dans notre ancienne expérience d'étude des représentations en 1998 ou à travers les entretiens effectués en dernière expérience, en 2011, cette reconnaissance d'une éducation possible de type socio-affectif par un grand nombre d'enseignants expérimentés peut constituer la base de départ de nouveaux projets de formation.

2 - Les besoins de formation exprimés par les enseignants d'EPS :

Explorer un aspect encore méconnu ou peu valorisé dans la pratique pédagogique de l'enseignant, c'est revoir en quelque sorte le rôle ou les rôles qui lui sont dévolus en fonction de besoins devenus incontournables chez les élèves. Ce qui pourrait aboutir à la redéfinition des compétences et capacités professionnelles des enseignants sous des aspects nouveaux, et par conséquent à la révision des objectifs, des méthodes et des contenus de formation.

Comme on vient de voir plus haut dans l'essai de recherche publié en 2007 relatif au rôle de l'enseignant dans le domaine socio-affectif, suivant leur expérience, les enseignants d'EPS ont une aperception ou des représentations plus ou moins claires des interactions et des réactions affectives qui naissent à l'occasion de leur activité professionnelle; ils adoptent alors des attitudes plus ou moins bien

adaptées, comme jouer un rôle d'aide à la socialisation, notamment par le travail de groupe. Dans les nouvelles expériences de recherche effectuées entre 2009 et 2011 [9], nous essayons de compléter notre travail de 2007 en nous posant les questions suivantes : Les enseignants ressentent-ils le besoin d'une formation supplémentaire susceptible d'améliorer leurs compétences ? Quels domaines plus exactement ou quels aspects des compétences et capacités professionnelles faudrait-il prendre en charge et développer ?

Les enseignants du cycle d'enseignement secondaire, milieu où s'effectue notre étude, sont généralement des PES (ou Professeurs d'Enseignement Secondaire) recrutés avec un niveau de licence universitaire, et des PEM (ou Professeurs d'Enseignement Moyen), ex-PEF ou Professeurs d'Enseignement Fondamental pour la plupart, recrutés avec un niveau de classe terminale, suivi d'une formation professionnelle de deux années dans les anciens ITE. Il existe aussi une quantité non négligeable d'anciens maîtres et professeurs-adjoints formés dans les CREPS (ou Centres Régionaux d'EPS) dans le secteur de la Jeunesse et des Sports jusqu'en 1979, date à laquelle la gestion de tous les corps d'enseignants d'EPS passera sous l'égide de l'Education nationale. Depuis le début de la réforme de 2003, les recrutements se font uniquement parmi les licenciés issus de la formation universitaire. Nous avons donc dans l'enseignement secondaire des niveaux de formation assez dispersés.

Notre étude est orientée vers des enseignants d'EPS relativement expérimentés, PEM et PES, ayant un minimum de 10 années d'ancienneté générale, dans le but de bénéficier de leur expérience dans l'action pédagogique avec les adolescents. Les nouveaux corps d'enseignants recrutés récemment, tels que les PES issus du nouveau système LMD, ne font donc pas partie de notre population d'étude.

2.1 – Techniques de recherche utilisées :

Dans nos hypothèses, l'expérience pendant dix ans nous paraît suffisante, et susceptible de permettre aux enseignants concernés d'apprendre à affronter les situations-problèmes vécues avec les adolescents, ce qui pourrait les amener à nous parler non seulement des difficultés vécues, mais aussi des procédés trouvés et utilisés pour les résoudre, et présenter ainsi des ressources ou propositions pour la formation. On peut supposer aussi que les risques de réponses de type académique (ou apprises) sont amoindris chez des personnes suffisamment "mûres", ayant quitté la formation initiale depuis longtemps, et se

référant par conséquent à une réalité pédagogique concrète dans leurs représentations.

Deux expériences sont réalisées entre 2009 et 2011, en utilisant deux techniques d'investigation différentes, mais se voulant complémentaires :

La méthode des « Incidents Critiques » :

Cette méthode est utilisée entre autre dans la recherche sur les caractéristiques des éducateurs (voir notamment De Landsheere G., 1982, pp. 159-161). Il s'agit par exemple de définir les exigences d'une fonction, telle que celle d'enseignant, en étudiant les "incidents", ou traits saillants, comportements particuliers qui attirent l'attention de l'observateur. Sorte de questionnaire où le nombre de questions est généralement très limité, cette technique peut aider à expliquer des phénomènes importants, tels les comportements à dominante émotionnelle.

Nous avons remarqué, au cours d'une longue expérience dans les entretiens d'inspection pédagogique, la tendance des enseignants à raconter des souvenirs marquants de leur activité professionnelle, comportant une charge émotionnelle plus ou moins forte. Ces récits étant apparus très intéressants dans le cadre de notre investigation, nous avons été tout simplement amené à construire un «questionnaire» ouvert, comportant une seule question simple, ou plutôt une «demande de récit» : « *Il vous est demandé simplement de décrire trois situations pédagogiques parmi celles qui vous ont le plus marqué pendant votre activité professionnelle comme professeur d'EPS* ». Nous évitons donc dans la question telle qu'elle est posée de faire allusion à notre orientation de recherche, mais nous nous attendons en quelque sorte à voir les enquêtés aborder eux-mêmes le problème des comportements des élèves, et la façon de les gérer. « *Le rassemblement de descriptions d'incidents faits par les professeurs est devenu depuis quelques années un moyen de découverte pertinent des problèmes vécus* » (Johnson & Bany, 1974, p.39). Les objectifs pouvant être atteints peuvent alors être très importants, comme :- Déterminer des exigences de la fonction d'enseignant (ici d'EPS) qui n'apparaissent pas ou ne sont pas forcément connues (ici les comportements à dominante socio-affective qui nous intéressent et pourraient être cités et même commentés par des enseignants désireux d'expliquer leurs expériences et points de vue) ;

- Déterminer chez les professeurs interrogés les comportements caractéristiques face à l'expression des élèves (ici dans le domaine socio-affectif), ou face à des

situations difficiles ou exceptionnelles (comme des accidents, des conflits entre élèves, des problèmes posés par des élèves malades ou dispensés...).

Les Entretiens Non-Directifs de Recherche (ou ENDR) :

Instructifs et parfois originaux, les résultats de la méthode précédente nous ont permis par ailleurs de nous apercevoir des limites du questionnaire, même ouvert et très simple, pour aller vers l'entretien en vue d'approfondir notre travail de recherche. Et nous sommes allé plus particulièrement vers la technique de l'"Entretien Non-Directif de Recherche" (ou ENDR), guidé par des références méthodologiques apparaissant adaptées à nos préoccupations. « *Employé après la passation du questionnaire, l'ENDR permet d'élucider les mécanismes langagiers et en particulier les "ambiguïtés" découlant de l'imposition stricte des questions* » (Blanchet & al., 1985, p.75).

Si le récit d'incidents critiques permet de connaître des situations originales ou particulières dans lesquelles se sont trouvés les enseignants, l'entretien ouvert embrasse un champ beaucoup plus large d'informations : découverte de "problèmes d'adaptation" des enseignants aux comportements de leurs élèves, de leurs propres solutions mais aussi des limites de leur expérience et de leurs connaissances, exprimés parfois de façon explicite. En plus, dans le jeu plus souple de l'entretien, à la différence de questions écrites, nous pouvions nous orienter vers les phénomènes de la vie affective, pour lesquels nous avons essayé de mettre au point un guide d'entretien adapté à notre problématique, sans la citer expressément (voir en annexe I : Guide d'entretien avec Enseignant, en langues arabe et française).

La seule « directive » est celle du début où nous demandons : « *Parlez-nous de votre travail* ». Les trois sujets sur lesquels nous essayons d'orienter simplement l'entretien ensuite sont : *les élèves, la formation, le profil idéal de l'enseignant d'EPS*. L'interviewé n'est pas orienté obligatoirement vers cet ordre, mais guidé par des « relances » au moment où il aborde ces sujets, car tous les interrogés finissent pratiquement par aborder eux-mêmes les points suivants, suggérés souvent par le premier : parler de son travail d'enseignant, c'est forcément parler à un moment ou un autre des élèves, des problèmes matériels, humains, de formation... Seul le dernier point, relatif au *profil idéal d'enseignant d'EPS*, est explicitement annoncé quand les sujets du travail, des élèves et de la formation semblent avoir été « épuisés », ou du moins tous déjà abordés. Il s'agit pour nous

de comprendre en quelque sorte, à quoi aspirent les enseignants d'EPS dans le perfectionnement (par la formation entre autre) de leur image ou identité professionnelle. Notre dernière intervention enfin est pour encourager à s'exprimer encore : « *Si vous voulez ajouter autre chose, allez-y...* »

Nous avons essayé ainsi de respecter une démarche d'explicitation de l'action, allant du récit ou description de l'action pédagogique vers son évaluation (l'autoévaluation de l'enseignant). Cette forme d'entretien nous a semblé la mieux adaptée à notre orientation et nos objectifs de recherche. « *L'entretien d'explicitation (...) est souvent nécessaire dans le cadre d'une approche éducative, de l'élaboration d'un portefeuille de compétences ou d'un entretien de validation des acquis de l'expérience... On peut enfin formuler l'hypothèse que cette activité d'explicitation des compétences mises en jeu dans les diverses activités professionnelles ou de loisirs, conduise les personnes à non seulement développer ces compétences (en les formalisant), mais aussi à construire certains sentiments de compétences (ou d'efficacité) susceptibles de dynamiser leurs projets* » (Bandura, 2003, cité in : Baudoin & al., 2004, p.301). C'est pourquoi à la dernière "question" relative au "profil idéal", il s'agit de travailler sur l'identité professionnelle subjective des enseignants : détecter leurs valeurs, sources de l'estime et de la confiance en soi face à leurs élèves, mais aussi d'une aspiration à une meilleure formation et à l'efficacité.

