



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Mémoire de Master mention STAPS

Année 2013/2014

SARTINI Sébastien

La mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences, au collège, dans la compétence propre n°4 : étude comparative entre les enseignants experts et novices.

Sous la direction de Bernard Andrieu

Soutenu le 23 juin 2014

Table des matières

| | | |
|------|---|----|
| I. | Position du problème | 4 |
| 1. | Présentation du thème..... | 4 |
| 2. | La question de recherche | 6 |
| 3. | Mon champ d'étude | 6 |
| 4. | Mes motivations..... | 6 |
| 5. | Contraintes pratiques rencontrées | 7 |
| 6. | La revue de littérature..... | 8 |
| 7. | Les sites de recherches spécialisées..... | 9 |
| 8. | Ma problématique..... | 10 |
| 9. | Mes hypothèses de recherche | 10 |
| A. | L'utilisation de l'outil institutionnel | 10 |
| B. | L'utilisation de stratégies d'enseignement | 11 |
| C. | La compétence propre n°4..... | 12 |
| | Hypothèse perspective..... | 12 |
| II. | La compétence, d'où vient-elle ? | 12 |
| 1. | Le monde du travail..... | 12 |
| 2. | La compétence à l'école | 13 |
| 3. | La compétence en EPS..... | 14 |
| III. | Qu'est-ce que la compétence ?..... | 14 |
| 1. | Les définitions..... | 14 |
| 2. | Synthèse | 15 |
| IV. | La pédagogie par compétences..... | 16 |
| 1. | Les stratégies éducatives..... | 16 |
| A. | <i>Les enjeux</i> | 16 |
| B. | <i>Avant le cycle</i> | 16 |
| C. | <i>Pendant le cycle</i> | 17 |
| D. | <i>L'évaluation certificative</i> | 19 |
| 2. | Quelle compétence propre ?..... | 21 |
| V. | Des questions, des interrogations en suspend..... | 22 |
| VI. | Méthodes | 23 |
| 1. | Opérationnalisation des hypothèses..... | 23 |
| 2. | Choix de la méthode..... | 24 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3. | Les étapes prévues | 25 |
| 4. | Choix de l'objet..... | 25 |
| 5. | Recueil des données | 28 |
| VII. | Analyse des données | 29 |
| 1. | Description et analyse des résultats..... | 29 |
| a. | L'utilisation de l'outil institutionnel (questions de couleur violette) | 29 |
| b. | L'utilisation de situations complexes et décontextualisées (questions de couleur verte) ... | 39 |
| c. | La recherche d'une certaine autonomie (questions de couleur bleu foncé) | 50 |
| d. | L'évaluation terminale (questions de couleur bleu clair et orange) | 55 |
| 2. | Tableaux comparatifs | 67 |
| 3. | Interprétation des résultats | 69 |
| a. | Les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées..... | 69 |
| b. | Les spécialités | 73 |
| c. | Le profil sportif (entraîneur)..... | 77 |
| d. | Tableaux comparatifs | 79 |
| VIII. | Conclusion et discussion..... | 84 |
| 1. | Les résultats les plus importants et le bilan relatif aux hypothèses de départs | 84 |
| 2. | Comparaison avec d'autres études | 91 |
| 3. | Opinion personnelle sur la recherche et autocritique | 91 |
| 4. | Prolongements possibles..... | 92 |
| 5. | Formulation de nouvelles hypothèses | 92 |
| IX. | Bibliographie..... | 93 |
| X. | Annexes | 94 |
| 1. | Annexe 1 : exemples de fiches ressources | 94 |
| 2. | Annexe 2 : le questionnaire..... | 97 |
| 3. | Annexe 3 : les réponses aux questionnaires | 99 |
| 4. | Annexe 4 : l'ensemble des graphiques présentés | 181 |
| XI. | Résumé du mémoire | 214 |
| 1. | Français : | 214 |
| 2. | Anglais : | 214 |
| XII. | Mots clés | 214 |

I. Position du problème

1. Présentation du thème

Historiquement le terme de compétence est apparu et appartient au monde de l'entreprise. Elle vise à donner du sens aux tâches professionnelles effectuées par les employés. Cela peut justifier pourquoi le monde de l'entreprise y trouve son compte. La compétence est aussi constitutive du monde judiciaire, notamment lorsqu'il est dit qu'un tribunal est compétent pour juger d'une affaire ou d'une autre. Dans l'optique de nos recherches nous nous sommes intéressés à ce concept car il est devenu central dans les programmes. En effet, son apparition dans le monde scolaire est probablement corrélée à l'apparition de la problématique de l'échec scolaire qui n'a cessé de croître depuis les années 1960 en France (d'une démocratisation quantitative à qualitative). Ainsi, la mise en place d'une pédagogie centrée sur les compétences semblait une alternative. Elle fut véritablement instaurée, par la charte des programmes (1992), qui souscrivait que « le programme est un texte réglementaire (...) qui a pour fonction de définir les compétences que les élèves doivent acquérir ». L'instauration des compétences dans le monde scolaire, résulte probablement d'une volonté politique de faire plus le lien entre l'école et la société, une volonté de mieux évaluer, d'une équité entre les élèves ou encore de formuler publiquement des valeurs communes¹. Depuis la deuxième partie du 20^{ème} siècle, une forte demande sociale a émergé vers l'adaptation aux marchés et aux changements. La volonté était de donner du sens aux connaissances scolaires, en évitant qu'elles soient inertes², c'est-à-dire inutilisables dans la vie courante. Plus tard, elle est apparue dans les textes officiels d'EPS aux contours des années 2000 (1996 pour le programme des collèges, 1999 et 2001 pour les lycées professionnels et généraux).

Cette apparition dans les programmes incite les enseignants à repenser leurs pratiques pédagogiques quotidiennes et à aborder différemment le traitement des activités physiques sportives et artistiques (APSA), car s'ils veulent s'inscrire dans cette logique, certaines modalités sont à respecter. Des modifications sont à mettre en œuvre tant au niveau de la relation que l'enseignant entretient avec l'élève que sur les stratégies ou les dispositifs à favoriser dans cette optique.

En effet la compétence est « un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités, des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité »³. Plus encore elle « consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (les connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils,

¹ Rey. B, « La mise en place du socle commun ». Disponible sur www.cafépédagogique.com [consulté le 20/09/13]

² Whitehead (1929) cité in Crahay. M, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie n°154, janvier-février-mars 200, p100

³ Programme EPS collège in Bulletin Officiel du 28/08/2008

personnes) renvoyant à la complexité de la tâche »⁴. Ceci nous permet de la distinguer de l'habileté qui est « un indice d'efficacité dans une tâche spécifiée » alors que la compétence est « un indice de maîtrise dans un domaine d'activité »⁵. De plus faut-il rappeler que cette dernière est « acquise, spécifique, subjective et se manifeste dans l'action »⁶. Cela sous entend que la compétence est propre à chacun, à chaque élève, qu'elle n'est pas tout le temps intelligible mais nécessite d'être mise en œuvre, et surtout qu'elle individuelle c'est-à-dire qu'elle est propre à chacun. Chaque élève peut être compétent à sa manière, il n'y a pas une seule façon d'être compétent, une seule réponse à la compétence.

