

Analyse du travail des étudiants de l'éducation physique et sportive au cours du module de la sensibilisation professionnelle

Analysis of Physical Education Students' Work During the Professional Awareness Module.

Auteur 1 : MOUSMI Nour.

MOUSMI Nour, (ORCID : <https://orcid.org/0009-0002-1958-6657> , PhD Student in educational and sport sciences)

Université Mohammed V/ Faculté des sciences de l'éducation Rabat, Maroc.

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : MOUSMI .N (2026). « Analyse du travail des étudiants de l'éducation physique et sportive au cours du module de la sensibilisation professionnelle », African Scientific Journal « Volume 03, Num 34 » pp: 0610 – 0633.



DOI : 10.5281/zenodo.18620821
Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'analyse du travail enseignant au cours de la formation initiale en éducation physique et sportive (EPS) au sein de la faculté des sciences de l'éducation Rabat. L'étude vise à évaluer, au sein du module de la sensibilisation professionnelle, le degré de maîtrise des compétences professionnelles requises pour l'entrée dans le métier. L'étude porte sur quatre compétences : 1) la maîtrise des savoirs didactiques relatifs à l'EPS, 2) la maîtrise de la communication, du langage et attitude professionnelle, ainsi que 3) la planification et 4) la gestion des apprentissages. L'enquête a été menée auprès de n= 80 futurs enseignants d'EPS au sein de la faculté des sciences de l'éducation Rabat, au moyen d'un protocole d'observation *in situ* par le biais d'une grille structurée, permettant une analyse fine des comportements professionnels effectifs. Les résultats mettent en évidence une appropriation limitée de ces compétences, traduite par des difficultés à articuler savoirs didactiques et actions pédagogiques, à mobiliser un registre communicationnel adapté et à organiser efficacement les situations d'enseignement-apprentissage. À partir de ces constats, l'étude propose un ensemble de recommandations visant à renforcer le dispositif actuel de formation et à soutenir plus efficacement le processus d'acquisition et de développement des compétences professionnelles des futurs professeurs d'EPS au Maroc.

Mots clés : Analyse du travail ; Sensibilisation professionnelle ; Compétences professionnelles ; Professeur d'EPS

Abstract

This research is situated within an analytical perspective on teaching practice during initial teacher education in Physical Education and Sport (PES) at the Faculty of Education Sciences in Rabat. The study aims to assess, within the Professional Awareness module, the level of mastery of the professional competencies required for entry into the teaching profession. The investigation focuses on four core competencies: (1) mastery of didactic knowledge related to PES, (2) mastery of communication, professional language, and attitudes, as well as (3) lesson planning and (4) management of learning processes. The study was conducted with a sample of $n = 80$ prospective PES teachers at the Faculty of Education Sciences in Rabat using an in situ observational protocol based on a structured observation grid, enabling a fine-grained analysis of actual professional behaviors. The results reveal a limited appropriation of these competencies, reflected in difficulties in articulating didactic knowledge with pedagogical action, mobilizing an appropriate communicative repertoire, and effectively organizing teaching-learning situations. Based on these findings, the study proposes a set of recommendations aimed at strengthening the current teacher education framework and more effectively supporting the process of acquisition and development of professional competencies among future PES teachers in Morocco.

Keywords : Work analysis; Professional awareness; Professional competencies; Physical Education teacher

Introduction

La formation d'un cadre professoral qualifié était toujours considérée comme un paramètre déterminant de la réussite des objectifs et la promotion de tous les systèmes d'éducation et de formation. La pertinence de la formation est liée au niveau de développement économique et politique de la société moderne (Boilevin, 2013). En conséquence, la préparation des enseignants a été et continuera d'être un sujet problématique dans les réformes de l'éducation, qui suscitent de plus en plus de débats sur la relation entre la qualité de la formation et les performances des systèmes scolaires.

Dans les dernières décennies, le Maroc a connu plusieurs réformes et de transformation de la formation des enseignants pour professionnaliser davantage le métier d'enseignant, tout en favorisant des approches et des conceptions pédagogiques innovantes afin de répondre aux besoins de la société qui est en perpétuelle évolution. Les enseignants sont placés dans ce contexte historique en vue de promouvoir la démocratisation et la modernisation de la société marocaine, entraînant des changements dans le contenu de la formation initiale et qualifiante, et une transformation des cadres sociaux, politiques et institutionnels de la formation des enseignants (Ouassri, 2019).

Les connaissances formelles (Lussi, 2015), présentes dans les formations à l'enseignement, ne sont pas juste un constat de la recherche sur les savoirs, mais s'inscrivent dans un cadre historique et politique d'encadrement de la formation du futur cadre professoral. Les savoirs qu'un enseignant devrait assimiler deviennent contextuels et sont régis par les politiques de formation des enseignants dans un contexte donné. Les métiers et les savoirs s'inscrivent dans des contextes historiques et institutionnels spécifiques, dans la dépendance d'autorités de tutelle qui les contrôlent (Lang, 2009). Ces connaissances sont transformées à des compétences à acquérir au cours de la formation permettant à l'enseignant d'intervenir efficacement lors de l'action d'enseignement.

De son tour, le professeur d'EPS au Maroc a toujours bénéficié d'une formation multidisciplinaire et variée dans l'ensemble des curricula de formation qui ont marqué l'histoire de la préparation des professeurs d'EPS au Maroc partant des centres pédagogiques régionaux CPR, la licence bac+4 et la licence professionnelle d'enseignement au niveau des écoles normales supérieures ENS, jusqu'à la dernière réforme lancée par le ministère dans le cadre du PACTE ESRI 2030 visant une nouvelle ingénierie pédagogique et de formation. À cet égard, le ministère adopte une nouvelle licence intitulée licence d'éducation sous le tutorat des ENS, les écoles supérieures de l'éducation et la formation ESEF, et la faculté des sciences de l'éducation FSE. Cette licence offre à l'enseignant de l'EPS un contenu structuré en plusieurs

axes certainement les sciences et techniques des activités physiques et sportives, sciences de l'éducation, didactique et pédagogie de l'EPS et les sciences biologiques, humaines et sociales appliquées au sport. Ce programme de formation initiale est renforcé aussi par une part destinée à la pratique professionnelle dans des contextes réelles afin d'acquérir et de développer l'ensemble des compétences professionnelles requises en métier d'enseignant.