2.2 – Quelques résultats liés aux besoins de formation :

2.2.1 - Exploitation de récits d'incidents critiques :

Notre expérience a été effectuée en terrain neutre, avec l'aide d'enseignants, chez une population éloignée de notre lieu de travail, et dans des régions suffisamment éloignées les unes des autres : environ 600 km entre Boumerdès et Tlemcen, Tiaret dans les Hauts-Plateaux du sud à 300 km d'Alger, Béchar dans le sud-ouest à 700km d'Oran.

Nous avons recueilli 35 réponses émanant d'une population issue d'autant de lycées différents et de neuf wilayate, allant du centre vers l'ouest du pays, durant l'année scolaire 2009/2010. Le nombre de récits exploitables rapportés par les 35 enseignants est de : 103 expériences ou récits d'incidents critiques, soit presque 03 expériences en moyenne par enseignant, comme précisé dans la demande (deux cas d'enseignants n'ont raconté que deux expériences chacun au lieu des

trois demandées). La population interrogée présente les caractéristiques suivantes : La moyenne d'âge est de 45 ans et demi, et l'ancienneté générale de 21 ans de service en moyenne en tant que PES (Professeurs d'Enseignement Secondaire) d'EPS, tous ayant un minimum de 10 années d'expérience. Il faut remarquer que sur les 35 enseignants interrogés, il n'y a que deux femmes, ce qui est d'ailleurs représentatif d'un métier où domine la gent masculine en Algérie. Tous sont ou ont été mariés (01 veuf) et ont eu des enfants (une moyenne de 03 enfants). Cette population est nettement répartie en deux sous-groupes relativement égaux de part et d'autre de la moyenne d'âge, soit 18 interrogés âgés entre 34 et 44 ans, et 17 âgés entre 45 et 58 ans, ce qui est intéressant pour nous dans la mesure où nous avons les avis de représentants pratiquement de deux générations.

L'analyse des récits a été effectuée tout simplement sous la forme d'une classification en fonction des thèmes abordés ; la synthèse finale a permis de dégager deux grandes catégories de récits : ceux ayant trait à des expériences positives (ou bons souvenirs) et ceux relatifs à des expériences négatives (ou mauvais souvenirs). Malgré la référence à des situations ou cas particuliers, nous verrons que la variété des thèmes présente un grand intérêt.

Les récits d'incidents critiques « négatifs » :

Nous mettons « négatifs » entre guillemets dans la mesure où il s'agit de situations vécues ou ressenties comme désagréables, anxiogènes ou même traumatisantes : comportements agressifs et relations perturbées avec certains élèves, conflits de groupes, accidents... Ce qui apparaît marquant dans les récits de ces enseignants, ce sont les frustrations vécues devant des situations pour lesquelles ils n'ont pas trouvé de solutions, ou ont même vécu une sorte de traumatisme qu'ils cherchent à extérioriser, comme dans les cas d'accidents...

Sur les 103 situations rapportées par les 35 enseignants interrogés, 27 souvenirs (soit le quart environ) font état de situations dont le souvenir est certainement désagréable, mais qui ont marqué la vie professionnelle des concernés. Les plus fréquentes des expériences vécues racontées comme de mauvais souvenirs sont des accidents (08) arrivés à leurs élèves pendant la pratique physique et sportive. L'exemple d'un récit d'une enseignante de 51 ans nous donnera une idée sur la forte charge émotionnelle liée parfois aux situations rapportées : *« Une élève est tombée et a perdu connaissance, et je ne savais pas comment il fallait intervenir ; j'ai ressenti alors une grande responsabilité ...Et après son retour à son état*

normal (après l'appel aux secours médicaux), j'ai décidé de prendre des dispositions rigoureuses pour surveiller et effectuer un suivi de la santé de mes élèves ». On relèvera une sorte de sentiment de culpabilité ou de regret de ne pas avoir suffisamment pris de précautions pour prévenir les accidents. D'autres mentionneront de façon plus explicite la nécessité d'une **formation plus poussée en secourisme**.

Essayant de faire une synthèse d'une vingtaine d'autres récits d'expériences négatives, nous relèverons la plupart du temps l'inquiétude ou le désarroi d'enseignants semblant avoir vécu des moments très difficiles à gérer ou maîtriser dans deux sortes de situations :

- Des comportements collectifs et individuels d'élèves, jugés comme «une mauvaise conduite» : attitudes de rejet vis-à-vis de l'enseignant (refus collectif de travailler, problèmes de notation), oppositions très agressives en compétition, *« tout comme dans le sport civil »* écrira un des enseignants, attitudes machistes de garçons refusant de travailler avec des filles ou d'être sous leur commandement dans les groupes. Tous problèmes qui relèvent à notre sens de **la nécessité d'une meilleure information au sujet de l'adolescence**, ce qui semble constituer une des lacunes de la formation ;
- Des récits d'évènements qui semblent avoir été vécus comme traumatisants ou du moins très frustrants : deux cas sont rapportés de décès de collègues par suite de crise cardiaque (ils ne préciseront pas s'il s'agissait d'enseignants d'EPS), trois cas de renoncement à la programmation d'enseignements à cause de problèmes d'ordre matériel, deux cas d'échec en sport scolaire, un cas de relations perturbées *« avec un proviseur ignorant la valeur de l'EPS »*, écrira l'enseignant concerné. Parfois les dures conditions matérielles ou même de relations humaines dans le travail sont certainement à incriminer ; mais nous trouvons que sur un plan psychologique, il y a un lien étroit avec l'estime de soi et sa propre sécurité dans le cadre de l'activité professionnelle. Ces aspects peuvent à notre sens faire également l'objet d'une prise en charge pendant la formation; c'est pourquoi nous essayons plus loin dans nos propositions de montrer que **l'on peut apprendre par exemple aux enseignants-stagiaires à améliorer leurs « qualités personnelles », telles la sociabilité, l'empathie...**

Les récits d'incidents critiques positifs :

Ils sont beaucoup plus nombreux que les récits d'expériences « négative ». Les 35 enseignants interrogés ont en effet rapporté 76 récits sur 103 (soit 74%) relatifs à des souvenirs agréables. Cherchant patiemment à dégager le sens de chaque récit, nous sommes arrivés en synthèse finale à une classification en six (06) catégories différentes (ordonnées ici en fonction de la fréquence la plus élevée à la moins importante) :

- Sujets abordés en relation avec la **réussite professionnelle** (21 récits) : réussites dans les apprentissages effectués avec les élèves, résultats positifs en Sport scolaire...
- **Relations d'aide aux élèves** (16 récits) : à l'écoute de confidences faites par les élèves, encouragement d'élèves handicapés ou obèses...
- **Entraide des élèves** (11 récits) : entre individus, dans le groupe (Coopération)...
- **Personnalités attachantes d'élèves** (11 récits) : handicapés très motivés, élèves au niveau faible mais courageux, élèves performants...
- **Situations très motivantes** pour les élèves (07) : Situations compétitives avec enjeux ou récompenses, situations ludiques originales (exécuter une « danse d'échauffement »...).

Enfin une dizaine de récits ont été classés « **situations particulières** », relativement variées dans leur signification: Participation de l'enseignant à l'activité avec ses élèves, compétition entre élèves sahraouis et algériens d'un lycée, un malade étranger au lycée entre sur le terrain en HB et joue avec les élèves...

Les 76 récits de bons souvenirs ayant marqué les enseignants interrogés concernent ainsi six domaines plus ou moins différents. Dans les récits qui apparaissent les plus fréquents, relatifs à la réussite professionnelle, les enseignants racontent des moments de plus ou moins grande satisfaction vécus surtout avec les élèves, comme cet enseignant de 57 ans qui montre sa satisfaction devant « *la réaction très positive des élèves à la programmation d'un cycle d'aérobic, nouveau pour l'enseignant et pour les élèves* ». La réussite

est d'autant plus marquante affectivement que l'enseignant « expérimente » une nouvelle activité. Les réussites de cycles d'apprentissages nouveaux ou originaux sont beaucoup plus intéressants évidemment pour les enseignants comme pour des élèves ayant pratiqué un nombre d'activités réduit, et toujours le même, au collège comme au lycée : athlétisme (courses sur courte ou moyenne distance, un lancer, un saut, de longueur en général), sports collectifs (hand-ball, basket-ball, volley-ball), rarement de la gymnastique (exercices au sol).