Ainsi centrer son enseignement sur une logique d'acquisition de compétences, permettrait d'inviter l'enseignant à se centre davantage sur l'élève. De plus, comme dans les programmes plusieurs niveaux de compétence par APSA sont établis cela sous entend une progressivité dans les apprentissages et dans les cycles. Elle pourrait permettre également de favoriser l'adaptabilité des élèves ce qui favoriserait le réinvestissement de certains apprentissages. Enfin, elle suppose de passer d'une « approche analytique (fondée sur le modèle) » à une approche davantage « intégrative et contextualisée »⁷ permettant une meilleure prise en compte du contexte d'enseignement (du projet établissement au projet de classe en passant par le projet EPS).

Cette pédagogie « d'entrée par les compétences », si elle est véritablement mise en œuvre, invite à exploiter différentes stratégies. Tout d'abord essayer de confronter l'élève à la « complexité »⁸ c'est-à-dire proposer des situations d'apprentissage où plusieurs réponses, où plusieurs configurations de ressources sont possibles pour les élèves. Cependant, cela ne semble pas toujours possible dans les apprentissages. Il serait intéressant de parcelliser les apprentissages, c'est-à-dire de réaliser des « allers-retours en tâches simples et situations complexes »⁹. En outre, dans l'optique d'impliquer l'élève dans ses apprentissages il faudrait essayer de le rendre acteur, que ce soit par la tenue de rôles sociaux (arbitrage, observation) que par l'utilisation de l'évaluation formatrice pour qu'il se construise un modèle personnel d'action notamment. Par ailleurs, la compétence étant subjective, personnelle, elle suggère de développer l'autonomie.

Dès lors ; pour pouvoir rendre compte chez l'élève d'une compétence, d'un niveau de compétence, des dispositifs semblent propices à employer, notamment en se servant d'une situation dite complexe lors de l'évaluation terminale. De plus, il apparait important de

⁴ Livret personnel de compétence du socle commun, BO n°27 du 8/07/2010

⁵ Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

⁶ Astier. P, « Peut-on mesurer la compétence ? », Conférence ESEN 22 mars 2007, consulté le 30/09/2013

⁷ Crahay. M, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie n°154, janvier-février-mars 2006, p98

⁸ Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

⁹ Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

permettre à l'élève de réaliser plusieurs fois, au minimum deux fois, car être compétent suggère l'adaptabilité. Enfin, l'utilisation du retour réflexif, la verbalisation, semble aussi importante car quelqu'un de compétent est capable de mettre en mot ce qu'il a fait.

En somme, les compétences sont aujourd'hui centrales dans les programmes EPS et impliquent de mettre en œuvre une approche particulière, une « entrée par les compétences » qui se répercute tant sur l'activité quotidienne de l'enseignant auprès de ces élèves (pédagogie) que dans sur le traitement des APSA et des situations à mettre en œuvre. L'enjeu de notre travail sera de s'intéresser à la mise en œuvre de moyens, tant didactiques que pédagogiques chez l'enseignant, révélant une approche de l'enseignement véritablement ancrée dans cette logique d'acquisition de compétence qui domine dans le monde scolaire et en EPS.

2. La question de recherche

En commençant l'année de Master 2^{ème} année, nous nous demandions comment les compétences influencent les enseignants. En effet, ce terme est omniprésent dans la définition des programmes du collège et du lycée, pour chaque classe d'enseignement. De ce fait, les mises en œuvre des enseignants au quotidien peuvent et doivent surement être affectées et modifiées par ce concept. Ainsi nous avons décidé de nous intéresser aux compétences et en particulier aux impacts que pourraient engendrer la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences dans un cycle d'enseignement.

3. Mon champ d'étude

Mon champ d'étude envisage de montrer que s'inscrire dans une logique d'acquisition de compétences nécessite la mise en place de stratégies d'enseignement particulières pour les enseignants d'EPS et non juste le fait de se conformer à la compétence attendue par exemple. L'enjeu est d'établir quelles sont ces stratégies, quelles sont ces démarches, comment elles sont mises en œuvre au quotidien, dans une compétence propre particulière : la CP4 (« conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif »). Par conséquent, le champ d'étude est majoritairement ancré dans les sciences de l'intervention. Ainsi, les pôles didactique et pédagogique vont rythmer la recherche à travers les questions du comment mettre en œuvre une entrée par les compétences dans les APSA (pôle didactique) et du comment permettre aux élèves de devenir compétent (pôle pédagogique).

4. Mes motivations

Mon objectif est de manipuler ce concept de compétence, qui est devenu central dans les programmes de la discipline. En effet, notamment depuis les nouveaux programmes collèges (BO n°6 du 28/08/2008) et lycées (BO n°2 du 19/02/2009 et BO n°4 du 29/04/2010) toutes les APSA sont déclinées par niveau de compétence à faire acquérir aux élèves. De plus, ces

APSA sont classées en fonction de compétences propres. Qui plus est, de manière transversale, des compétences méthodologiques et sociales sont à faire acquérir. Enfin, pour le collège, toute cette logique doit permettre de valider les sept piliers du socle commun, déclinés en compétence. C'est pourquoi nous nous attachons à essayer de voir ce qu'il se cache réellement derrière ce concept, cette démarche et ce que cela engendre réellement dans la pratique des enseignants aux quotidiens. Quelles en sont les répercussions sur la mise en place d'un cycle, d'une leçon, d'une situation ? Nécessitent-elles des stratégies d'enseignement particulières ?

En effet ce terme peut paraître formel ou abstrait et n'être qu'un mot savant de plus mais derrière ce concept se cache une certaine idée de l'enseignement et des apprentissages qui peut sembler éloignée de la pratique quotidienne des enseignants d'EPS car c'est notamment un terme qui vient du monde du travail, du monde de l'entreprise. Pourtant aborder la compétence avec tous les enjeux qu'elle recèle et les répercussions qu'elle suppose, nécessite une véritable réflexion dans l'approche didactique et pédagogique de l'EPS.

Par ailleurs lors de mes stages pédagogiques j'ai été confronté à la mise en place de ce concept dans la pratique. Je me suis dit que ce n'était pas toujours évident à chaque leçon, lors de chaque situation de véritablement la mettre en œuvre, notamment pour des enseignants novices, qui peuvent se centrer davantage sur ce qui attire à l'organisation et au fonctionnement de la classe. C'est pourquoi j'y avais consacré mon rapport de stage en Master 1^{ère} année. Cependant compte tenu du temps imparti et de la longueur du rapport (4 pages) cette recherche fut écourtée. Toute cette démarche m'a motivé pour préciser cette thématique et en faire celle d'un mémoire pour pouvoir aller encore plus loin d'un point de vue théorique mais aussi concrétiser cette démarche grâce à des questionnaires pour les enseignants pour se rendre compte de ce qui se passe sur le terrain en comparant différents profils d'enseignants.