Enseigner est un métier ; ce constat découle des réflexions de plusieurs acteurs dans les métiers de l'enseignement et de la formation (Saujat, 2002). L'idée est que les enseignants ne peuvent pas compter uniquement sur leurs connaissances académiques, ils doivent également avoir suivi une formation complémentaire leur permettant d'acquérir des compétences didactiques et pédagogiques en termes de pratique professionnelle. Dans cette logique qui s'intègre dans le cadre de l'approche par compétence adoptée par l'ensemble des systèmes de l'éducation et de la formation à l'échelle mondiale, la licence d'éducation au Maroc, avec une vision de professionnalisation, part de l'analyse des activités réelles de l'enseignant dans une perspective évolutive. Pour cela, le curriculum de formation des enseignants d'EPS propose des modules métiers tels que la sensibilisation professionnelle à la deuxième année et les actions éducatives tout au long de la formation initiale.

Le module de la sensibilisation professionnelle est un module métier ayant comme objectif de s'initier au métier d'enseignant à travers des jeux de rôles, micro enseignement et la réalisation des interventions pédagogiques tout en mobilisant les connaissances et les compétences acquises au cours des autres modules de la formation compte tenu de la transdisciplinarité, qui est devenu un axe fondamental au cœur des formations professionnelles.

Ce module, avec sa nature pratique, permet de doter les futurs professeurs d'EPS par un ensemble de compétences professionnelles tels que la planification, la gestion et l'évaluation des enseignements apprentissages par le biais de la mobilisation des outils pédagogiques, didactiques et stratégiques pour enseigner cette matière. Généralement, la sensibilisation professionnelle favorise l'apprentissage et le réinvestissement des acquis, et représente une phase primordiale dans la progression professionnelle selon trois raisons : la construction de l'identité des enseignants, l'acquisition d'une image réaliste du métier et la socialisation à la profession. Elle permet alors de réduire l'écart entre la théorie et la pratique selon des logiques académiques et d'évolution de carrière. Les activités utilisées pour accomplir des tâches professionnelles, incluent l'observation des actes, la réalisation des interventions pédagogiques sous contrôle, le démarrage des premières expériences pratiques, leurs répétitions et analyses. La question de la maîtrise des compétences professionnelles par les futurs professeurs au cours de la formation et spécifiquement au Maroc (Benali et al., 2025) est un sujet qui suscite souvent

des débats chez les responsables de la formation afin de comprendre le processus d'assimilation des apprentissages, la construction de l'identité professionnelle et le niveau de préparation pour l'intégration du métier d'enseignant. Or, la disponibilité des instruments d'évaluation de ces compétences et la réalisation des études pour le suivi de ce processus constitue une problématique nécessitant plus d'implication par les acteurs pour bien contrôler l'évolution des futurs enseignants et suivre le degré de maîtrise des compétences professionnelles requises avant la fin de la formation (Wilson-Daily et al., 2021).

En partant de ces constats, notre étude vise l'analyse du travail des futurs professeurs d'EPS pendant leurs interventions pédagogiques au cours du module de la sensibilisation professionnelle. Cette analyse sera réalisée selon une approche d'analyse de travail par l'évaluation du degré de maîtrise de 4 compétences professionnelles requises en métier d'enseignant choisis à partir d'un livret de suivi des enseignants stagiaires en France et renforcée aussi par une analyse de certains référentiels des compétences du métier d'enseignant et un ensemble d'articles qui visent l'évaluation des compétences chez les professeurs d'EPS. L'objectif de cette étude est de détecter les compétences non appropriées par les futurs enseignants de l'EPS en cours de la formation et recommander par la suite des démarches pédagogiques ou des actions susceptibles d'orienter le contenu de la formation vers une acquisition optimale et la maîtrise des compétences.

Afin de répondre à la problématique de recherche et d'atteindre les objectifs poursuivis, l'article s'ouvre sur un cadre théorique consacré à la contextualisation de l'analyse du travail dans la formation des enseignants, avec un focus particulier sur les enseignants d'EPS. Cette première partie propose également une définition des concepts clés et une revue des travaux portant sur les compétences requises en enseignement de l'EPS, permettant d'étayer la structuration et l'adaptation de la grille d'évaluation. La deuxième partie présente le dispositif méthodologique retenu, incluant la stratégie de recherche, l'instrument mobilisé, les participants, ainsi que la démarche d'analyse des données, avant d'exposer et de discuter les principaux résultats obtenus. Enfin, l'article se clôt par une analyse des limites de l'étude et une conclusion proposant une synthèse des résultats ainsi que des recommandations visant à renforcer la professionnalisation de la formation des futurs enseignants d'EPS au Maroc.

1. Revue de littérature :

1.1. L'analyse du travail au service de la formation des enseignants:

L'une des tendances actuelles de la recherche en éducation et la formation des enseignants est de s'intéresser à l'analyse du travail enseignant au quotidien pour décrire et comprendre ses caractéristiques, sa complexité, ses évolutions et ses besoins. L'analyse du travail comme

processus structuré s'est inscrit un peu en retard dans cette action. Cela peut être expliqué par la division et la séparation des programmes de recherche mais aussi du fait que les techniques en analyse du travail n'étaient pas aptes d'étudier des processus cognitifs ou symboliques sophistiqués. Ce qui peut aussi s'expliquer par une tradition en éducation privilégiant la constitution de théories sur les connaissances des disciplines d'enseignement au détriment de l'activité nécessaire pour les enseigner.

Le travail enseignant est décrit comme une entité composite comprenant simultanément des aspects codifiés et flous, contrôlés et autonomes, formels et informels, déterminés et contingents (Tardif & Lessard, 1999). La complexité du travail enseignant provient de ces multiples contraintes plus ou moins explicites qui imposent une organisation de l'activité des enseignants et qui, dans le même temps, définissent les contraintes auxquelles ils répondent. Leur activité professionnelle se caractérise ainsi par son espace fixe, fermé et délimité, par sa temporalité cyclique et limitée, par ses échanges cognitifs entre des protagonistes aux capacités cognitives inégales, par ses interactions sociales avec des acteurs nombreux et contraints. Ce qui en fait un métier incertain, dynamique, changeant, pluridimensionnel, avec des échéances temporelles variées (Durand, 1996).

A ce stade, l'analyse du travail occupe une place centrale dans toute étude d'une situation de travail. Elle met en jeu à la fois des connaissances de la discipline qu'elle contribuera ultérieurement à enrichir, et des connaissances acquises sur la situation de travail. Il existe une sorte de processus dialectique entre ces deux sources de connaissances qui doivent s'articuler... L'analyse du travail est donc le lieu privilégié de l'interaction entre ce qu'on sait déjà et ce qui est à connaître. L'analyse du travail a donc une double exigence scientifique et opératoire. Il convient alors de bien distinguer en analyse du travail, les méthodes, les modèles et les techniques (Montmollin, 1995). Les modèles définissent avec précision les objets de l'analyse. Ces objets peuvent être la tâche (conçue au sens large car incluant la tâche elle-même et les diverses conditions de sa réalisation), l'activité, l'opérateur et les résultantes des interactions entre ces trois éléments. Les méthodes et techniques, étroitement liées au modèle, sont à la fois des langages de description (c'est-à-dire, d'analyse) et les moyens de les mettre en œuvre.