Le choix de ces récits est clairement lié à la satisfaction du moi, à la valorisation personnelle et l'estime de soi au plan professionnel, les enseignants cherchant à combler un besoin qui semble tout à fait naturel. Le score le plus élevé de 21 récits de ce domaine de « réussite professionnelle » montre suffisamment l'importance d'un tel besoin.

Si l'estime de soi au plan professionnel semble se placer en première position, on remarquera à travers les autres catégories que les élèves sont au centre des satisfactions ou des frustrations vécues pendant l'activité professionnelle : Catégories « *Relations d'aide aux élèves* », « *Entraide des élèves* » et « *Personnalités attachantes d'élèves* », qui totalisent toutes les trois un score de 37 récits (soit le tiers de l'ensemble des incidents). Mais ce qui est encore plus important pour les hypothèses de notre essai de recherche, c'est que l'ensemble des expériences rapportées dans ces trois catégories ont trait à des aspects socio-affectifs vécus en EPS et ayant marqué les souvenirs des enseignants : variété des actions d'aide apportée par l'enseignant aux élèves, entraide des élèves, solidarité dans les groupes... Un enseignant de 58 ans dira sa « *joie intense quand les élèves accourent pour m'aider à mettre en place le matériel pédagogique avant le cours* ».

Au vu du score élevé de récits des trois catégories plus directement liées aux élèves qui viennent d'être citées, les meilleurs souvenirs de l'expérience professionnelle des enseignants, ou du moins ceux qui semblent leur donner le plus de satisfaction, ce ne sont peut-être pas les réussites professionnelles vues plus haut, mais les relations d'aide avec leurs élèves et des relations d'entraide des élèves entre eux. La démonstration est faite aussi par les émotions ou sentiments forts exprimés par les enseignants dans leurs récits. Cet enseignant de 44 ans par exemple citera en premier récit le cas suivant : « *Je me souviens d'une élève très renfermée et retirée...*(en basket-ball l'enseignant s'entend avec les autres élèves pour l'encourager à jouer). *Sur une phase de jeu, elle marque et on la félicite en tapant sur les mains. A partir de ce moment- là, elle se mit*

à courir, à être disponible, et avec un grand sourire sur le visage... Nous avons des adolescents, personnes en mutation, donnons-leur confiance en soi ».

Le métier lui-même semble les amener, d'après les situations qu'ils rapportent dans leurs propres récits, à apprendre à faire attention aux plus forts comme aux plus faibles : 11 réponses racontent des cas que nous avons regroupés sous la dénomination de « *Personnalités attachantes d'élèves* », parce que les enseignants concernés semblent encore plus marqués que dans les autres récits. Ils rapportent ces cas avec une émotion à peine voilée, faisant apparaître ainsi le lien étroit qui s'est créé entre eux et leurs élèves sur un plan affectif : Ce sont d'abord les cas d'élèves physiquement handicapés mais volontaires qui semblent les avoir le plus marqués. C'est encore plus valorisant pour l'enseignant qui considère avoir apporté son soutien à l'élève concerné et réussi à l'intéresser et le faire évoluer. Cet enseignant de 57 ans raconte : « *... Un élève qui était manchot et qui ne pouvait pratiquer l'EPS à cause déjà de cet handicap et d'un complexe devant ses camarades... Nous avons discuté et décidé ensemble (élèves-professeur) de l'aider et de lui préparer le terrain pour qu'il puisse s'intégrer au groupe. Les résultats étaient excellents puisque l'élève est arrivé même à pratiquer de la gymnastique au sol* ». Un autre enseignant du même âge confirme en quelque sorte le soutien qui est apporté non seulement par le professeur à ses élèves en position d'handicap, mais aussi la solidarité des autres élèves : « *Entraides et soutiens entre membres du groupe d'élèves lors d'apprentissages et d'applications, surtout vis-à-vis des plus faibles, ce qui crée une motivation supplémentaire pour eux* ». A l'évidence, de telles situations d'apprentissage de la solidarité ont un caractère hautement éducatif sur un plan socio-affectif, dans la mesure où les sentiments ressentis par les élèves valorisent les rapports sociaux et la vie collective à travers la simple expérience d'un groupe-classe en EPS.

Les situations vécues par les élèves diminués ou handicapés physiquement sont certainement plus marquantes en EPS pour eux qu'ailleurs, parce que leur handicap devient beaucoup plus visible dans une discipline où l'on fait appel aux capacités du corps (force, souplesse, habiletés motrices) ; c'est probablement une des raisons de la volonté affichée par nombre d'entre eux, et laissant des souvenirs marquants chez leurs professeurs. Ce qui fera dire à un enseignant relativement jeune de 37 ans, et montrant une sorte d'étonnement : « *Il y a des élèves qui sont handicapés à 60% et qui veulent pratiquer l'EPS tout autant que les autres. C'est la réalité* ». Réalité d'autant plus probante que nombre de cas sont racontés avec approbation et même une sorte d'admiration par les

enseignants. Un autre jeune enseignant de 37 ans écrira : « *J'ai eu une élève en première année souffrant de surpoids qui est restée absolument assidue durant toute l'année* » au cours d'EPS. La satisfaction de l'enseignant est encore plus grande quand il arrive à aider lui-même l'élève en difficulté : Un enseignant encore plus jeune, 34 ans (mais ayant déjà une expérience professionnelle de 10 années), raconte qu'il avait « *en classe de terminale une fille qui ne participait pas aux activités physiques pour des raisons d'ordre morphologique (c'est-à-dire corpulente), ce qui l'a influencé négativement dans sa vie personnelle; je suis alors intervenu pour lui expliquer les objectifs de l'EPS et leur impact sur la vie individuelle (...) jusqu'à ce qu'elle soit convaincue et qu'elle ait retiré la dispense et commencé à pratiquer* ». Une des tendances les plus actuelles de la recherche semble se situer à ce niveau de l'étude des besoins réels aux plans physique et psychologique ; et l'on parle de plus en plus par exemple des APH (ou Activités Physiques Habituelles) suivant les caractéristiques des populations concernées (âge, sexe...) et de l'environnement (pour les enfants et les adolescents en France, voir par exemple : Simon, 2007 ; Falgairette, Deflandre & Gavarry, 2004).

Les enseignants semblent réagir naturellement à un besoin ressenti chez des élèves devenus de plus en plus sédentaires. Et leur intuition ou leur empathie, ou la simple observation, les amènent non seulement à se préoccuper du corps de leurs élèves handicapés ou obèses, mais de leur personnalité. C'est le cas de cet enseignant âgé de 50 ans, face à une élève corpulente : « *filles très grosse, dépasse les 100kg, mais fait la roulade avant et arrière d'une façon impeccable et sans complexe* », encouragée évidemment par un enseignant qui ressent son utilité plus fortement encore qu'avec des élèves perçus comme étant plus « ordinaires ». Tous ces exemples de récits où les enseignants apportent une aide peut-être unique, introuvable ailleurs, confirment la **nécessité d'analyser de manière approfondie les attitudes que l'enseignant doit adopter, et donc d'en tirer des conclusions pour une formation psychologique plus appropriée aux besoins de la relation pédagogique en EPS.**

Pourquoi en effet ne pas considérer à partir de telles observations émanant des récits d'enseignants expérimentés, ressource importante à notre avis pour la pédagogie de l'EPS, qu'il faut tout simplement revoir la formation psychologique ? L'objectif étant évidemment de mieux préparer les enseignants à des phénomènes qui semblent les marquer : aider des élèves à s'épanouir sur un plan émotionnel et social.

L'expérience suivante, des entretiens individuels avec des enseignants relativement expérimentés là aussi, nous apportera d'autres informations susceptibles de nous aider à avancer des propositions de formation.

2.2.2 - Analyse de contenu d'entretiens avec des enseignants d'EPS :

Durant les deux années scolaires 2009/2010 et 2010/2011, nous avons pu effectuer des entretiens avec 38 enseignants (dont 05 femmes seulement), dépassant tous 10 années d'expérience pédagogique de terrain dans des lycées, dans trois wilayas (Béchar, Oran, Sidi-Bel-Abbès). La durée moyenne des entretiens était de 1 h 30 mn, ce qui en fait des expériences particulièrement riches en informations. Il est important de remarquer aussi que nous avons pris la précaution d'effectuer ces entretiens hors de notre circonscription d'inspecteur pédagogique, essayant d'influencer le moins possible la liberté d'expression des enseignants.

L'âge moyen des enseignants interrogés est de 43 ans, mais les âges réels se distribuent sur une étendue assez importante, entre 33 ans et 61 ans. La majorité (35/ 38) sont mariés et ont tous eu en moyenne entre 02 à 03 enfants. Si ces données nous présentent notre population de manière générale, le plus important pour nous en fait est que nous nous sommes adressés à des enseignants d'EPS suffisamment expérimentés, pouvant rendre compte d'un vécu professionnel relativement riche et varié. Ayant démarré nos entretiens sur la base d'un minimum de dix années d'expérience professionnelle, nous avons finalement une moyenne d'ancienneté générale de 17 ans, effectuée pour la plupart dans l'enseignement secondaire, avec les trois niveaux scolaires de 1ère, 2ème et 3ème Années Secondaires. Nous avons remarqué par ailleurs que l'expérience accumulée pendant presque vingt ans est vécue par la majorité des interrogés dans deux à trois lycées différents, dans des conditions matérielles et avec des populations d'élèves et un environnement relativement différents ; ce qui ajoute à la richesse et la variété des situations pédagogiques vécues et des informations que pourront nous livrer ces enseignants.