5. Contraintes pratiques rencontrées

Le choix du sujet s'est effectué plutôt rapidement car comme nous l'avons énoncé ci-dessus nous étions impliqués dans cette logique depuis le stage pédagogique de la première année de Master. En revanche nous avons mis un certain temps à définir précisément la question de recherche, c'est-à-dire avant de choisir de se centrer exclusivement sur les APSA de la compétence propre n°4 car, au départ notre sujet et nos critères de recherche se trouvaient être très vastes donc très difficiles à traiter.

Concernant le choix de la méthode, nous n'avons pas hésité à choisir un questionnaire pour essayer de faire émerger les pratiques de terrain des enseignants.

6. La revue de littérature

Pour étayer notre avancement théorique et pouvoir définir les stratégies éducatives relatives à la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences nous avons consulté et étudié différents documents :

- Les livres :

Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

Durand. M, « L'enfant et le sport », 1987

Perrenoud. P, « Quand l'école prétend préparer à la vie ... », 2012

- Les revues et articles :

Crahay. M, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie n°154, janvier-février-mars 2006

Delignières. D, Garsault, « Objectifs et contenus de l'EPS, in revue EPS n°242, 1993 », Revue EPS n°242, 1993

Del Rey. A, « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement », Collège International de philosophie Rue Descartes n°73, 2012

Di Pol. L, Micheletti. F, « Programmation des activités physiques, sportives et artistiques », Inspection pédagogique régionale d'EPS, Académie de Nancy-Metz, 28 novembre 2011

Dugal. G, « compétences et évaluation », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012

Jeandrot, R, « Les compétences en EPS : des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire », Dossier EPS n°82, Académie de Nancy-Metz, 2012

Nordmman, J-F, « De la transmission des savoirs à la formation des compétences : une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation », rue Descartes n°73

Oiry. E, « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », Revue française de gestion n°158, 2005

Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS », Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012

Ubaldi. J-L, Coston. A, « L'EPS malade de ses non-choix », Les cahiers du Cèdre n°7, Edition AEEPS, 2007

Vors. O, Dansoko-Hosselet. M, « Apprendre à choisir sa tactique en badminton », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012

- Les textes officiels :

Bulletin Officiel n°6 du 28 aout 2008

Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010

Commissions projet, Observatoire académique des pratiques en EPS, 21/04/2011

- Les sites internet et les conférences :

Astier. P, « Peut-on mesurer la compétence ? », Conférence ESEN 22 mars 2007, [consulté le 3/11/2013]

Gilbert. P, « La notion de compétence : une notion centrale mais qui reste un peu floue ». Disponible sur <http://eduscol.education.fr> [consulté le 28/10/13]

7. Les sites de recherches spécialisées

Nous avons consulté différents sites de recherches spécialisées :

- CAIRN :

Sur ce site, nous avons trouvé des informations relatives à la compétence en générale, surtout au niveau philosophique avec les conséquences (positives et/ou négatives) que pouvaient engendrer ce basculement pédagogique. Ce ne fut pas des articles parlant de l'EPS précisément mais plutôt du système scolaire et des disciplines d'enseignement dans leur globalité.

Ces articles cités ci-dessus étaient rédigés par Del Rey Angélique, Sévérac Pascal ou encore Nordmann Jean-François.

- Sportdiscuss :

Sur ce site, j'ai trouvé deux articles provenant de la Belgique (revue de l'Education Physique), que je n'ai pas pu trouver en entier, qui pourrait parler de mon mémoire :

La pédagogie des compétences : une chance à saisir par les professeurs d'éducation physique par Carlier en 1998.

Vers une éducation globale en relation avec les intérêts de l'enfant. Implication des composantes perceptives et motrices dans une pédagogie des compétences par Bonaventure en 1995.

- Conclusion :

A part les articles dont nous nous sommes servis pour l'avancement théorique, nous n'avons pas trouvé des recherches parlant de notre sujet de mémoire. De ce fait nous allons pouvoir faire un premier bilan de la mise en œuvre des compétences en EPS.

8. Ma problématique

La mise en œuvre « d'une entrée par les compétences », la mise en place d'une logique d'acquisition de compétences recèle plusieurs enjeux et suppose l'utilisation de stratégies d'enseignement et de dispositifs particuliers, de la part des enseignants d'EPS, s'inscrivant dans cette optique. L'enseignement au quotidien diffère avec cette approche et sous entend un traitement différent des APSA, des cycles, de l'évaluation, des situations et des interventions lors des leçons orientées vers cet objectif.

9. Mes hypothèses de recherche

Pour opérationnaliser ma problématique, je propose des hypothèses de travail concernant les stratégies d'enseignement en EPS, pouvant être mises en œuvre, qui s'inscriraient dans une logique de développement des compétences chez l'élève. Je décline ces hypothèses pour les enseignants novices et les enseignants experts (deux populations) pour lesquels j'émet des postulats.

A. L'utilisation de l'outil institutionnel

Je suppose que les enseignants, qu'ils soient novices ou experts, se servent des fiches ressources des programmes, indiquant les niveaux de compétences attendues dans les APSA et déclinaient en connaissances, capacités, attitudes pour orienter leur enseignement.

Cependant j'émet l'hypothèse que l'enseignant expert se sert de ces dernières de manière fonctionnelle, c'est-à-dire qu'il cible et hiérarchise, dans le niveau de compétence attendue, les, connaissances, capacités attitudes qui permettront de développer la compétence chez l'élève.

Parmi ces enseignants experts, je suppose que les enseignants, ayant plus de 25 ans d'ancienneté, connaissent moins cette notion et les utilisent peu ou pas. Les fiches ressources, les compétences attendues sont connues mais peu ou pas mises en œuvre ou alors de manière plutôt abstraites.

D'autre part, l'enseignant novice utilisera ces dernières de façon plus formelle c'est-à-dire que ces fiches ressources (exemple annexe 1) seront un support abstrait, fixe et guide de

l'enseignement, sans qu'il ne fasse l'objet d'une étude approfondie en fonction du contexte d'enseignement.