Comme définition, l'analyse du travail est une démarche méthodologique utilisée en ergonomie, en organisation, en ingénierie de formation...elle vise à recueillir des données indispensables avant la réalisation d'une intervention en formation ou d'un recrutement.

On distingue deux niveaux dans l'analyse du travail :

-analyse de la tâche, ou des activités constitutives de l'emploi.

-analyse des conduites opératoires de la personne, qui permettent d'apprécier les compétences mises en œuvre ou requises pour la réalisation d'une activité.

Selon (Pinski, 1991), le but de l'analyse du travail est pratique, il s'agit de comprendre ce que font les opérateurs en situation de travail afin de répondre le plus efficacement et le plus complètement possible aux questions de la conception. D'après (Daniellou, 1992), l'analyse du travail est la mise en discussion, auprès des acteurs sociaux pertinents des résultats de l'analyse du travail qui enclenche le processus de transformation des représentations, qui peut déboucher des interactions conduisant à une transformation de la situation de travail.

La réalisation de l'analyse du travail nécessite des techniques et des instruments valides pour cadrer le processus d'analyse et augmenter sa fiabilité. Les différentes manières d'analyser le travail dépendent des objectifs poursuivis et il existe des liens entre les préoccupations ou questions de départ, les modes de collecte et de traitement des données et la nature des résultats obtenus sur le plan de l'évaluation des compétences et des qualifications. On peut, de ce point de vue, distinguer plusieurs familles de démarches qui visent à connaître le travail et l'analyser.

- La recherche documentaire : Il s'agit de récupérer l'ensemble des documents qui vont permettre d'identifier l'ensemble des règles définissant les aspects formels du travail comme les textes réglementaires, comptes rendus de réunion en rapport avec le problème abordé, documents disponibles sur le lieu de travail organigrammes, notes de services...
- Le questionnaire : Faire passer un questionnaire aux utilisateurs est une approche relativement rapide. Les réponses recueillies peuvent fournir de nombreuses informations pertinentes et des éléments utiles pour classifier les tâches ou les postes de travail.
- L'observation directe : L'observation directe d'un utilisateur permet d'abord d'appréhender de manière globale l'activité d'un utilisateur en situation de travail. Ensuite, les observations peuvent être centrées sur un certain nombre d'aspects plus spécifiques en se basant sur une grille contenant des compétences à évaluer ou aussi les comportements du sujet, c'est-à-dire ce qu'il fait (gestes, déplacements, postures,...) et ce qu'il dit lors de l'exécution de la tâche...
- L'entretien : L'entretien avec les utilisateurs permet de connaître leur propre conception de la tâche. Dans le cas où l'entretien est consécutif à la réalisation d'une tâche, on demande après coup à la personne de décrire, d'expliquer ce qu'elle a fait, etc. Il faut traiter les informations recueillies avec beaucoup de prudence et vérifier leur fiabilité.

- L'étude des traces : à l'aide d'un enregistrement vidéo, l'utilisateur peut évaluer son activité (auto confrontation) et analyser ses propres traces audio-visuelles, ou analyser les traces d'un pair (allo-confrontation) ce qui permet de se questionner et si distancier de sa manière d'agir dans des situations similaires.

1.2. Analyse du travail et formation des enseignants d'EPS :

Les recherches dans le courant scientifique de l'analyse du travail en éducation et en formation se réfèrent à plusieurs approches dont la psychologie ergonomique constitue la racine commune. Elles ont contribué à un renouvellement du regard sur l'enseignement en permettant de redécouvrir le métier et sa professionnalité, ses épreuves et ses dilemmes. Le plus souvent, pour analyser l'activité enseignante, les chercheurs se focalisent sur l'ici et maintenant de situations de classe.

Les recherches sur la formation des enseignants en EPS sont relativement récentes et se sont particulièrement intéressées à l'activité du conseil pédagogique, en référence à l'analyse du travail (Chaliès & Durand, 2000 ; Moussay, Etienne & Méard, 2009) ou en lien avec des approches didactiques (Dugal & Léziart, 2004 ; Loizon, 2006). Les premières s'inscrivent dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 1992) et étudient les préoccupations des enseignants stagiaires. Les secondes concernent l'appropriation d'outils et concepts issus des recherches didactiques (comme ceux de milieu didactique, contrat didactique, dévolution ou variables didactiques) pour accompagner les transformations des pratiques professionnelles des enseignants (Dugal, 2008 ; Dugal & Léziart, 2004 ; Grosstephan & Brau-Anthony, 2009). L'ensemble de ces travaux révèle le rôle structurant de l'analyse de sa pratique pour se former, notamment au cours des moments critiques en re-problématisant les difficultés rencontrées sur le terrain professionnel (Ria, 2005 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001).

Concevoir des dispositifs de formation destinés aux futurs enseignants d'EPS passe par l'identification des savoirs et les compétences effectivement mobilisés par les professeurs en situation d'enseignement authentique. La compréhension des processus d'activation de ces savoirs peut alors contribuer à renseigner certaines des compétences professionnelles des enseignants, définies comme la capacité à mobiliser ces savoirs et assimilées à des « savoir-agir » (Perrenoud, 2000) .

1.3. Les compétences professionnelles requises pour l'enseignant d'EPS :

La notion de compétence donne lieu à de nombreux débats dans les écrits scientifiques, mais on décèle néanmoins une certaine uniformité dans la manière de la définir, comme en

témoignent ces quelques définitions proposées depuis le début des années 1990 par des auteurs de la francophonie québécoise et européenne :

Une compétence est conçue comme « un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations » (Allal, 2002, p. 81).

Une compétence se définit comme « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1991, p. 69).

Une compétence « est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (Lasnier, 2000, p. 481).

En tenant compte l'évolution des métiers de l'enseignement et les transformations rapides des sociétés, en plus des spécificités ergonomiques, didactiques et pédagogiques de l'EPS, la littérature met en évidence un ensemble de compétences requises pour les enseignants d'EPS afin de satisfaire les besoins des apprenants d'une part et les exigences institutionnelles et sociales d'autre part. Les études existantes identifient notamment la maîtrise des connaissances didactiques et pédagogiques relatives à l'EPS (Kovač et al., 2008), ainsi qu'un usage efficace et adapté de la communication, incluant la maîtrise de la langue d'enseignement tout en adaptant son langage au cours de la séance (Tul et al., 2015). De plus, l'enseignant d'EPS doit également maîtriser tout ce qui est relative aux enseignements-apprentissages en terme de planification, d'animation et de pilotage en plus aussi de l'évaluation des acquisitions des élèves (Cañadas et al., 2020).