Nous ne prétendons pas administrer des preuves scientifiques rigoureuses à partir de l'analyse d'entretiens ouverts, mais montrer peut-être le bien-fondé de nos hypothèses : nous supposons que devant les manifestations d'ordre socio-affectif en EPS, les enseignants ressentent les besoins des élèves, éprouvent

quelques difficultés à les prendre en charge et expriment le besoin d'une formation plus poussée, en psychologie plus précisément.

Nous effectuerons l'analyse bien évidemment en fonction de ces hypothèses et des items que nous avons essayé d'approfondir par le procédé de la relance: Le *travail* ou l'activité professionnelle sur le terrain, les *élèves* (et les relations avec eux et entre eux), la *formation* (et ses qualités et lacunes), le *profil idéal d'enseignant d'EPS*.

Dans ses grandes lignes, notre démarche d'analyse de contenu de ces entretiens obéit à des procédures inspirées notamment de Ghiglione & Matalon (1978) et Ghiglione & Beauvois (1980) : Recueillir des indicateurs élémentaires portant une signification, les regrouper en fonction des similitudes et différences de sens en nous aidant du contexte de la réponse plus globale (texte relevé lors de l'entretien). La quantification de ces unités (appelées UES ou Unités d'Enregistrement par Similitude de Sens) et le décompte fréquentiel au fur et à mesure de leur regroupement et de leur accumulation montreront progressivement une différence plus ou moins nette de sens entre des ensembles qui nous indiqueront le chemin d'une première synthèse ; ces ensembles constitueront à leur tour des "référents-noyaux" pour une synthèse plus larges en catégories ou "sujets abordés" par item.

Le résultat de cet essai d'analyse de contenu des 38 entretiens est présenté en Annexe II. Il apparaît à l'évidence que le contenu de la discussion a tournée la plupart du temps autour des **élèves**, et des satisfactions, préoccupations ou frustrations vécues avec eux en tant qu'enseignant.

*** Item des élèves :**

Les sujets abordés le plus souvent en rapport direct avec cet item sont :

- Les *problèmes vécus par les élèves* présentés le plus souvent sous un angle d'évaluation ou d'appréciation de leur situation scolaire mais aussi familiale et même sociale plus large (total de 87 UES ou Unités d'Enregistrement par Similitude de sens);

- L'observation des *comportements des élèves* pendant le cours (surtout la participation), et l'aperception de leurs besoins et leurs intérêts en EPS (82 UES) ;

- L'appréciation ou l'auto-évaluation des *attitudes personnelles* (ou de l'enseignant de façon générale) face aux comportements, aux problèmes et aux besoins des élèves (104 UES).

Nous avons remarqué combien la relation avec les élèves est particulièrement valorisée, ou préoccupante parfois pour ces enseignants :

- La plupart des UES ont trait pratiquement aux relations d'aide à apporter : « *Apprendre à mieux connaître ses élèves ; laisser les élèves s'exprimer ; proches de leurs élèves et reçoivent leurs confidences ; chercher à améliorer les relations avec les élèves ; répondre à la demande d'aide des élèves ; respecter les élèves (et leurs confidences) ; responsabiliser les élèves...* » ;

- D'autres UES moins nombreuses mais tout aussi caractéristiques de la relation, traduisent un certain désarroi chez les enseignants, qui indiquent de manière plus ou moins explicite des difficultés dans le choix de la conduite à tenir. Ils avouent ainsi parfois « *ne pas savoir comment motiver ou intéresser les élèves* », ou remarquent que « *les élèves sont à un âge difficile* », ou reconnaissent qu'« *il y a entre les élèves des conflits difficiles à résoudre* »...

Après les élèves, les deux items le plus fréquemment abordés, pratiquement à égalité de score, sont le **travail** (total de 201 UES) et la représentation du **profil idéal de l'enseignant** d'EPS (206 UES) ; nous laisserons ce dernier item en fin d'analyse parce qu'il complète l'item de la formation, et que tous les deux sont abordés généralement en dernier dans les entretiens.

***Item du travail :**

C'est le premier item autour duquel ont été menés les entretiens, puisque nous demandions en introduction : " *Parlez-moi de votre travail*". Il est abordé le plus souvent pour parler des *problèmes professionnels vécus* (obstacles rencontrés comme le manque d'infrastructure sportive, stress lié à un environnement humain hostile, frustrations de toutes sortes comme les échecs du sport scolaire... mais aussi des *satisfactions et réussites professionnelles* (score de 45 UES beaucoup moins important que celui des problèmes de *stress, obstacles, frustrations*, 114 UES). Le dernier sujet classé avec l'item du travail est constitué par des tentatives de définition des *objectifs ou rôles de l'EPS ou de l'enseignant* (42 UES) : l'EPS *aide au niveau individuel à former la personnalité, à s'affirmer, s'équilibrer, se défouler* ; l'enseignant est généralement défini comme un *éducateur sous les aspects social, relationnel, citoyen ; effectue des*

apprentissages moteurs, de techniques sportives de différentes APS... Nous retrouvons ici confirmés les rôles déjà étudiés en 2007 et présentés plus haut (en point 1).

*** Item de la formation :**

La formation est un item central dans nos préoccupations de recherche. Il ne recueille pourtant que 161UES, le score le plus faible des quatre items. Trois raisons nous semblent expliquer a priori ce score :

- Les interrogés abordent en quelque sorte ici une forme d'autoévaluation, ce qui demande plus de réflexion que les deux items précédents, se référant à un vécu professionnel proche plus aisé à décrire ou à une opinion et une expérience déjà bien installées sur les élèves ;
- Il est difficile pour les enseignants de constater des carences dans leur propre formation ; par amour-propre, ou pour sauvegarder leur image et leur estime de soi, ils préfèrent peut-être garder le silence à ce sujet, ou du moins hésitent à avancer une explication ;
- Et enfin exprimer des besoins ou faire des propositions précises de formation n'est pas aisé pour ces enseignants en l'absence d'une information suffisante au sujet des cursus et programmes nouveaux de formation, surtout dans une université algérienne encore «en gestation ».

Nous sommes assez souvent renvoyés dans cet item par les interrogés au début de la formation, à la nécessaire *évaluation des pré-requis*. Une dizaine d'enseignants attirent notre attention en entretien sur les «*défauts d'évaluation des pré-requis à l'entrée* » en formation initiale, et notamment une évaluation insuffisante de la valeur physique ou du passé sportif, mais aussi des motivations des candidats pour le métier d'enseignant d'EPS. Huit (08) d'entre eux voient comme nécessaire l'évaluation des qualités humaines (ou personnelles) à l'entrée, disant que la formation ne pourrait pas pallier aux problèmes psychologiques ou de personnalité. Siedentop (1994) recommande « *de créer des conditions pour attirer des personnes dignes de confiance vers des carrières en éducation et de faire en sorte que des personnes non qualifiées ne s'y engagent pas* » (p.209). Ce même auteur cite longuement un Code d'éthique dressé aux Etats-Unis par la National Education Association, dans lequel les critères de recrutement des enseignants tiennent une place prépondérante.

Dans nos entretiens, nos enseignants algériens insisteront également sur **la formation continue**. Nous référant aux plus petites unités de signification, la plus fréquente (25 fois) indique la nécessité pour l'enseignant sur le terrain, d'effectuer de l' *"Autoformation, s'informer, se mettre à jour régulièrement"* (voir Annexe II, sujet des « *Démarches de formation continue* »). Un enseignant de 50 ans nous dira que « *la formation ne te donne jamais tout. Elle te donne les axes principaux ou piliers, et c'est toi qui termine la "couverture", l'ouvrage... Certaines questions se poseront perpétuellement ! C'est pourquoi la formation n'est jamais terminée* ».