B. L'utilisation de stratégies d'enseignement

L'enseignant expert s'inscrit dans une véritable démarche d'acquisition de compétence au quotidien avec des stratégies d'enseignement qui s'y réfèrent. Il utilise des situations complexes, il fait verbaliser les élèves, il fait des allers retours entre des tâches simples, fermées (favorisant le développement d'habiletés) et des situations complexes. Plus encore, l'élève est mis en projet et doit faire preuve de sa compétence sur plusieurs essais ou échéances. Par ailleurs, l'évaluation formatrice fait partie intégrante de son enseignement. Ils favorisent dès qu'il le peut l'autonomie des élèves grâce à l'autoévaluation, la co-évaluation. Des rôles sociaux, comme celui d'observateur, sont fréquemment utilisés. La démarche de l'enseignant expert va permettre à l'élève de s'inscrire non seulement dans la logique d'acquisition de la compétence attendue mais aussi de manière transversale elle permettra de s'inscrire dans les compétences méthodologiques et sociales et celles du socle commun. L'évaluation certificative vient sanctionner toutes ces démarches et est véritablement ancrée dans une pédagogie par compétences. En effet, il utilise des critères indépendants, pondérés, pertinents et peu nombreux. Il est aussi capable de distinguer plusieurs niveaux (de bases indispensables à une maîtrise d'une certaine complexité) dans l'acquisition de la compétence attendue témoignant de cette pédagogie. Enfin il peut proposer une situation singulière lors de cette évaluation pour que l'élève réinvestisse et fasse preuve de sa compétence.

Nous pouvons penser que les enseignants experts (ayant plus de 25 ans d'enseignement) utilisent quelques uns de ces procédés sans pour autant être au fait qu'ils s'inscrivent dans une pédagogie par compétences. Si bien que ces stratégies d'enseignement ne sont pas orientées vers cet objectif. L'évaluation certificative n'est pas orientée vers l'acquisition de compétences, et la validation d'un niveau de compétence attendue. Les critères retenues ne sont pas systématiquement en lien avec la compétence attendue visée mais sont liés à des observables qu'il a établi au cours de ses années d'enseignement.

Pour les enseignants novices, je suppose qu'ils travaillent encore sur un modèle plus associationniste, ancré sur l'apprentissage de techniques sportives (habiletés) dans leur approche au quotidien, car ils sont davantage préoccupés par tout ce qui attire à l'organisation de la classe, à la discipline, à la gestion de classe. Cependant ils sont au fait de toutes ces stratégies d'enseignement et les utilisent occasionnellement lors de situations sans pour autant les ancrer dans une logique d'acquisition de compétences. En effet, mettre en place des situations où plusieurs réponses sont possibles avec des configurations de ressources différentes, faire verbaliser les élèves, utiliser l'évaluation formatrice, ou les mettre en projet nécessite une maîtrise totale de l'APSA enseignée et de la classe. En ce qui concerne l'évaluation certificative,

elle se base sur la compétence attendue mais les critères choisis ne témoignent pas d'une logique de compétence, soit parce qu'il y en a trop, soit parce qu'ils sont dépendants les uns des autres ou soit parce qu'ils manquent de pertinence au regard de la compétence attendue.

C. La compétence propre n°4

Nous postulons le fait que les enseignants experts essayent de mettre en œuvre une « entrée par les compétences » avec les stratégies d'enseignement qui en découlent. Dans cette compétence propre, la situation de référence, par sa nature, donne la possibilité de jouer plus facilement sur la complexité, par la logique interne même des APSA (des sports collectifs aux sports de combat en passant par les sports de raquette). En effet ces situations amènent l'élève à gérer un ensemble de paramètres (adversaires, partenaires, ballon, volant, pour en citer de façon non exhaustive).

Pour les enseignants experts, ayant plus de 25 ans d'expérience, j'émetts l'hypothèse que sans le savoir, ils mettent en œuvre des situations complexes pour la CP4 notamment pour les sports collectifs, où par les situations de type match, plusieurs réponses sont possibles naturellement. Nous observons ce même phénomène pour les enseignants novices.

En revanche pour les enseignants experts, quelque soit l'APSA de la compétence propre, ils mettent en œuvre les démarches nécessaires pour s'inscrire dans la « pédagogie par compétence ».

Hypothèse perspective

Nous pouvons penser que, selon l'APSA ou les APSA enseignées, au sein de cette compétence propre, des différences de mises en œuvre, de stratégies d'enseignement pourront émerger en fonction du profil de l'enseignant quelque soit sa population d'origine (fiche d'identité établie par le questionnaire).

II. La compétence, d'où vient-elle ?

1. Le monde du travail

La compétence telle que nous allons l'envisager est apparue au détour des années 1980, dans le secteur de l'économie et du travail. Cette notion de compétence semblait amorcer l'orientation de nouvelles techniques de gestion des ressources humaines¹⁰.

Pendant des décennies, la gestion des ressources humaines des entreprises a été fondée sur une logique de poste, de qualification. La notion de qualification est attachée au poste de travail et suppose une décontextualisation forte car elle est définie pour l'ensemble des postes de travail. De ce fait, il n'y avait pas de nécessité de discussion avec les partenaires sociaux

¹⁰ Gilbert. P, « La notion de compétence : une notion centrale mais qui reste un peu floue ». Disponible sur <http://eduscol.education.fr> [consulté le 28/10/13]

car des critères objectifs, excluant la pratique réelle du travailleur, étaient utilisés¹¹. La notion de compétence a permis de mettre davantage l'accent sur le sujet et d'englober le savoir-être.

Son introduction fut justifiée, par de bonnes raisons, car elle permettait de suivre la transformation des systèmes productifs (l'organisation, les relations salariales) amorcée depuis la fin des années 1980.

Ainsi, elle s'est développée grâce aux reconversions dans la Sidérurgie, notamment dans le Nord ou la Lorraine, avec pour objectif de trouver comment permettre aux salariés de se tourner vers de nouveaux métiers. Dans ce contexte, où le chômage devient progressivement structurel et non plus conjoncturel, il apparaît nécessaire de contribuer à l'employabilité des salariés, car l'emploi à vie n'est plus assuré. Plus tard, la notion de compétence s'est diffusée et généralisée vers la gestion individuelle des opérateurs ou la gestion de métiers spécifiques¹².

Pour finir, cette notion n'est pas exclusivement française. Elle est présente un peu partout dans le monde. Au Royaume-Uni, elle est conçue comme une alternative au diplôme. En revanche, en Amérique du Nord, elle semble être comprise comme « prédicteur de performance » en étant mobilisée dans des contextes de sélection professionnelle et d'évaluation des individus.¹³

2. La compétence à l'école

Peu à peu la compétence a imprégné le système scolaire. Le point de départ semble être la loi d'orientation de 1989, qui marquait un changement de volonté clair en mettant l'élève « au centre du système éducatif », pour lutter contre l'échec scolaire. La volonté était de passer d'une démocratisation quantitative à une démocratisation qualitative, grâce à un élève acteur et au centre des apprentissages. Si bien que, dans la charte des programmes (1992), il est rappelé que les programmes sont des textes réglementaires qui ont pour objectif « de définir les compétences que les élèves doivent acquérir ».

En 2005, après 15 ans de préparation, les compétences deviennent véritablement un élément essentiel du système éducatif français avec « la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » qui définit « le socle commun de connaissances et de compétences » sur la base du rapport Thélot de 2004. Il s'en suivra, en 2007, un document intitulé « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », publié par la Direction Générale de l'Education et de la Culture (organisme de la Commission

¹¹ Oiry. E, « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », Revue française de gestion n°158, 2005, p13 à 34

¹² Gilbert. P, « La notion de compétence : une notion centrale mais qui reste un peu floue ». Disponible sur <http://eduscol.education.fr> [consulté le 28/10/13]

¹³ Gilbert. P, « La notion de compétence : une notion centrale mais qui reste un peu floue ». Disponible sur <http://eduscol.education.fr> [consulté le 28/10/13]

Européenne). Ceci montre que toute l'Union Européenne est touchée par cette notion. Dorénavant, l'école doit préparer à la vie et comme les situations de la vie sont en perpétuelles évolution, les compétences semblent une alternative.