2. Méthode / Méthodologie

2.1. Approche méthodologique, stratégie de recherche et instruments

La présente recherche s'inscrit dans un positionnement épistémologique postpositiviste à visé évaluatif fondé sur une perception objective des compétences professionnelles appréhendées comme une réalité observable et mesurable. Les compétences évaluées sont issues des référentiels et de la littérature scientifique existante puis elles sont opérationnalisées dans une grille d'observation standardisée portant sur quatre compétences professionnelles dont chacune est associé à une échelle de degré de maîtrise. L'analyse des données repose sur un mode de raisonnement déductif et descriptif, visant à mobiliser un cadre de compétences préexistant dans les études antérieures à l'observation structurée des interventions pédagogiques des futurs

enseignants d'EPS afin de mesurer le degré de maîtrise des compétences et d'analyser la distribution des étudiants stagiaires selon les niveaux obtenus.

En partant donc de la nature de notre sujet qui se base sur l'analyse des situations réelles de travail, nous avons décidé d'adopter une stratégie de recherche qualitative en se basant sur l'observation participante comme technique d'enquête. L'observation participante est définie selon (Bogdan & Taylor, 1975) comme suit : «Une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées (...) Autrement, c'est un travail de terrain qui consiste à une observation d'un groupe *in situ*. Le chercheur rencontre les sujets où ils se trouvent et dans leur occupation, et joue un rôle qui lui permet de décrire leur activité.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation participante a été réalisée *in situ*, au cours de séances ordinaires du module de la sensibilisation professionnelle où les futurs enseignants effectuent des interventions pédagogiques en animant une leçon complète de l'EPS. Elle a été conduite par le tuteur pédagogique et par les pairs (camarades de classe), selon une logique de co-évaluation, en s'appuyant sur une grille d'observation structurée. La grille d'observation originale utilisée dans cette étude a été initialement élaborée et validée en France sous forme d'un livret (académie Orléans-Tours, ministère de l'Éducation nationale) pour évaluer les compétences des enseignants stagiaires. Elle a été choisie en raison de sa fiabilité et de sa validité éprouvées pour l'évaluation des compétences et le suivi des enseignants stagiaires. Les quatre compétences et critères retenus de cette grille sont également renforcés et justifiés par les études analysées dans la revue de littérature relative à l'évaluation des compétences des enseignants d'EPS afin d'assurer une adaptation fiable et valide.

Pour l'adapter au contexte marocain, la grille a fait l'objet d'une relecture critique et d'un ajustement contextuel. Les textes officiels marocains relatifs à l'enseignement de l'EPS ont été analysés afin d'identifier les compétences attendues dans le cadre national. Les compétences de la grille originale ont été confrontées à celles identifiées dans notre revue de littérature et comparés par la suite avec les exigences du curriculum marocain, afin de s'assurer un choix de compétences pertinent et applicable. Le libellé de certains items a été révisé pour améliorer la clarté, l'adaptabilité et la compatibilité avec le contexte local, tout en conservant l'échelle et la gradation des niveaux de maîtrise.

Cette démarche a permis de garantir que la grille soit à la fois bien adaptée, valide, appuyée par les recherches existantes et appropriée aux spécificités pédagogiques et institutionnelles du Maroc. Elle constitue ainsi un outil rigoureux pour observer et analyser les compétences des

enseignants stagiaires en EPS, tout en assurant une comparabilité et une validité contextuelle des résultats.

2.2. Participants

Nous avons choisi n=80 futur(e)s enseignant(e)s de la filière EPS en 2^{ème} année de la formation au sein de la faculté des sciences de l'éducation Rabat et qui ont réalisé leurs interventions pédagogiques dans le module de la sensibilisation professionnelle.

Le choix de cibler des étudiants de deuxième année se justifie, en premier lieu, par la présence d'un module de nature métier, au sein duquel ils sont amenés à mobiliser les compétences acquises. Par ailleurs, ce niveau de formation leur offre un temps suffisant pour adopter progressivement une posture professionnelle et intégrer des pratiques pédagogiques adaptées, en vue d'une intervention efficace en tant que futurs enseignants d'EPS.

Les compétences évaluées sont :

- Compétence 1 : Maîtriser les savoirs relatifs à la didactique d'EPS et des APS
- Compétence 2 : Maîtrise de la communication, du langage, de la posture, et attitude professionnelle
- Compétence 3 : Planifier et mettre en œuvre des situations d'apprentissages.
- Compétence 4 : Gérer et animer des situations d'apprentissage et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

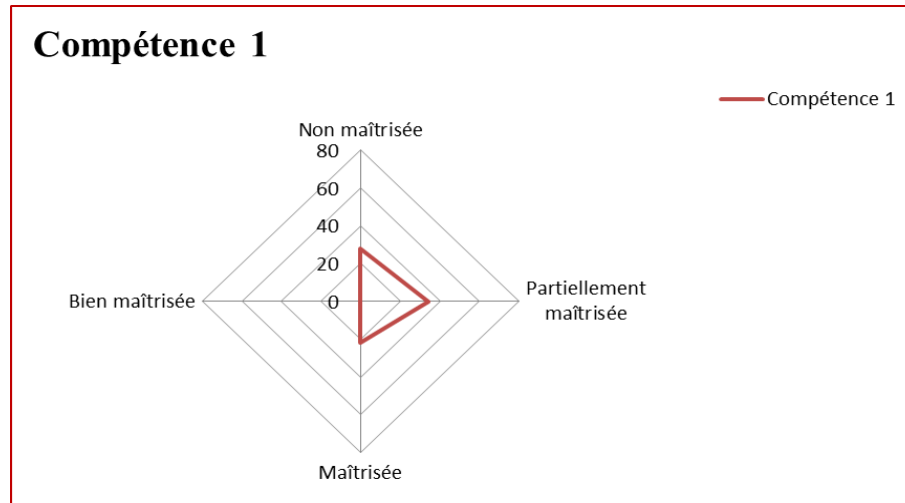
2.3. Démarche d'analyse des résultats

Les données recueillies ont fait l'objet d'un double traitement, combinant une analyse manuelle et un traitement informatique, afin de garantir la rigueur de l'analyse et la fiabilité de la restitution des résultats. Dans un premier temps, une analyse manuelle a été réalisée en vue d'un codage initial et d'une organisation systématique des réponses selon les différents items de compétences préalablement identifiés dans la grille d'évaluation. Dans un second temps, les données issues de ce premier traitement ont été saisies et analysées à l'aide du logiciel Microsoft Excel, permettant la structuration des données, le calcul des pourcentages et la production de représentations graphiques, facilitant ainsi l'analyse et l'interprétation des résultats. Ainsi, les résultats ont été présentés sous forme de diagrammes radars, offrant une vue d'ensemble multidimensionnelle d'effectif des étudiants et permettant de visualiser de manière synthétique le degré de maîtrise des différentes compétences professionnelles évaluées chez les étudiants en cours de la formation.