Les enseignants interrogés s'accordent tous sur ce point de la nécessité d'une formation continue ou permanente. Et c'est tout naturellement qu'ils commencent pendant l'entretien par la formation continue, puisqu'ils se sentent d'abord directement concernés en tant qu'ils sont depuis des années sur le terrain. Mais en seconde position, ils en viennent progressivement, ou reviennent de temps en temps pendant la discussion, à la formation initiale : comme s'ils se rappelaient au fur et mesure de ce qui aura fait défaut dans leur propre formation. C'est ainsi qu'ils citent le plus fréquemment **le secourisme et la psychologie**, précisant pour cette dernière que l'insuffisance de la formation se situe la plupart du temps aux niveaux de la psychologie du développement (pour mieux connaître ses élèves) et de la psychologie sociale (dynamique des groupes). Ces domaines de formation semblent parfaitement justifiés dans des réponses d'enseignants qui ne font pas de propositions hasardeuses, mais en fonction de leurs préoccupations et problèmes réels :

- Les besoins de formation en secourisme (exprimés 15 fois) semblent directement liés à la peur des accidents, souvent cités rappelons-nous, d'abord dans les récits d'incidents critiques étudiés plus haut (08 récits produits, précisons-le encore une fois, par d'autres enseignants que ceux interrogés ici). Dans l'entretien, les enseignants parlent des accidents au moment où ils racontent en général leur carrière : ils se souviennent en quelque sorte de ce qui les a marqués (un peu comme dans les récits d'incidents critiques); certains montreront qu'ils se sentaient dans le désarroi ou abandonnés avec leurs élèves à leur sort ; ils ne parleront d'ailleurs pas que des accidents, mais aussi d'élèves pouvant venir au cours malades. Et cela semble une préoccupation majeure en face de laquelle ils n'acceptent pas de rester désarmés, insistant sur la nécessité d'une formation plus poussée que les rudiments qui sont donnés, de manière théorique, au niveau de la formation initiale actuelle ;

- Les besoins de formation en psychologie (exprimés explicitement 13 fois) ne sont pas cités, eux non plus, de manière vague ou générale, mais sont justifiés par des problèmes réellement vécus (comme des cas difficiles, des conflits...), des questions que l'on se pose et auxquelles on trouve difficilement des réponses (comment motiver les élèves ?), des objectifs que l'on se fixe (mieux connaître ses élèves) ou des méthodes que l'on veut maîtriser (dynamique des groupes)... Il suffit de revenir vers les sujets abordés dans l'item des élèves pour se rendre compte que les enseignants d'EPS apprennent ou sont mis devant la nécessité d'apprendre à mieux connaître le comportement, les besoins, les motivations de leurs élèves, et à chercher les méthodes et procédés de prise en charge ou de résolution des problèmes rencontrés. Regardons plus précisément dans le tableau en Annexe II, les « *Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves* » : pratiquement toutes les UES attestent chez les enseignants d'un besoin de mieux comprendre et aider leurs élèves. Une dizaine d'enseignants interrogés montrent une connaissance assez élaborée des adolescents, parlant de leurs problèmes d'une manière générale, des difficultés de la crise que certains traversent, des cas plus ou moins difficiles qu'ils ont rencontrés... Certains ont même tenté d'analyser et comprendre les attitudes et comportements de leurs élèves, comme l'affirmation d'un rapport de cause à effet entre la peur de l'effort et les habitudes sédentaires, l'incrimination de l'ordinateur et de la télévision... D'autres essaieront de trouver les causes d'une désaffection parfois du cours d'EPS dans la pauvreté des moyens des établissements, l'absence de variété dans les activités ou situations pédagogiques, dans l'attitude de l'enseignant lui-même ; l'un d'eux nous dira que « *l'absence de formation psychologique laisse la place aux croyances personnelles des enseignants* », alors que trois autres parleront du danger d'inculquer aux élèves des « *valeurs idéologiques radicales* » ou « *frôlant l'extrémisme* ».

Des enseignants sont souvent en difficultés devant les comportements de leurs élèves, surtout les plus jeunes, qui affirment pour certains, « *revoir leurs informations* » ou « *chercher à compléter leurs connaissances* », reconnaissent parfois même demander de l'aide à des collègues pour le comportement à adopter avec les élèves. K. est un enseignant de 32 ans, le plus jeune de notre population, qui a commencé très tôt le métier (à 22 ans) et cumule déjà ses dix années d'ancienneté, confie qu'il apprend son métier auprès de collègues plus anciens : « *Je suis revenu travailler avec mes anciens professeurs. Mon professeur de Physique me dit : « Ta classe est dynamique » ; et il me pousse à préparer mon travail mais surtout à me préparer moi-même afin de ne pas être surpris par le*

comportement, le dynamisme ou les questions des élèves... C'est un parmi mes anciens profs avec qui je travaille ; il me guide » Et un peu plus loin dans la discussion, il reprend un autre exemple d'enseignant plus âgé, d'EPS celui-là : *« Dans ce métier, il y a le professeur H. . Je considère son cours comme une situation de formation dans le domaine relationnel et social. L'enseignant d'EPS se distingue dans cette relation. Ils (les élèves) le considèrent comme un ami. Nous ne dirons pas qu'il soigne, mais il guide parce que les élèves lui demandent de l'aide »*. Nous voilà avec le plus jeune enseignant de notre échantillon au cœur du problème : N'est-ce pas la formation en sciences humaines, et plus particulièrement en psychologie, qui est incriminée indirectement ? Pourquoi ne pas écouter alors les enseignants expérimentés qui aident leurs nouveaux collègues sur le terrain ? D'ailleurs leur a-t-on jamais demandé leur avis quant à la nécessité de revoir la formation initiale en essayant de tenir compte des problèmes qui se posent dans leur vécu pédagogique ? Leurs aperceptions et représentations ancrées dans ce vécu parfois difficile, parfois réussi, nous apporte, on le voit, des enseignements utiles.

Les plus anciens semblent avoir appris, par l'expérience pédagogique quotidienne, à adopter des stratégies ou des attitudes plus ou moins efficaces dans la conduite de la classe et dans l'adaptation à l'environnement. Au cours des discussions, et parlant de leurs difficultés, les enseignants incriminent souvent la formation, qui *« serait loin »* ou *« n'aurait rien à voir avec les réalités du terrain »*. M. a 45 ans d'âge et 20 années d'expérience de terrain, et remarque avoir connu chez ses élèves *« des comportements et conduites (en arabe : souldoukat oua tassarroufat) pendant ou en dehors de la séance d'EPS, multiformes et nombreux. Certaines conduites font mal au cœur sur le coup ; en tant que professeur je n'interviens pas directement. Je laisse le moment opportun arriver et je traite la situation à ma façon. L'essentiel est que ce soit dans l'intérêt général : en tant qu'éducateur il faut que j'insiste sur les mœurs en première position ; quelles que soient les conduites de l'élève, il faut intervenir dans le cadre éducatif, afin d'éliminer les déviances ou les comportements conduisant à la déviance »*. Ce n'est pas toujours facile évidemment, l'enseignant pouvant être pris dans l'engrenage d'une attitude moralisatrice sans grand effet. Cagigal (1967) comparera l'enseignant à un médecin : *« L'adolescence est comme une maladie par laquelle tous les individus doivent passer. C'est une crise de l'évolution personnelle. Cette crise se résout plus ou moins heureusement dans chaque cas, selon l'intensité originale et selon les caractères de l'ambiance et de l'éducation. C'est pourquoi l'enseignant doit être un médecin spécialisé dans*

cette maladie, dans cette crise » (p.117). Un peu plus récemment, Chauvior & Missoum (1981) définissent l'enseignant d'EPS plutôt comme « *un pédagogue clinicien* » qui sait d'abord écouter, analyser avant d'apporter son soutien, aux plans individuel et collectif. A travers ces deux comparaisons au médecin puis au psychologue clinicien, on voit qu'il n'est pas facile d'être un enseignant, et que la formation doit être approfondie. Mais est-ce un problème uniquement de formation ?

En regardant encore de plus près le sujet des « *Relations à l'environnement humain* » du tableau en Annexe II, on se rendra compte que l'importance accordée aux contacts professionnels avec certains milieux ou métiers est fonction directe de la relation avec l'élève: C'est bien pour « *maitriser la relation avec les élèves* », comprise au sens large d'une action éducative menée par une institution, que l'environnement social large, la famille, des professionnels de la santé sont cités dans les entretiens. Au titre de leur propre action pédagogique, dont ils jugent qu'elle ne doit pas rester isolée mais s'intégrer au projet éducatif global, les enseignants d'EPS interrogés insistent sur les relations de toutes les parties concernées. Les relations les plus fréquemment citées après celles des élèves sont :

- La relation avec les collègues des autres matières ; elle est accompagnée dans les discussions par des exemples de ce que les enseignants d'EPS pourraient faire dans le cadre de cette fameuse interdisciplinarité « *dont on parle tout le temps, mais que l'on réalise très peu* » dira l'un d'eux : documentation, production et étude de textes littéraires relatifs aux APS, étude de planches anatomiques du corps humain, physiologie de l'effort physique, biomécanique, musique et choix de séquences utiles à la gymnastique, histoire du sport et des sportifs de haut niveau , dessin et peinture de lieux et personnages du sport...

- Relations avec l'administration et les adjoints d'éducation, où sont cités des exemples de problèmes traités par les enseignants d'EPS dans différents contextes : conseils de discipline, conseils de classes, relations aux parents... Les enseignants d'EPS montrent ainsi le souci de régler des problèmes des élèves qui dépassent parfois le cadre de leur pratique pédagogique. Notre expérience en tant qu'inspecteur nous a montré dans nos rapports avec les chefs d'établissements que bon nombre de problèmes sont effectivement réglés grâce à l'intervention d'enseignants d'EPS considérés souvent comme connaissant mieux leurs élèves ;

- Le contact avec des psychologues ou des médecins n'est pas considéré toujours comme un rapport ponctuel, visant un objectif particulier avec certains élèves ; parmi six enseignants ayant cité les psychologues, un enseignant précisera qu'il faudrait « *instituer une coopération régulière avec d'autres professionnels utiles tels les psychologues, qui comprennent mieux les problèmes de conduite* » ; quant aux relations avec les médecins (scolaires), cités quatre fois, l'un des enseignants les plus anciens souhaite « *qu'elles redeviennent comme avant, où l'on effectuait un suivi des malades avec dans certains cas d'élèves la coopération de l'enseignant d'EPS* ».