C'est pourquoi, le succès des compétences est dorénavant mis en avant par le PISA (Programme International du Suivi des Acquis des élèves) qui s'est imposé dans le paysage international de l'évaluation. Ce programme n'évalue plus l'assimilation d'un programme scolaire, mais l'acquisition, à l'école, de « compétences utiles pour réussir dans la vie moderne ».¹⁴

3. La compétence en EPS

Elle est apparue réellement dans les textes officiels d'EPS aux contours des années 2000 (1996 pour le programme des collèges, 1999 et 2001 pour les lycées professionnels et généraux). Même si, dès les Instructions Officielles de 1985, il est noté que « L'éducation Physique et Sportive au collège » a pour objectif « d'instaurer des compétences spécifiques ». C'est à partir de 1996 (programme pour le collège) que l'enseignant par la pratique doit faire acquérir des « connaissances et des compétences » relatives aux activités physiques et artistique.

De nos jours, dans les derniers programmes (BO du 28/08/2008 pour le collège, BO du 19/02/2009 pour les lycées professionnels et BO du 29/04/2010 pour les lycées généraux et technologiques), elles sont déclinées sous diverses formes : compétence propre, compétence attendue, compétence méthodologique et sociale et les compétences du socle commun pour les élèves de collège.

III. Qu'est-ce que la compétence ?

1. Les définitions

Premièrement, nous allons nous intéresser aux définitions générales de la compétence, à celles du sens commun. Au départ, la compétence est juste « ce qu'il convient » de faire. Aujourd'hui, selon le Robert (2012) c'est « la capacité, l'aptitude reconnue d'une institution » à effectuer certains actes. Cela nous semble très générique et nous ne pouvons en rester à cette définition pour notre sujet.

C'est pourquoi, nous complétons cette définition avec les textes officiels du système scolaire et de l'EPS. En effet, selon le livret de compétence du socle commun, la compétence « consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la

¹⁴ Del Rey. A, « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement », Collège International de philosophie Rue Descartes n°73, 2012, p16

complexité de la tâche »¹⁵. De plus, si nous mettons en avant la compétence attendue, celle qui nous préoccupe tout particulièrement, elle est définie comme « un ensemble structuré d'éléments : connaissances, capacités, attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité »¹⁶.

Cependant nous pouvons encore compléter la définition de la compétence grâce au travail de différents auteurs. Elle est aussi considérée comme « un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité »¹⁷. Cela appuie la définition de la compétence attendue des programmes de collège. Par ailleurs, il faut préciser qu'elle est à distinguer de l'habileté. En effet, l'habileté est « un indice d'efficacité dans une tâche spécifiée » c'est-à-dire « la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objet précis »¹⁸. En revanche la compétence est « un indice de maîtrise dans un domaine d'activité »¹⁹. Plus encore elle est « acquise, spécifique, subjective et se manifeste dans l'action »²⁰. Nous comprenons, de ce fait, qu'elle résulte d'un apprentissage, qu'elle correspond et se manifeste dans un contexte précis et défini, qu'elle est propre à chacun mais également qu'elle est agie c'est-à-dire qu'elle résulte d'une mise en action. Enfin, cette dernière a pour but de permettre à l'élève « de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées »²¹.

2. Synthèse

Quoi qu'il en soit grâce à cette multitude de définitions et de précisions, émanant aussi bien de ressources institutionnelles que littéraires, il est possible d'établir un consensus et de construire une définition englobant toutes ces caractéristiques.

En effet, nous définirons la compétence attendue comme la capacité pour un individu, un élève, d'utiliser à bon escient ce qu'il sait et ce qu'il sait faire, en tant que combinaison singulière et originale de ses connaissances, capacités et attitudes, dans situation contextualisée permettant de faire face à une forme de complexité. Ainsi, la compétence révèle la maîtrise de l'élève dans une APSA précise.

¹⁵ Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010

¹⁶ Bulletin Officiel n°6 du 28 août 2008

¹⁷ Delignières. D, Garsault, « Objectifs et contenus de l'EPS, in revue EPS n°242, 1993 », Revue EPS n°242, 1993

¹⁸ Durand. M, « L'enfant et le sport », 1987

¹⁹ Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

²⁰ Astier. P, « Peut-on mesurer la compétence ? », Conférence ESEN 22 mars 2007, consulté le 3/11/2013

²¹ Perrenoud. P, « Quand l'école prétend préparer à la vie ... », 2012

IV. La pédagogie par compétences

1. Les stratégies éducatives

C'est ici que se situe le cœur de notre mémoire, de notre recherche et c'est sur ces points que se base tout particulièrement notre enquête auprès des enseignants d'EPS.

A. Les enjeux

Tout d'abord, la pédagogie par compétence invite les enseignants à se centrer davantage sur l'élève car elle est spécifique à chacun(e). C'est pourquoi, elle peut permettre à tout moment de savoir ce que l'élève a appris, ce qu'il maîtrise moins ou pas du tout. De plus elle permet à l'élève, même en difficulté, de se rendre compte de ce qu'il sait faire²².

Par ailleurs, puisque plusieurs niveaux de compétence (du niveau 1 au niveau 4 voire 5) sont émis, cela sous entend une progressivité dans les apprentissages. Les apprentissages s'inscrivent dans la durée, sur tout le cursus du secondaire (collège et lycée) en donnant à l'élève le droit à l'erreur, en valorisant une remédiation réussie, tout en remettant en question les acquis précédents à chaque cycle, à chaque nouveau niveau de compétence visé²³.

Plus encore, elle peut favoriser une nouvelle approche et permettre un changement des pratiques enseignantes. En effet d'une approche centrée majoritairement sur un enseignement de techniques, c'est-à-dire une approche analytique fondée sur le modèle, nous passons à une approche davantage intégrative et contextualisée voulant donner du sens à tous les apprentissages²⁴.

Par conséquent, l'ambition des programmes, définis sous la forme de compétences, est pour chaque élève d'être engagé dans des pratiques véritablement variées, d'y progresser afin d'y réussir et d'y éprouver du plaisir et, finalement, de se préparer à sa vie physique d'adulte en accord avec ses capacités et ses goûts²⁵.