L'interprétation de ces diagrammes a permis d'identifier les compétences les mieux maîtrisées et celles nécessitant un renforcement, fournissant ainsi des éléments d'analyse pertinents pour l'amélioration du dispositif de formation en EPS.

3. Analyse et discussion des résultats :

Figure N°1 : Compétence 1 : maîtriser les savoirs relatifs à la didactique d'EPS et des APS



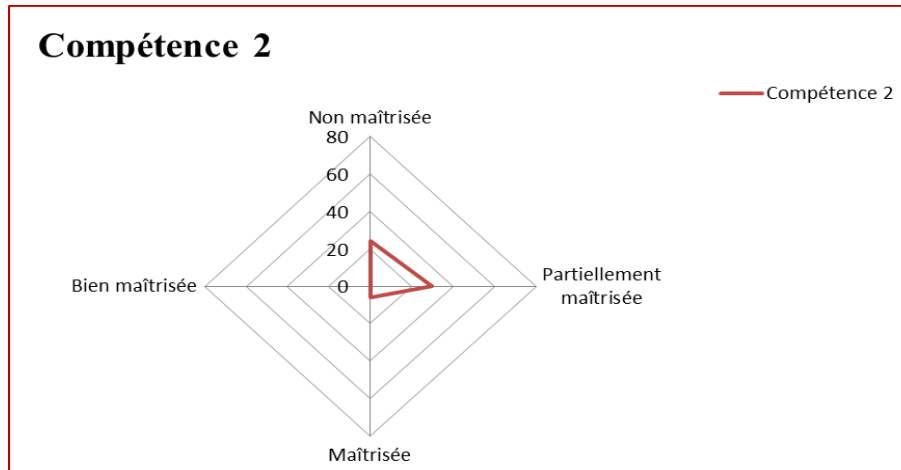
Pour la compétence 1 relative à la maîtrise des savoirs didactiques, 28 enseignants stagiaires ne maîtrisent pas cette compétence, ils ont des connaissances très approximatives des orientations pédagogiques (OP) avec absence de liaison entre les concepts du programme, et 34 futurs enseignants la maîtrisent partiellement, les connaissances des programmes et des OP sont affichées, mais pas enseignées et la liaison entre les concepts des programmes est incohérente. Seuls 22 stagiaires montrent une maîtrise de cette compétence.

Cela s'explique généralement par le manque d'alternance entre acquisition théorique des notions de la didactique d'EPS et des activités physiques et sportives (APS) et leur mobilisation en situations professionnelles au cours de la formation. L'application des connaissances en situations réelles conduit les enseignants au cours de la formation à réguler leurs apprentissages et à leur donner du sens, notamment en ce qui concerne les savoirs didactiques relatifs à l'EPS et aux activités physiques et sportives (APS) ce qui rejoint la réflexion de (Lussi Borer, 2015) visant la transformation des connaissances formels à des compétences à acquérir.

La maîtrise des savoirs relatifs à la didactique d'EPS et des APS va permettre au futur enseignant d'EPS de bien lier entre les concepts des programmes, d'élaborer un contenu d'enseignement de qualité et aussi l'adoption et la mobilisation des bonnes approches pédagogiques pour répondre avec efficacité aux besoins des apprenants. De plus, la maîtrise et la mobilisation conjointe des savoirs théoriques et pratiques liés aux APS favorisent une articulation fonctionnelle entre savoirs scientifiques, techniques et pédagogiques, rendant

l'intervention pédagogique plus cohérente et efficace (Heuser, 2008). Le futur enseignant devient ainsi capable d'adapter ses stratégies d'enseignement aux caractéristiques des apprenants, aux contextes d'enseignement, ainsi qu'aux finalités éducatives de l'EPS.

Figure N°2: Compétence 2 : maîtrise de la communication, du langage, de la posture, et attitude professionnelle

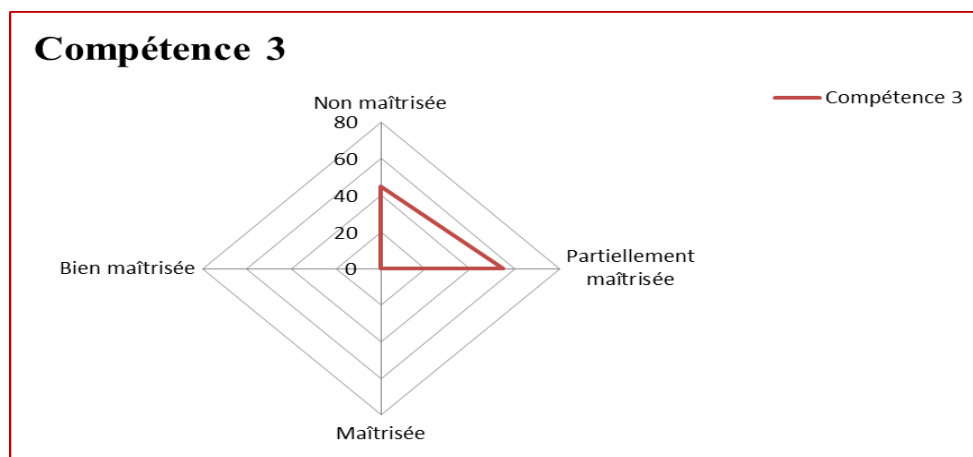


Concernant la compétence 2 relative à la maîtrise de la communication, du langage, de la posture, et attitude professionnelle, 24 futurs enseignants ne la maîtrisent pas, leur voix est très basse et le langage utilisé est peu clair, inapproprié et il ne permet pas une compréhension aisée des élèves. Or, 30 stagiaires maîtrisent partiellement cette compétence, ils explicitent et communiquent les objectifs et les consignes avec difficulté et leur voix est basse. 26 autres stagiaires qui maîtrisent cette compétence, leur voix est audible, le langage est clair et permet la compréhension chez élèves.

La faible appropriation de cette compétence s'explique par le fait que les étudiants sont peu habitués à communiquer dans des situations de travail en classe, ce qui augmente leur stress dans les premières interventions pédagogiques. En effet, la technique de communication dans les cours de l'EPS requiert non seulement des capacités linguistiques, mais aussi la compétence à adapter son vocabulaire et son langage aux élèves, aux situations et aux objectifs pédagogiques. Or, les étudiants de licence en EPS, souvent concentrés plus sur l'aspect technique et physique de leur spécialité, négligent parfois l'importance de la compétence langagière et communicationnelle de leur métier. Pourtant, dans l'enseignement de l'EPS, la maîtrise de la communication, du langage et de l'attitude professionnelle, représente une compétence requise et fondamentale pour guider la tâche motrice, favoriser l'engagement des élèves et donner sens aux apprentissages. Comme le souligne (Parlebas, 1999 et (Delignières & Garsault, 2004), l'EPS est avant tout une situation de communication motrice, où la communication verbale et non verbale organise la dynamique pédagogique.