Les enseignants montrent ainsi que dans les relations avec d'autres professionnels, ils se soucient non seulement de l'action pédagogique qu'ils mènent en EPS, mais de la santé physique et mentale de leurs élèves. Il est probable que la nature des activités enseignées joue ici aussi une action de rapprochement ou de proximité affective qui rend l'enseignant d'EPS relativement plus attentif ou plus sensible aux problèmes personnels des élèves.

*** Item du profil idéal de l'enseignant :**

Quatrième et dernier point engagé dans l'entretien, cet item n'a pas été abordé spontanément par les enseignants interrogés. Il a été le plus souvent annoncé ou relancé par nous à partir du contenu de l'entretien faisant référence à la formation ou aux qualités et compétences de l'enseignant.

A travers cet item du Profil idéal de l'enseignant, venu en dernier, nous sommes souvent renvoyés par les interrogés à l'item ayant généralement précédé dans l'entretien : la **formation**. Il était d'ailleurs très difficile de séparer ces deux items dans l'analyse, l'un et l'autre tendant vers la recherche de la perfection. Dans nos intentions (comme dans les remarques de quelques enseignants), la représentation du profil idéal vient en tout cas compléter la recherche des objectifs de formation.

Si dans les deux items du travail et des élèves, il s'agissait plus de se représenter et raconter un vécu, dans les deux derniers, la formation et le profil idéal, il s'agit en quelque sorte de se représenter ce qui manque pour combler «les déficits du réel». Cela demande à l'interrogé de la réflexion et même de l'imagination (l'idéal est une projection dans le futur).

Ce qui est très intéressant à première vue déjà dans le décompte des fréquences après la synthèse au niveau de cet item du profil idéal, c'est que les sujets abordés sont en priorité non pas les savoirs et savoir-faire, mais plutôt les qualités humaines ou personnelles ; celles-ci sont plus souvent citées dans les entretiens: "*donner l'exemple*" récolte la plus grande fréquence(21), puis viennent à peu près au même niveau de fréquence (11 à 10 fois): *Stabilité émotionnelle, Dynamisme, Forte personnalité, Justice et équité* (par rapport à la notation des élèves surtout), *Autorité...* Cherchant à respecter au maximum les nuances de significations exprimées ou les mots utilisés par les enseignants, nous avons gardé des séparations parfois très difficiles à faire ou subjectives, comme par exemple l'*Autorité*, qui reste diffuse, liée à plusieurs facteurs ; certains nous diront cependant avec assurance que « *tu te fais respecter en faisant correctement ton travail* », pour d'autres « *en respectant tes élèves* »...

Conclusion :

A travers la plus ancienne expérience de recherche effectuée avec les enseignants au sujet de leur rôle en 1998, il apparaissait clairement qu'ils se considèrent avant tout comme des éducateurs, au sens où ils aident les élèves à se socialiser. Dans les expériences plus récentes de 2009 à 2011, nous tentons d'approfondir en quelque sorte l'étude de ce rôle d'éducateur avec d'autres techniques de recherche. Nous découvrons alors le besoin d'une révision de la formation en rapport avec les interactions riches et complexes pendant les activités d'EPS; nous remarquons aussi l'importance ressentie par les enseignants expérimentés de la relation éducative, et nous sommes confortés par l'analyse théorique, telle celle de Postic (1990) relative à l'enseignement en général, attirant l'attention sur la nature affective de cette relation, ou encore celle de Thill, Thomas & Caja (1983), pour qui la relation joue un rôle déterminant en pédagogie du Sport.

Par ce changement dans la perception de l'importance et de la nature de la relation éducative, on s'aperçoit que les élèves sont impliqués dans l'apprentissage d'abord par leur affectivité. En tout cas les enseignants d'EPS semblent le percevoir et le vivre, sauf qu'ils le vivent parfois difficilement, en raison très probablement d'une formation encore traditionnellement attachée aux seuls contenus à caractère technique, délaissant les aspects humains. Concernant les différentes matières d'enseignement, Postic (o.c.) évite les notions de relation pédagogique ou de relation maître-élève pour parler de "relations éducatives" qui s'étendent largement au domaine socio-affectif. Il

remarque que les enseignants modernes sont et doivent être plus attentifs aux phénomènes interactionnels où interviennent des conflits à résoudre sur un plan socio-affectif. Pour cela ils doivent réviser non seulement leurs savoirs, mais aussi leurs attitudes.

A travers nos observations sur le terrain et nos entretiens, la dynamique des relations entre l'enseignant et ses élèves apparaît donc essentielle dans les conditions concrètes de travail en EPS. La nature même de la profession encourage la liberté et la variété d'expression, et offre ainsi la possibilité d'une grande richesse dans les relations humaines, qu'il s'agisse des rapports entre les élèves, ou entre eux et l'enseignant. Une des plus grandes satisfactions des enseignants interrogés en entretiens, mais aussi des données recueillies d'incidents critiques, semble être la réussite dans le soutien apporté à des élèves handicapés pendant l'activité même : cet enseignant de 45 ans paraît pendant l'entretien à l'évidence heureux d'avoir amené une handicapée « au bras court » à utiliser celui-ci sans complexe, et d'avoir intégré dans les activités pratiques un malvoyant: « *Je montrais volontairement aux autres que je l'aimais pour ce qu'il faisait malgré son handicap. Les autres élèves ont su reconnaître ainsi ses efforts et sa valeur* ». D'autres cas d'handicapés réussissant en EPS sont rapportés, dans un style qui montre la satisfaction de l'enseignant. Voici en exemple le texte d'un enseignant de 55 ans, H.M., de la ville de Sougueur, dans la wilaya de Tiaret (écrit en français par l'auteur et repris en partie) : « *Parmi les situations pédagogiques, celle qui m'a le plus marquée dans ma vie professionnelle en tant que professeur d'EPS, c'est celle d'une élève handicapée(...). Elle se déplaçait si vite avec ses béquilles comme pour marquer son autonomie. Elle avait des taches simples pendant mes séances (remplir des fiches d'observation par exemple, tenir un chronomètre...). Un jour elle s'est approchée près de moi pendant la séance de hand-ball, et de bouche à oreille elle me demanda s'il était possible d'assurer la tâche d'arbitre ; j'ai hésité (...), j'avais peur pour elle, « et si jamais elle tombait ou elle sera bousculée je suis entièrement responsable ». Elle revint en fin de séance, « monsieur vous avez le règlement de hand-ball ? » « Oui ma petite ». « Je veux apprendre le règlement'' (...). Le premier coup de sifflet était impérial et capital pour elle, j'étais là tout près, je la voyais se déplacer telle une abeille comme pour me dire vous pouvez vous éloigner monsieur. Elle s'appuyait sur sa béquille pour lever sa main, indiquer la faute et marquer sa présence... ».*

Ces quelques observations sur les « rapports affectifs » des élèves et des professeurs d'EPS ne concernent pas des cas isolés ou exceptionnels. C'est bien un rapport fréquent, et même omniprésent, qu'il convient évidemment d'observer plus attentivement et systématiquement, pour mieux l'exploiter au plan pédagogique dans l'aide éducative socialisante apportée aux élèves, et même l'aide au plan personnel pour augmenter l'estime et la confiance en soi, et affirmer ainsi la personnalité. Mais comment le faire quand la majorité de nos lycées restent encore sans moyens, et que la formation donne peu de place à la psychologie ? Par cette interrogation, nous voulons sciemment laisser la conclusion ouverte vers la nécessité de trouver des réponses, et notamment de revoir et d'approfondir la formation psychologique, qui semble constituer une dimension essentielle dans la préparation professionnelle des enseignants d'EPS.