B. Avant le cycle

Il paraît indispensable de cibler, dès le départ, la compétence visée, c'est-à-dire le pas en avant à réaliser, avec quelles ressources (internes et/ou externes) et avec quelles mises en relation de

²² Commissions projet, Observatoire académique des pratiques en EPS, 21/04/2011

²³ Commissions projet, Observatoire académique des pratiques en EPS, 21/04/2011

²⁴ Crahay. M, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie n°154, janvier-février-mars 2006, p98

²⁵ Jeandrot, R, « Les compétences en EPS : des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire », Dossier EPS n°82, Académie de Nancy-Metz, 2012, p5

ces dernières pour l'atteindre. Le « pas en avant » intègre les apprentissages précédents et donne à l'élève un socle de compétences et de connaissances décisif pour la suite des apprentissages²⁶. En outre, dans la volonté de donner du sens, il faudrait inscrire la visée finale de la compétence à acquérir dès le début de l'apprentissage, ce qui conditionne la façon même dont sont construits, par les élèves, les différents éléments constitutifs de la compétence (connaissances, capacités, attitudes)²⁷. Cela impliquera de faire des choix dans les connaissances, capacités, attitudes de la compétence attendue, en amont du cycle, pour permettre aux élèves, au fur et à mesure de l'avancée de cycle, d'en construire de plus en plus, de les mettre en inter-relation, pour qu'ils puissent construire et faire preuve de leur compétence.

C. Pendant le cycle

La complexité

L'objectif est de rendre, de faire devenir l'élève compétent en EPS, par la confrontation à des « situations complexes »²⁸. Dans ces dernières, la solution est loin d'être unique. Il y a de multiples façons d'y parvenir. La solution se construit progressivement avec de multiples tâtonnements. En revanche, il faut faire attention lorsque ce procédé est utilisé. En effet, ce n'est pas toute la complexité de l'APSA qui doit être visée, mais bien un certain niveau de complexité²⁹, à un moment donné, dans une situation donnée.

Pour construire la compétence, il semble important de multiplier la confrontation à des situations complexes, afin que les élèves apprennent à choisir, par eux-mêmes, des procédures adaptées au problème posé et qu'ils mobilisent un ensemble de ressources ³⁰(internes et externes).

La complexité n'est liée à la difficulté de la situation en elle-même, mais au fait qu'elle est irréductible à un modèle fini. Si la situation est réellement complexe, l'élève ne peut lui appliquer une réponse, un « algorithme » défini une fois pour toutes, pour ce type de situation. Il doit plutôt développer une nouvelle stratégie dans l'incertitude. La complexité ne dépend pas tellement du type d'activités à exercer, du type de savoir et de savoir-faire à mobiliser,

²⁶ Ubaldi. J-L, Coston. A, « L'EPS malade de ses non-choix », Les cahiers du Cèdre n°7, Edition AEEPS, 2007

²⁷ ²⁷ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p9

²⁸ Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

²⁹ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p5

³⁰ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p9

mais surtout de la quantité de savoirs et savoir-faire à mobiliser³¹. Ainsi, la difficulté vient non pas de chaque opération à exécuter, mais de l'articulation de ces opérations entre elles.

C'est pourquoi une tâche dite « complexe » est un ensemble d'éléments, de ressources à mobiliser, que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisé plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou un autre contexte. Ceci, nous permettant de faire le lien avec une deuxième stratégie éducative.

Nous pouvons prendre un exemple dans la compétence propre n°4, en badminton pour des élèves de 3^{ème}, qui viendrait illustrer nos explications. Pour donner le choix à l'élève, lors d'une situation de ronde italienne, l'enseignant demande à l'élève avant le début du match de poser un plot correspondant à son projet (pour qu'il visualise une stratégie simple lui permettant de gagner). Le plot rouge correspond à une stratégie amorti-dégagement d'attaque. Le plot bleu est synonyme d'un jeu latéral droite-gauche. Le plot vert est choisi si l'élève veut mettre en place un jeu rapide avec des trajectoires tendues et des smashes³². La réponse à cette situation est considérée comme complexe car elle n'est pas unique, chaque élève peut trouver sa propre solution aux problèmes posés.

Aller retour entre tâches simples et situations complexes

L'objectif est de développer un capital d'outils pour agir, apprendre des techniques, développer des ressources internes, d'automatiser des procédures intermédiaires permettant de faire face à la complexité de la tâche³³. En conséquence l'enseignant va mettre en place « une parcellisation des apprentissages » (Hébrard 2006) qui se traduit par des allers retours entre des tâches simples, c'est-à-dire des situations décontextualisées, et les situations complexes.

Ces situations dites « décontextualisées » permettent l'apprentissage plus spécifique de connaissances, capacités et/ou attitudes, la mobilisation et l'intégration de ressources qui pourront être utilisées par l'élève lors de la confrontation à des situations complexes qui deviendront un révélateur des mises en relation des différents apprentissages.

Quoi qu'il en soit l'enseignant va devoir faire des choix en hiérarchisant les connaissances, capacités et attitudes à acquérir en priorité lors de tâches plus spécifiées avant de les mobiliser plus conjointement lors de situations à choix multiple. Par conséquent, il va progressivement faire cheminer les élèves dans les niveaux d'acquisition de la compétence attendue en passant du réinvestissement des savoir-faire, dans des situations familières, au réinvestissement dans des situations plus inédites.

³¹ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p14

³² Vors, O, Dansoko-Hosselet, M, « Apprendre à choisir sa tactique en badminton », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p91

³³ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p9

L'évaluation formatrice

Nous pouvons commencer par rappeler sa définition. L'évaluation formatrice « vise à rendre l'apprenant gestionnaire de ses apprentissages en lui permettant de construire un modèle personnel d'action » (Nunziatti, 1990). De ce fait, au contraire de l'évaluation formative, qui a pour but de renseigner l'enseignant sur l'état des apprentissages des élèves, où ils en sont et d'orienter les leçons à venir, ce type d'évaluation permet d'impliquer davantage l'élève dans ses apprentissages, de le rendre acteur.

Pour cela l'enseignant va inviter et permettre aux élèves de s'auto-évaluer, mais il va aussi essayer de favoriser la co-évaluation, dans l'optique de mettre en place une pratique de plus en plus autonome. Qui plus est, l'autonomie paraît indispensable avec l'utilisation d'une « entrée par les compétences » car la compétence est subjective et personnelle ainsi elle invite à des configurations de ressources, de connaissances, capacités, attitudes propres à chaque élève.

Pour atteindre cet objectif, l'enseignant d'EPS pourra utiliser systématiquement des critères de réussite pour chaque situation. L'élève sera en mesure, par l'atteinte ou non de ce critère, de vérifier s'il a réussi l'exercice grâce à la connaissance du résultat. De plus, il est également possible de mettre les élèves par deux ou plus, et d'instaurer des rôles d'observateur, à l'aide de fiches renseignant sur plusieurs critères observables, attestant ou non, de l'atteinte du but demandé. En conséquence, à la fin de séquences gestuelles, de mouvements, l'enseignant peut utiliser la verbalisation, le retour réflexif. L'élève qui vient de pratiquer explique à ses partenaires, ses camarades du groupe, comment il pense avoir réussi ou échoué à la situation. Pour favoriser cette démarche, qui au demeurant paraît assez difficile, l'enseignant peut orienter les questions et les réflexions des élèves en intervenant dans les groupes. L'idée se cachant derrière cette démarche est, que quelqu'un qui est compétent doit être capable de mettre en mot ce qu'il fait et l'expliquer. Par ailleurs, cette démarche visant l'accès à une plus grande autonomie continuera à s'ancrer dans la logique d'acquisition de compétences, si l'enseignant met les élèves en projet. Par l'intermédiaire de ce procédé, il pourra tenter de rendre chaque élève compétent à sa manière grâce à des projets uniques et correspondants à leur propre configuration de ressources.