A cet égard, le futur enseignant doit prendre conscience de l'importance de donner des explications claires et des consignes précises aux élèves. Il doit viser la clarté de son message, fait preuve d'une bonne capacité de synthèse et d'organisation dans ses propos afin de construire son autorité, sa crédibilité et sa capacité à instaurer un rapport éducatif fondé sur la confiance et la compréhension mutuelle (Brousseau, 1998 ; Marsenach, 1991).

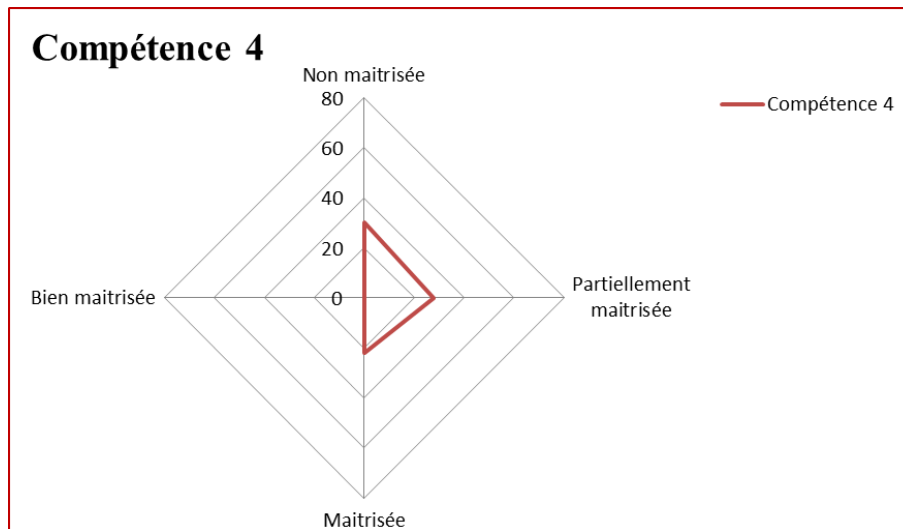
Figure N°3 : Compétence 3 : planifier et mettre en œuvre des situations d'apprentissages



Pour la compétence 3 de la planification des apprentissages, 45 futurs enseignants de la filière EPS ne la maîtrise pas, la planification et la formalisation des contenus sont souvent absentes ou superficielles et les objectifs sont mal formulés. 55 stagiaires maîtrisent partiellement cette compétence, les objectifs sont formulés mais ne sont pas clairs. Mais aucun stagiaire de cet échantillon ne la maîtrise.

L'absence des cours ou des modules relatifs à la planification des apprentissages et la manque de la pratique professionnelle sont généralement les principaux facteurs qui expliquent cette faible maîtrise de cette compétence. A souligner que la planification des apprentissages n'est pas aléatoire, elle se base sur un ensemble de connaissances didactiques, méthodologiques et curriculaires qui permettent à l'étudiant en cours de la formation de s'initier à concevoir un contenu cohérent et articulé avec les objectifs terminaux de l'EPS et de relier les finalités éducatives aux situations d'apprentissages proposées aux élèves (Durand, 2001). A ce point, (Paquay et al., 1996) mentionne que la professionnalisation de l'enseignant passe par la capacité à planifier, à anticiper et à réguler l'action, ce qui exige une formation intentionnelle et progressive à cette compétence.

Figure N°4 : Compétence 4 : gérer et animer des situations d'apprentissage et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.



En ce qui concerne la compétence 4 de la gestion des apprentissages, 30 stagiaires ne la maîtrisent pas, ils ont du mal à gérer le temps des parties de la séance, ils peuvent même dépasser une partie de la séance, l'intervention pédagogique n'est pas maîtrisée et la conduite de la classe ne permet pas les apprentissages. 28 participants maîtrisent partiellement cette compétence, ils ont des difficultés dans la gestion du temps où la durée consacré à des parties de la séance n'est pas suffisante, l'espace et le matériel sont peu exploités, et les conditions de sécurité sont parfois en défaut. Les résultats montrent que 22 stagiaires maîtrisent cette compétence. Néanmoins, chez ces derniers, l'intervention pédagogique apparaît maîtrisée et la conduite de la classe favorise effectivement les apprentissages, l'organisation des temps pédagogiques et de l'espace de travail permet aux élèves de s'investir dans des temps de pratiques favorables aux apprentissages et des variables de simplification et de complexification sont systématiquement proposées au sein des situations.

La faible appropriation de la compétence de la gestion chez les futurs professeurs de l'EPS au cours de la formation s'explique en grande partie par le manque des confrontations des de ces derniers avec la réalité du métier ou des situations de micro enseignement où ils peuvent mobiliser et développer la gestion des apprentissages. A savoir aussi que la compétence de la gestion ne relève pas uniquement des connaissances acquises dans les cours théoriques, mais elle renvoie plutôt à une capacité d'organiser, d'animer et de conduire le groupe classe et créer un environnement sécurisé et propice pour apprendre. (Altet, 2004) fait rappel à la complexité de cette compétence qui intègre aussi le savoir de réguler et ajuster le contenu d'enseignement et spécifiquement en EPS qui est caractérisée par des spécificités ergonomiques, elle exige par

conséquence une forte maîtrise de la gestion de la dynamique du groupe, des interactions motrices et une gestion prospective des comportements moteurs et sociaux des élèves (Durand, 2001). A cet égard, la gestion des apprentissages doit être basée sur des approches et des pédagogies centrées sur l'apprenant, et elle doit prendre en compte les variantes et les situations qui se passent en classe à savoir les interactions pédagogiques, didactiques et relationnelles, les besoins réels des apprenants et les facteurs temps, espace, effectif et matériels.

Limites de la recherche

Cette étude présente deux limites méthodologiques majeures qu'il est important de souligner afin de situer l'interprétation des résultats. Premièrement, l'échantillon réduit à 80 stagiaires constitue une contrainte notable, limitant la représentativité des données et la généralisation des conclusions à l'ensemble des futurs enseignants d'EPS au Maroc. Une taille d'échantillon plus importante permettrait d'obtenir des résultats plus robustes et statistiquement significatifs, tout en capturant une plus grande diversité de profils et de pratiques pédagogiques. Deuxièmement, l'utilisation d'une grille d'observation initialement conçue et validée en France, bien qu'adaptée au contexte marocain, peut introduire des biais liés aux différences pédagogiques, institutionnelles et culturelles entre les deux pays. Certains items de la grille peuvent ne pas refléter avec précision les compétences réellement mobilisées par les enseignants dans le cadre du curriculum marocain, ce qui pourrait limiter la validité interne de l'évaluation notamment avec l'absence d'une validation par les experts. Ces limites méthodologiques soulignent l'importance, pour le contexte marocain, de développer et valider une grille d'observation locale, spécifiquement adaptée aux exigences du curriculum national et aux pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Une telle grille permettrait non seulement de renforcer la fiabilité et la pertinence des évaluations, mais aussi de fournir un outil scientifiquement robuste pour les futures recherches et pour l'amélioration du curriculum de formation initiale des enseignants d'EPS au Maroc.