Notes

[1] Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat intitulée : « Formation psychologique des enseignants et aspects socio-affectifs en Education Physique et Sportive - Cas de l'enseignement secondaire en Algérie », sous la direction de Mme CHERIF Hallouma, soutenue en 2012, Université d'Oran ;

[2] Yahiaoui, B. (2010). L'Education Physique et Sportive à l'adolescence – Objectifs éducatifs du domaine socio-affectif. *Revue Psychologie* (2009/2010). Alger : éd. SARP (Association pour l'Aide, la Recherche et le Perfectionnement en Psychologie), 16/17, 186-220 ;

[3] D'après le journal télévisé de France 2, le 03/09/2010 à 20h, l'expérience concernait au début de l'année scolaire 2010/2011 quelques 120 établissements ; un premier bilan effectué en fin de cette même année scolaire paraissait positif d'après le journal télévisé de 20h sur France2 le 09/06/2011. Les Français ne font que suivre l'exemple des pays anglo-saxons, mais plus particulièrement de l'Allemagne et des Etats-Unis, dans l'application d'un système qui tend à se généraliser ;

[4] Dans les enseignements moyen et secondaire, Oran est choisie comme wilaya-pilote (voir par exemple le Quotidien d'Oran du 13/04/2011) pour l'application "expérimentale" de ce système de libération des cours à caractère intellectuel à 14h 30, dans pratiquement la moitié des établissements durant l'année scolaire 2011/2012; dès le début, les responsables des établissements scolaires concernés sont préoccupés par des problèmes plus urgents à régler que celui des activités de l'après-midi, comme la restauration des élèves au moment du déjeuner; ce problème semble à lui seul déjà insurmontable, et l'expérience sera abandonnée dès la rentrée 2012/2013 (d'autant que le

ministre à l'origine d'une action qui semble avoir été complètement improvisée venait d'être remplacé) ;

[5] Les travaux de recherche publiés en partie en 2010 (voir en [2]) sont poursuivis en 2011 dans le cadre de la thèse de doctorat en Sciences de l'Education (voir en [1]), notamment par : relevé et étude de données statistiques relatives à la participation des élèves en EPS dans 39 classes de lycées dans les wilayas de Sidi Belabbès et Aïn-Témouchent; observation des élèves de 10 classes différentes pendant les séances d'EPS dans des lycées des wilayas de Tiaret et Relizane; discussion de groupe avec les élèves de 07 classes différentes dans les wilayas de Relizane, Tiaret et Sidi Belabbès;

[6] Une partie de ce travail effectué avec des enseignants en 1998 dans le cadre de la préparation d'un magistère, est publiée en 2007 dans un ouvrage collectif (voir en bibliographie: - Cherif, H. & Monchaux, P., 2007); nos objectifs de recherche étaient de : connaître les représentations et attitudes des enseignants par rapport aux phénomènes d'ordre socio-affectif qui se manifestent en EPS, en vue de revoir la formation professionnelle en psychologie; travail qui sera poursuivi en préparation de thèse de doctorat;

[7] Voir en bibliographie par exemple :

- pour l'éducation en général : la Pédagogie Par Objectifs (ou PPO), et notamment Krathwohl, Bloom & Masia, 1966 ; l'éducation de l'affectivité d'après Amado, 1974 ; D'Hainaut, 1980, et les « démarches socio-affectives »;
- pour l'EPS en particulier : L'affectivité et les conduites motrices d'après Parlebas, 1976, en France ; l'éducation humaniste et les aspects socio-affectifs dans les APS chez Siedentop, 1994, aux USA ...

[8] Les deux expériences relativement anciennes, effectuées en 1998 sont :

- Une étude de représentations d'enseignants d'EPS par questionnaire ouvert, effectuée avec 100 enseignants (déjà abordée plus haut en note [6] relative à une publication partielle) ;
- Un essai d'échelle d'estimation d'attitudes, utilisé avec 86 enseignants (présenté plus loin en [11]).

Les deux expériences nouvelles effectuées entre 2009 et 2011 sont :

- Une expérience de récits sous forme d'incidents critiques, effectuée avec 35 enseignants (présentée plus loin en [12]) ;
- Des entretiens non-directifs effectués avec 38 enseignants.

Avec un nombre d'enseignants réduit d'une expérience à l'autre donc, mais relativement important au total (259, dont 49 femmes), et la variété de quatre expériences, utilisant chacune une technique de recherche différente, les informations recueillies sont très riches ;

[9] Le Différentiel Sémantique sert à mesurer les attitudes vis-à-vis d'un concept donné en utilisant des échelles bipolaires. L'ensemble des échelles constitue le « champ sémantique » du concept que l'on cherche à définir (ici les attitudes ou qualités personnelles que devrait avoir un enseignant d'EPS). Nous basant sur un tri effectué par

35 enseignants d'EPS parmi 63 propositions d'échelles initiales construites dans le cadre du travail présenté en [6], nous avons retenu 26 échelles disposées au hasard et présentées à 86 enquêtés sous la forme suivante :

« Dans l'idéal, un enseignant d'EPS doit être » (pour chaque paire de mots opposés mettre une croix dans la case correspondant à votre jugement) :

	Très	Assez	Peu	Neutre	Peu	Assez	Très	
Ferme								Compréhensif
Ouvert								Réservé ...

(... continue jusqu'à 26 échelles bipolaires).

BIBLIOGRAPHIE

- Amado, G. (1974). *L'affectivité de l'enfant* (1ère éd. : 1969). Paris : Presses Universitaires France.

- Baudoin, N. et al. (2004). *Psychologie du travail et des organisations*. Paris : Elsevier S.A.S.

- Blanchet, A. & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, Bordas.

- Bloom, B.S. & al. (1956). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : vol. 1. Domaine cognitif*. Trad. Lavallée, M. (1969). Montréal : Education Nouvelle.

- Cagigal, J. M. (1967). Le Sport dans l'Intégration du Groupe Générationnel Adolescent [Electronic version]. *Paedagogica Europea*, Vol. 3, pp. 116-127.

- Chaix-Ruy, J. (1960). *Psychologie sociale et Sociométrie*. Paris : A. Colin.

- Chauvier, R. & Missoum, G. (1981, mai-juin). L'enseignant d'E.P.S. : Un pédagogue clinicien... *Revue EPS*, 169, 37-41.

- Cherif, H. & Monchaux, P. (sous la dir. de, 2007). *Adolescence : Quels projets de vie ?* Alger : Centre de Recherche, d'Édition et d'Applications Psychologiques CREAPSY.

- Debois, N., Blondel, L. & Vettraino, J. (2007). *Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir*. Paris : éd. Revue EPS. Dossiers EPS n°74.

- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5ème éd.). Paris : A. Colin-Bourrelrier.

- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (9ème éd.). Paris : F. Nathan.

- Falgairette, G., Deflandre, A. & Gavarry, O. (2004). Activité physique habituelle, influence du sexe et des facteurs environnementaux. *Science & Sports*, 19, 161–173.

- Huteau, M. (1995). *Manuel de Psychologie différentielle*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Johnson, L.V. & Bany, M.A. (1974). *Conduite et animation de la classe*. Paris: Dunod. (Original work published 1970. *Classroom management*. New York: The Macmillan Company).
- Kardiner, A. (1945). *The psychological Frontiers of Society*. New York: Columbia University Press.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia B. (1966). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome II : Domaine affectif*. Trad. M. Lavallée 1970. Montréal : Education Nouvelle.
- Marmion, J.-F. (2008, septembre-octobre). La psychologie humaniste : Clinique de l'épanouissement. [Version électronique]. *Sciences Humaines*, hors-série 7, 62-63.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. [Electronic version]. New York: Harper.
- Parlebas, P. (1976). L'affectivité, clef des conduites motrices. In Revue EPS (Eds). *Activités Physiques et éducation motrice*. Paris : éd. Revue EPS.
- Postic, M. (1990). *La relation éducative* (4^{ème} éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pujade-Renaud, C. & al. (1981). *Questions-réponses sur l'Education Physique et Sportive* (4^{ème} éd.). Paris: E.S.F.
- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of classroom instruction. *Review of Educational Research*. 40, 279-300.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Paris : Gaëtan Morin. Trad. et adaptation de M. Toussignant, P.Boudreau & A. Fortier. (Titre original: *Developing Teaching Skills in Physical Education* 1991. USA: Mayfield Publishing Company, 3rd edition).
- Simon, C. (2007, 19-20 septembre). Intervention auprès des collégiens centrée sur l'activité physique. Projet ICAPS (Intervention Centrée sur l'Activité Physique et la Sédentarité). [Electronic version]. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 20, 308-312.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie. Tomes 1 et 2*. Paris : Bordas.
- Thill, E., Thomas, R. & Caja, J. (1983). *Manuel de l'éducateur sportif* (4^e éd.). Paris: Vigot.
- Williams, L.R.T. (1983, winter). Professional self-perception of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Dunedin, New Zealand: University of Otago, 2, 77-87.

ملخص:

قنا بهذه الدراسة في ثانويات متواجدة بمختلف مناطق من الوطن. كان الهدف الأول منها التعرف على سلوك التلاميذ من جوانبه الوجدانية في التربية البدنية والرياضية. ثم درسنا عند أساتذة ذوي خبرة معتبرة، تصورات متعلقة بسلوك التلاميذ. نقدم فيما يلي نتائج البحث المتعلقة بآحتياجات التكوين المعتبر عنها من طرف الأساتذة.

بينت أبحاثنا بأنه رغم الوقت القصير (ساعتين أسبوعياً) المخصص للتربية البدنية والرياضية، ورغم التسهيلات في الإعفاء الطبي، يميل المراهقين إلى ممارسة هذه المادة الدراسية لعدة أسباب، منها: تفرغ الطاقة، المرح والاستراحة من ضغط الدراسة النظرية، تحسين الصورة الجسمية وتقدير الذات، الاستفادة من تجارب جماعية لا يجدونها في نشاطات أخرى...

بينما أساتذة التربية البدنية والرياضية المستجوبون، فهم يتصوّرون وجود احتياجات نفسو-عاطفية لدى تلاميذهم، وأنه بإمكانهم تقديم مساعدة تربوية في هذا المجال، يصفونها كما يلي:

- تقديم تربية اجتماعية (مثلاً من خلال التعامل في الألعاب الجماعية...)، وهذا الجانب معروف نسبياً في التربية البدنية والرياضية، إلا أنه مهم في المشاريع التربوية،

- تقديم مساعدة فردية في بعض الحالات الصعبة التي يعيشها بعض المراهقين، والذين يبوحن بمشاكلهم الشخصية إلى أستاذ يعتبرونه قريباً منهم.