Quoi qu'il en soit, ces différents outils pédagogiques visent à rendre l'élève de plus en plus gestionnaire de ses actions pour qu'il devienne plus autonome et, à fortiori, plus compétent.

D. L'évaluation certificative

Tout d'abord, il faut bien comprendre que, par ce concept, l'objectivité complète, autrefois tant recherchée, ne sera peut-être pas toujours possible. La compétence se définit par la capacité, pour un élève, d'utiliser ses connaissances, capacités et attitudes, en tant que combinaison singulière et originale. Pour l'évaluer, il va falloir créer des situations appropriées, distinctes de celles utilisées pour construire et enseigner cette compétence, pour que l'élève réinvestisse ses connaissances, utilise ses capacités et attitudes dans des contextes variés. En effet, l'évaluation est inséparable de la confrontation à des situations qui n'ont

aucune commune mesure avec de classiques épreuves de « restitution » de connaissances. Plus nous évaluons des connaissances, capacités, attitudes contextualisées et mobilisées, plus nous sommes prêts à évaluer des compétences³⁴.

Par ailleurs, cela n'est pas si évident, des précautions sont à prendre car l'enseignant doit construire des situations d'évaluation qui fassent la preuve de la compétence travaillée³⁵ (et d'elle seule). Créer des situations distinctes et/ou originales de celles dans laquelle la compétence s'est construite ne doit non plus être témoin d'une compétence autre car il ne faut pas oublier que la compétence est spécifique à un domaine d'action ou d'activité.

Il apparaît dès lors, que l'enseignant soit dans l'obligation, comme pour la construction de la compétence, de la vérifier, de la valider dans une situation complexe. Cette situation contient des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisé plusieurs fois, mais de façon séparée et/ou dans un autre ordre, dans autre contexte. En d'autres termes, l'enseignant, qui souhaite évaluer des compétences à partir d'une situation complexe, doit s'être assuré préalablement que toutes les ressources (connaissances, capacités, attitudes notamment) à mobiliser, pour résoudre la situation, ont été non seulement apprises par élèves, mais également maîtrisées³⁶. L'approche par les compétences n'élimine pas le travail sur les ressources, bien au contraire. Leur acquisition et leur évaluation sont des préalables indispensables, tant à l'acquisition qu'à l'évaluation des compétences.

Par conséquent, nous pourrions définir comment et sous quelles formes les critères d'évaluation, pour évaluer la compétence, peuvent être mis en œuvre :

- Pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'évaluer vraiment si la compétence est maîtrisée ou non.
- Indépendants, ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement, l'échec ou la réussite d'un autre critère. Il ne faut pas oublier qu'il y a plusieurs façons d'être compétent avec des configurations de ressources différentes.
- Pondérés, en définissant par exemple des critères minimaux, qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence, à côté de critères de perfectionnement qui concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable.

³⁴ Dugal. G, « compétences et évaluation », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p13.

³⁵ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p9

³⁶ Dugal. G, « compétences et évaluation », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p14.

- Peu nombreux, pour éviter la multiplication des observables et l'infaisabilité de l'évaluation³⁷

En conséquence, pour évaluer les compétences, il semble essentiel d'utiliser des situations complexes qui dans l'idéal devrait être originale avec des critères répondant à un certain nombre de principes (pertinents, indépendants, pondérés et peu nombreux). Par ailleurs, dans cette optique, il semble plus juste de concevoir la performance comme révélatrice d'un certain degré d'acquisition de la compétence. La performance peut alors être directement référée à la compétence visée et ne prendre en compte qu'un ou deux critères significatifs³⁸. Nous ne permettrons d'ajouter qu'il apparaît essentiel que les élèves réalisent plusieurs fois la situation (minimum deux fois) car être compétent suggère l'adaptabilité notamment.

2. Quelle compétence propre ?

Les programmes EPS du collège (Bo n°6 du 28/08/2008) organisent les APSA (activités physiques sportives et artistiques) autour de quatre compétences propres. Dans le cadre de notre mémoire nous avons décidé d'en retenir une pour effectuer nos recherches et notre questionnaire : CP4 = « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ». Notre choix peut s'expliquer au travers de plusieurs raisons.

Premièrement, c'est la compétence propre la plus enseignée dans les collèges en France. Elle est utilisée à hauteur de 37,5%. Cette constatation se vérifie d'autant plus si nous nous intéressons aux APSA proposées dans l'académie. En effet dans l'académie Nancy-Metz, les activités de la CP4 sont proposées à hauteur de 48%³⁹. De ce fait nous émettons l'hypothèse que les enseignants que nous interrogerons vont être ou ont été confrontés à au moins une des APSA de la CP4 lors de l'année scolaire.

Deuxièmement, c'est une compétence propre avec des caractéristiques plutôt évidentes. Particulièrement grâce à la complexité que suggèrent les APSA s'y référant. En effet, que ce soit les sports collectifs, les sports de raquette ou de combat la mise en œuvre d'habiletés ouvertes est quasiment inévitable. C'est justement à travers ces dernières que la complexité sera peut être plus évidente, plus facile à mettre en œuvre.

Dernièrement, c'est une compétence propre qui propose des éléments à travailler assez distincts. L'élève devra s'informer et choisir pour gagner le match. Puis, nous retrouvons la

³⁷ Dugal. G, « compétences et évaluation », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p14.

³⁸ Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS, Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012, p8

³⁹ Di Pol. L, Micheletti. F, « Programmation des activités physiques, sportives et artistiques », Inspection pédagogique régionale d'EPS, Académie de Nancy-Metz, 28 novembre 2011.

notion d'efficacité dans le rapport de force. Pour finir, l'élève se préparera pour gagner, arbitrer et organiser⁴⁰.

Ces différentes explications démontrent pourquoi nous avons choisi de cibler sur cette compétence propre et nous pensons qu'elle peut être un support pertinent pour vérifier nos hypothèses et pouvoir confronter la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences » dans des APSA différentes, au sein d'une même compétence propre.