Conclusion

La recherche menée dans le cadre de cette étude vise l'analyse du travail de 80 futurs enseignants de l'éducation physique et sportive en cours du module de la sensibilisation professionnelle conduite à partir de l'évaluation du degré de maîtrise de quatre compétences professionnelles requises en enseignement de l'EPS. Avec une approche qualitative réalisée par le biais de l'observation participante et en mobilisant une grille structurée. Les résultats obtenus montrent un faible degré de maîtrise des compétences par les stagiaires participants, reflétant une appropriation limitée des savoirs professionnels et un manque de mobilisation des connaissances dans des mises en situations professionnelles au cours de la formation initiale, susceptibles d'aider les futurs professeurs d'EPS d'acquérir et de développer ces compétences requises. Ces résultats mettent en question la qualité du curriculum adopté en formation initiale notamment en ce qui concerne l'intégration des dimensions théoriques, pratiques et réflexives. D'autre part, l'orientation des modalités pédagogiques demeurent encore centrées plus sur la transmission des savoirs disciplinaires au détriment de l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement de l'EPS.

D'un point de vue scientifique, ces résultats s'inscrivent dans une perspective d'analyse du travail enseignant en formation initiale inspiré de la didactique professionnelle qui valorise la nécessité de concevoir la formation comme un processus de construction des compétences par l'action. A cet égard, il apparaît nécessaire de renforcer l'aspect professionnel et réflexif de la formation, certainement par des situations authentiques proches des exigences du métier et un accompagnement régulier des étudiants. L'articulation entre connaissances théoriques et pratiques doit être consolidée à travers la création des simulations et des micros enseignement en plus aussi d'une collaboration étroite entre formateurs universitaires et tuteurs de terrain dans le cas des stages et des actions éducatives. Enfin, l'évaluation des compétences va permettre à adopter une approche contextualisée, fondée sur des indicateurs précis permettant de mesurer la progression effective des futurs enseignants d'EPS et le degré du maîtrise et l'appropriation des compétences requises en enseignement de cette matière dans la finalité de préparer un professeur d'EPS qualifié et capable de répondre aux exigences de la société en termes d'éducation et de formation.

En termes de perspectives, cette recherche ouvre plusieurs pistes de travail. Il apparaît nécessaire d'élargir l'échantillon afin de renforcer la validité des résultats et de conduire des études longitudinales permettant de suivre l'évolution de l'acquisition des compétences professionnelles sur l'ensemble du parcours de formation initiale. Par ailleurs, le développement et la validation d'instruments de mesure et d'évaluation contextualisés, conçus

spécifiquement en référence au contexte marocain, constituent une perspective essentielle pour améliorer la mesure des compétences professionnelles au cours de la formation des futurs enseignants en général et de l'EPS en spécifique. Enfin, des recherches futures pourraient explorer les effets des curricula innovants, fondés sur l'analyse du travail réel, l'alternance intégrative et la co-construction des compétences, dans la perspective de contribuer durablement à la professionnalisation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de cette discipline.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- Benali, M., Deraoui, A., Serrar, O., Belaaouja, S., & Cherradi, B. (2025). Vers un référentiel des compétences professionnelles des enseignants marocains. *SHS Web of Conferences*, 214, Article 01016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202521401016>
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Boilevin, J.-M. (2013). Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants: Regards didactiques. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.boivin.2013.01>
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants : Note de synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1678
- Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches)*. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Éditions du LESC.
- Dugal, J.-P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-47. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3171
- Dugal, J.-P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants : Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *eJRIEPS*, 14. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5884>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Gillet, P. (Éd.). (1991). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs*. ESF.
- Grosstephan, V., & Brau-Antony, S. (2009). Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche : Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants. *eJRIEPS*. <http://journals.openedition.org/ejrieps/6794>

- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion : Savoirs professionnels et professions enseignantes. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (Dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304). De Boeck.
- Loizon, D. (2006). *Analyse des pratiques : Miroir des apprentissages. Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS*. CRDP de Bourgogne.
- Lussi Borer, V. (2015). Savoirs et conception de formations à l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 24, 17-18.
- Montmollin, M. de (1995). Organisation du travail. Dans M. de Montmollin (Éd.), *Vocabulaire de l'ergonomie* (pp. 187-190). Octarès.
- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166. <https://doi.org/10.4000/rfp.1127>
- Ouasri, A. (2019). La formation des enseignants des sciences au Maroc : historique, état des lieux et perspectives. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*. <https://doi.org/10.26220/une.2947>
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35(1), 9-23. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1667
- Pinsky, L. (1991). Activité, action et interprétation. Dans R. Amalberti, M. de Montmollin, & J. Theureau (Éds), *Modèles en analyse du travail* (pp. 119-144). Mardaga.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science & Motricité*, 42, 47-58. <https://hal.science/hal-00803976/>
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : Une approche clinique du travail du professeur* (Thèse de doctorat). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université. <https://doi.org/10.7202/009945ar>
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Wilson-Daily, A. E., Feliu-Torruella, M., & Romero Serra, M. (2021). Key competencies: Developing an instrument for assessing trainee teachers' understanding and views. *Teacher Development*, 25(4), 478-493. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1930127>

ANNEXES

Annexe I

- Grille originale:

Académie d'Orléans-Tours. *Livret individuel de suivi du professeur des écoles stagiaire* [PDF]

<https://www.ac-orleans-tours.fr/media/22153/download?utm>

Annexe II

- Grille adaptée

Compétences Professionnelles	Echelle d'appréciation			
	<i>NM</i>	<i>PM</i>	<i>M</i>	<i>BM</i>
Compétence 1 : maîtriser les savoirs relatifs à la didactique d'EPS et des APS				
-connaissances des OP et des programmes -capacité de lier entre les concepts du programme d'EPS (OTI, OTC, compétences visées ...) -connaissances psychopédagogiques et didactiques				
Compétence 2 : maîtrise de la communication, du langage, de la posture, et attitude professionnelle				
-langage utilisé -technique de communication (verbale-non verbale) -écoute active, voix, bienveillance, regard, présence et vestimentaire				
Compétence 3 : planifier et mettre en œuvre des situations d'apprentissages				
-formulation des objectifs du cycle, de la séquence et de la séance -prendre en compte la diversité des élèves -modélisation des niveaux				
Compétence 4 : gérer et animer des situations d'apprentissage et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves				
-gestion du temps, de l'espace, de l'effectif et du matériel -démonstration, observation, exécution -sécurité, maîtrise et gestion du risque -styles et climat pédagogique -valeurs enseignées : respect, autonomie ...				