يتأثر الأساتذة أحياناً بمشاكل يصعب مواجهتها لتقديم المساعدة للتلاميذ، مثل النزاعات الفردية والجماعية... مما يجعلهم يحسّون بالحاجة إلى اكتساب المعلومات والكفاءة اللازمة للتحكم في مثل هذه الأوضاع، ويطلبون بالتكوين المتواصل في ميداني علم النفس وعلم النفس الاجتماعي. لكنهم في نفس الوقت يؤكدون بأن التكوين وحده لا يكفي لمساعدتهم في مواجهة المشاكل الوجدانية عند التلاميذ أثناء حصص التربية البدنية والرياضية. فيشيرون خاصة إلى أهمية العلاقة التربوية والمواصفات الشخصية لدى الأستاذ.

كلمات مفتاحية:

تكوين، أستاذ، علم النفس، التربية البدنية والرياضية، تعليم ثانوي، مراهقة.

Annexes

Annexe I :

Guide d'entretien avec Enseignant

Objectif : *Etudier des expériences individuelles d'enseignement, en vue du perfectionnement de la formation professionnelle.*

- 1 - Parlez-moi de votre travail en tant qu'enseignant d'E.P.S.
(Relancer le rappel de l'expérience professionnelle)
- 2 - Continuez à parler de vos élèves (par relance)
(Relancer pour décrire conduite et comportements des élèves)
- 3 - D'après vous, l'enseignant d'E.P.S. a-t-il besoin d'une formation complémentaire ?
(Si oui, relancer pour savoir dans quels domaines ? et quelles propositions de formation ?)
- 4 - A votre avis, quel est le profil idéal de l'enseignant d'E.P.S. ?
- 5 - Si vous voulez ajouter autre chose, allez-y...

دليل مقابلة الأستاذ

هدف المقابلة: دراسة الخبرات الفردية في التعليم، للخروج باقتراحات لتحسين التكوين المهني.
ملاحظة تمهيد: سيبقى ما يقال هنا سري (الاسم مغفل)

المعلومات:

السن: الجنس: أ - ذ ، الحالة المدنية: أعزب - متزوج (ة) - مطلق (ة)
عدد الأطفال: بنات: السن: ، أولاد: السن:
الأقدمية العامة: الأقدمية في الثانوي: في المتوسط:
وظيفة أخرى: المدة:

1-تكلم عن عملك كأستاذ تربية بدنية ورياضية

(تعميق ذكر التجربة المهنية)

2-واصل التكلم عن تلاميذك

(تعميق وصف سلوك وتصرفات التلاميذ)

3-في رأيك، هل يحتاج أستاذ ت.ب.ر. إلى تكوين إضافي؟

(إذا الجواب نعم، في أي ميادين؟ وهل لديك اقتراحات لهذا التكوين؟)

4-حسب رأيك، ما هو الملمح المثالي لأستاذ ت.ب.ر.؟

5-إذا كنت ترغب إضافة أي شيء آخر، ففضل...

Annexe II :

Données d’entretien non-directif avec 38 enseignants d’EPS ayant plus de 10 années d’expérience

Items et sujets abordés (et score total des UES)	Unités d’Enregistrement par Similitude de sens (UES)	Fréquence par UES
Le travail Stress, obstacles, frustration (114)	-Pbs de la vie sociale (salaire, transport, logement...) -Pbs d’insuffisance de moyens matériels -EPS peu valorisée, insuffisance horaire -Pression des effectifs des classes -Programme difficile à appliquer -Mauvaise gestion administrative -Barème EPS facile« asservi» au résultat du bac. -Accidents des élèves en plein cours -Régression du Sport Scolaire -EPS mal perçue par l’environnement	19 17 17 14 11 10 09 07 06 04
Satisfactions et réussites professionnelles (45)	-Aide apportée aux élèves dans la résolution de pbs divers (familiaux, scolaires, relationnels...) -Expérience enrichissante d’entraîneur sportif -Travail dans bon environnement humain et matériel -Participation positive des élèves et amour des APS -Expériences positives de changement d’établissement et d’environnement	15 08 08 08 06
Objectifs ou rôle de l’EPS ou de l’enseignant (42)	-Aide au niveau individuel à former la personnalité, à s’affirmer, s’équilibrer, se défouler -Educateur sous les aspects social, relationnel, citoyen -Apprentissages moteurs, techniques sportives -Initiation à différentes APS -Jeu, animation (dans cas surtout d’effectifs élevés)	12 10 08 07 05

Les élèves Evaluation des problèmes des élèves (87)	-Niveau faible et en régression par rapport au passé	15
	-Ont problèmes scolaires et sociaux	14
	(surcharge scolaire, pauvreté, problèmes transport...)	13
	-Appréhendent l'effort physique	11
	-Environnement scolaire et social peu favorable à l'EPS (perception négative, opposition pour filles)	09
	-Individus ou clans perturbateurs de la classe	08
	-Parents désintéressés, peu regardants	07
	-Peu de loisirs ou d'APS en dehors du lycée	06
	-Peu motivés pour les apprentissages méthodiques	04
	-Etats de santé défaillants	
Participation, besoins et intérêts des élèves en EPS (82)	-Cherchent à apprendre (plutôt jeux sportifs collectifs)	14
	-Parlent de leurs problèmes à leur professeur	14
	-Peuvent en EPS s'exprimer, se défouler, se dépenser	10
	-Aiment en général l'EPS et participent	10
	-S'adaptent en fonction de l'attitude du professeur	09
	-Cherchent le contact, à s'intégrer dans le groupe	09
	-Influencés par l'entourage, les pairs en classe	06
	-Coopèrent et s'entraident volontiers	
Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves (104)	-Apprendre à mieux connaître ses élèves	16
	-Ne savent pas comment les motiver ou intéresser	14
	-Les élèves sont à un âge ingrat et difficile	13
	-Laissent les élèves s'exprimer	12
	-Sont proches de leurs élèves et reçoivent confidences	11
	-Il y a entre les élèves des conflits difficiles à résoudre	10
	-Chercher à améliorer les relations avec ses élèves	08
	-Répondre à la demande d'aide des élèves	08
	-Respecter les élèves (et leurs confidences)	07
	-Mieux responsabiliser les élèves v/s des apprentissages	05

La formation Domaines de besoins en formation initiale (86)	- Secourisme	15
	-Psychologie du développement, psychologie sociale	13
	-Défauts d'évaluation des pré-requis à l'entrée (passé sportif...)	11
	-Législation scolaire	10
	-Pratique physique et sportive	10
	-Pédagogie pratique	10
	-Formation civique et déontologique (valeurs du Sport...)	06
	-Théorie et méthodologie de l'entraînement	04
	-Informatique	04
Démarches de formation continue (75)	-Personnaliser la formation, encourager l'autoformation	03
	-Autoformation, information : se mettre à jour régulièrement	25
	-Mieux organiser le Programme officiel de formation continue	15
	-Communication, échanges, contacts entre collègues	13
	-Apprendre à enseigner plusieurs ou de nouvelles APS	08
	-Fournir bibliothèques et internet dans les établissements	07
	-Encourager les enseignants à la recherche et la production	04
	-Tenir à jour un cahier-journal d'observation et autoévaluation	03
Le profil idéal de l'Enseignant d'EPS Qualités personnelles (91)	-Un modèle, un exemple (assiduité, valeurs morales, physique)	21
	-Stabilité émotionnelle, maturité, self-control	11
	-Actif, dynamique	11
	-Forte personnalité, du tempérament	10
	-Juste, équitable, impartial	10
	-Ayant de l'autorité	10
	-A l'écoute des élèves	08
	-Respectueux de ses élèves	05
	-Aime son métier, respectueux de son métier	05

Compétences, savoir, savoir- faire (60)	-Connaitre ses élèves, leurs pbs, besoins et motivations	17
	-Autoformation et perfectionnement continu	14
	-Préparer, planifier, renouveler son travail	13
	-Se remettre en cause, changer(en fonction des réalités et besoins)	09
	-Etre un enseignant doublé d'un entraineur	07
Relations à l'environnement humain (55)	-Maitriser la relation avec ses élèves	18
	-Etre en relation avec les collègues (toutes matières)	10
	-Relations avec l'administration et les adjoints d'éducation	10
	-Etre en contact avec des psychologues	06
	-Etre en contact avec des médecins	04
	-Etre en contact (à l'écoute) de l'environnement social	04
	-Etre en contact avec les parents	03

Totalisation des fréquences de réponses en rapport avec chaque item pour avoir une idée globale sur sa place pendant les entretiens :

- Le travail : 201 UES ou Unités d'Enregistrement Signifiantes, dans l'ensemble des entretiens, sont relatives à cet item, soit une moyenne de 05 à 06 remarques signifiantes pendant un entretien ;
- Les élèves : 273 (moyenne de 07 UES relatives aux élèves) ;
- La formation : 161 (moyenne de 04 à 05 UES) ;
- Le profil idéal de l'enseignant : 206 (moyenne de 05 à 06 UES).