• **Liste des abréviations :**

APS	Activité physique et sportive
EPS	Education physique et sportive
OP	Orientations pédagogiques
OTC	Objectif terminal du cycle
OTI	Objectif terminal d'intégration

Compétence non maîtrisée	Compétence non maîtrisée qui crée une difficulté importante dans l'exercice quotidien du métier.
Compétence partiellement maîtrisée	Compétence partiellement maîtrisée, fragile qui doit être travaillée rapidement avant la fin de la formation.
Compétence maîtrisée	Compétence maîtrisée suffisamment développée à ce stade de la formation.
Compétence bien maîtrisée	Compétence bien maîtrisée, à conserver avec la pratique et la formation continue.

• **Critères d'évaluation :**

<i>COMPETENCE 1 : Maîtriser les savoirs relatifs à la didactique d'EPS et des APS</i>	
Niveau1 non maîtrisé	-Connaissance très approximative des programmes et des OP. -pas de liaison entre les concepts du programme d'EPS. -méconnaissances psychopédagogiques et didactiques avérées.
Niveau2 partiellement maîtrisé	- Les connaissances des programmes et des OP sont affichées, mais pas enseignées. -une liaison non cohérente entre les concepts du programme d'EPS. -Les connaissances psychopédagogiques et didactiques permettent aux stagiaires de faire fonctionner les leçons sans être efficace sur les apprentissages des élèves.
Niveau3 maîtrisé	- Les connaissances des programmes et des OP sont affichées et enseignées. -une liaison entre les concepts du programme d'EPS -Les connaissances psychopédagogiques et didactiques permettent aux stagiaires de faire fonctionner les leçons et être efficace sur les apprentissages des élèves.
Niveau4 bien maîtrisé	- Les connaissances des programmes et des OP sont affichées et enseignées d'une manière efficace - une liaison cohérente entre les concepts du programme d'EPS -Les connaissances didactiques et psychopédagogiques permettent de faire progresser efficacement les élèves dans toutes les dimensions.

COMPETENCE 2 : Maîtrise de la communication, du langage, de la posture, et attitude professionnelle	
Niveau1 non maîtrisé	-Le langage utilisé est peu clair, inapproprié. Il ne permet pas une compréhension aisée des élèves. -L'enseignant stagiaire a du mal à expliciter et communiquer les objectifs et les consignes. -voix trop basse.
Niveau2 partiellement maîtrisé	-Le langage utilisé est clair, mais pas totalement adapté aux capacités de compréhension des élèves. -l'enseignant stagiaire explicite et communique les objectifs et les consignes avec difficulté. -voix basse.
Niveau3 maîtrisé	-Le langage est clair et permet la compréhension des élèves. - l'enseignant stagiaire explicite et communique les objectifs et les consignes. -voix audible.
Niveau4 bien maîtrisé	-Le langage est très clair et approprié aux caractéristiques des élèves. - l'enseignant stagiaire explicite et communique les objectifs et les consignes d'une manière très claire et compréhensible. -voix très audible.

COMPETENCE 3 : Planifier et mettre en œuvre des situations d'apprentissages	
Niveau1 non maîtrisé	- La planification et la formalisation des contenus sont souvent absentes ou superficielles -les objectifs sont mal formulés et pas clairs. - La différenciation des apprentissages n'est pas envisagée et pas de modélisation de niveaux.
Niveau2 partiellement maîtrisé	- La planification et la formalisation des contenus restent peu opérationnelles. -les objectifs sont formulés mais pas clairs - La différenciation est envisagée par les groupes de niveaux, mais pas par la différenciation des apprentissages.
Niveau3 maîtrisé	- La planification et la formalisation des contenus sont complètes, mais adaptées partiellement aux élèves -les objectifs sont clairs et compréhensibles - La différenciation est envisagée par les groupes de niveaux et différenciation des apprentissages.
Niveau4 bien maîtrisé	- Planification et formalisation des contenus sont articulées, adaptées et en cohérence avec les compétences visées -les objectifs sont bien formulés, clairs et compréhensibles - Différenciation envisagée dans plusieurs dimensions (simplification/complexification, mode de groupement, modalité de communication, tâches différenciées...)

COMPETENCE 4 : <i>Gérer et animer des situations d'apprentissage et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</i>	
Niveau1 non maîtrisé	<ul style="list-style-type: none"> -L'intervention pédagogique n'est pas maîtrisée, la conduite de la classe ne permet pas les apprentissages. -le stagiaire a du mal à gérer le temps des parties de la séance, il peut même dépasser une partie -l'espace et le matériel ne sont pas exploités -Les conditions de sécurité sont régulièrement en défaut. -Le climat de classe n'est pas propice aux apprentissages. La relation éducative est empreinte de défiance
Niveau2 partiellement maîtrisé	<ul style="list-style-type: none"> - L'intervention pédagogique est partiellement maîtrisée, la conduite de la classe permet les apprentissages, mais d'une manière limitée. -le stagiaire a des difficultés dans la gestion du temps, le temps consacré à des parties de la séance n'est pas suffisant. -l'espace et le matériel sont peu exploités. -Les conditions de sécurité sont parfois en défaut. -Le climat instauré permet à la classe de fonctionner, mais les apprentissages sont incidents. La relation éducative est installée partiellement
Niveau3 maîtrisé	<ul style="list-style-type: none"> - L'intervention pédagogique est partiellement maîtrisée, la conduite de la classe permet les apprentissages, mais d'une manière limitée. -le stagiaire a des difficultés dans la gestion du temps, le temps consacré à des parties de la séance n'est pas suffisant. -l'espace et le matériel sont peu exploités. -Les conditions de sécurité sont parfois en défaut. -Le climat instauré permet à la classe de fonctionner, mais les apprentissages sont incidents. La relation éducative est installée partiellement
Niveau4 bien maîtrisé	<ul style="list-style-type: none"> -l'intervention pédagogique permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages. -l'organisation des temps articule finement temps de consignes, temps de pratiques et temps de régulations pour favoriser les apprentissages des élèves de façon optimale. -Les conditions de sécurité sont articulées et efficaces dans leurs mises en œuvre. -Le climat de classe est propice à tous les types d'apprentissages (moteurs, méthodologiques, sociaux...). La relation éducative est basée sur une confiance réciproque favorable à l'acquisition de l'autonomie