V. Des questions, des interrogations en suspens

Aux fondements de l'école, lorsque les « Lettres et les « Humanités classiques » dominaient dans l'enseignement, leur transmission fidèle et leur réappropriation constante, par toutes les générations, étaient perçues comme l'achèvement ultime et indépassable de l'intelligence⁴¹. Au contraire, avec l'arrivée des compétences c'est une volonté de donner du sens aux apprentissages, pour qu'ils puissent donner lieu à un usage effectif dans la vie, qui a émergé. L'idée, dans cette société davantage cognitive, est de renforcer l'investissement individuel. Cela pourrait être dû à un effet plus ou moins direct du développement du capitalisme et de cette volonté de répondre à des impératifs toujours plus forts de flexibilité, de rentabilité et de compétitivité⁴². C'est sur ce point en particulier que des interrogations, des critiques sont mises en avant, quant à l'utilisation des compétences en éducation.

En effet, un courant de protestation, assez critique de cette nouvelle pédagogie, s'appuie cette idée en développant plusieurs arguments. Premièrement, il pourrait y avoir un risque que les compétences soient comprises dans une perspective exclusivement utilitariste et pragmatiste qui ne s'attacherait qu'à l'efficacité, sans faire de place à toutes les autres dimensions. De plus, certains émettent l'idée et craignent que les compétences favorisent et soient au service d'une idéologie politique⁴³. De ce fait, plusieurs interrogations imprègnent le système scolaire. Premièrement, derrière l'approche par compétences se cache essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail. Deuxièmement, cette approche peut constituer un abandon des savoirs traditionnels, tels qu'ils étaient enseignés. De plus, elle pourrait enfermer les pratiques enseignantes dans une routine. Enfin, l'approche par compétences serait susceptible de renforcer l'inégalité sociale du système éducatif⁴⁴.

⁴⁰ Jeandrot, R, « Les compétences en EPS : des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire », Dossier EPS n°82, Académie de Nancy-Metz, 2012, p13

⁴¹ Nordmman, J-F, « De la transmission des savoirs à la formation des compétences : une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation », rue Descartes n°73, p69

⁴² Nordmman, J-F, « De la transmission des savoirs à la formation des compétences : une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation », rue Descartes n°73, p67

⁴³ Nordmman, J-F, « De la transmission des savoirs à la formation des compétences : une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation », rue Descartes n°73, p77

⁴⁴ Commissions projet, Observatoire académique des pratiques en EPS, 21/04/2011, p7

Par conséquent, nous avons voulu montré que l'approche par compétences ne fait pas l'unanimité et des critiques en émanent. Ceci, nous permet de nuancer notre propos d'une part et, de penser qu'il faut prendre en compte ces écueils et, peut être, les avoir à l'esprit pour éviter de tomber dedans, d'autre part.

VI. Méthodes

1. Opérationnalisation des hypothèses

Pour opérationnaliser mes hypothèses, je projette d'interroger l'utilisation d'une « entrée par les compétences » chez les enseignants d'EPS. Ces derniers constituent le cœur de ma recherche. C'est pourquoi, j'envisage de les questionner afin de recueillir des informations validant ou invalidant mes hypothèses de départ (pages 6, 7 et 8) grâce à des groupes de quatre questions permettant de vérifier l'utilisation de l'outil institutionnel, l'utilisation de stratégies d'enseignement ou non servant la « pédagogie par les compétences » au cours du cycle et pendant l'évaluation terminale.

Pour opérationnaliser notre hypothèse 1 (pages 6 et 7), concernant l'utilisation de l'outil institutionnel, nous interrogerons les enseignants sur divers modules permettant de mettre en lumière ou non l'utilisation des fiches ressources, supports de l'enseignement pour chaque APSA. Plus précisément, nous questionnerons la population enseignante sur les stratégies d'utilisation de cet outil. En effet nous pensons que les enseignants experts s'en servent comme véritable appui pour enseigner. Ils ciblent et hiérarchisent les différentes connaissances, capacités et attitudes en fonction du niveau de compétence attendue auquel ils se réfèrent. Les enseignants novices s'en servent mais de façon abstraite c'est-à-dire qu'ils les utilisent sans au préalable en avoir fait une étude approfondie, permettant de cibler et de hiérarchiser les apprentissages. Cela peut être principalement du à la multiplicité des contraintes à gérer pour ces enseignants (discipline, organisation de la classe, des situations). Quant aux enseignants experts (ayant plus de 25 ans d'expérience) nous supposons que soit, ils ne s'y réfèrent préférant continuer dans des stratégies établies tout au long de leur carrière ou soit, comme les enseignants novices en font une utilisation formelle.

Ces stratégies viennent compléter celle de l'hypothèse 2 (pages 7 et 8) qui établissent les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre pour s'inscrire dans une « pédagogie par compétence » de l'entrée dans le cycle à la fin de ce dernier. Les huit questions choisies permettent de mettre en avant l'utilisation ou non de moyens didactiques et pédagogiques correspondant à cette logique. En effet nous allons pouvoir établir, grâce parfois à des questions contradictoires, si les enseignants utilisent des situations complexes, le retour réflexif ou encore l'évaluation formatrice à travers l'auto-évaluation et la co-évaluation. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants experts sont véritablement ancrés dans cette logique d'acquisition de compétence et cela se vérifiera lors de l'évaluation terminale (huit questions également), où ils sont capables de différencier plusieurs niveaux, de varier les modes d'organisation (adaptabilité) ou encore de confronter les élèves à la complexité qui peut être

parfois nouvelle. Les enseignants experts (plus de 25 ans d'enseignement) utiliseront des stratégies construites tout au long de leur carrière qui pourront se référer à une logique d'acquisition de compétences, sans pour autant les inscrire dans une véritable démarche consciente. Cela prendra aussi corps dans l'évaluation terminale où ils mettront en œuvre des critères d'évaluation en lien avec leur enseignement et non illustrant plusieurs niveaux d'acquisition de la compétence par exemple.

Les enseignants, quant à eux, semblent être davantage sur une logique associationiste (acquisition de techniques), pouvant être mise en avant par l'apprentissage d'habileté fermée au cours de situations où une seule réponse est possible (pas de choix pour l'élève). Pour autant nous pensons qu'ils connaissent ces différentes démarches mais ils éprouvent des difficultés de mise en œuvre au quotidien. Ils les utilisent mais plutôt sporadiquement sans véritablement les lier à une démarche d'acquisition de compétence.

Pour opérationnaliser davantage notre hypothèse 3 (page 8), sur la compétence propre n°4. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants novices, malgré le caractère complexe des situations de référence de ces APSA, utilisent souvent des situations fermées favorisant l'apprentissage de technique. Même si lors de l'évaluation terminale ils utilisent cette situation de référence sans pour autant varier l'organisation ne permettant aux élèves d'être compétent suivant différents contextes. Pour les enseignants experts, avec plus de 25 ans d'expérience, nous pouvons imaginer qu'ils présentent les mêmes caractéristiques, sur ce point que les novices. Les enseignants experts, quant à eux, profitent de cette compétence propre et de la complexité qu'elle suggère pour inscrire leurs enseignements dans une véritable logique d'acquisition de compétences. Cela se traduit notamment par l'utilisation de situations à réponses multiple ou encore des organisations différentes, des contextes différents lors de l'évaluation terminale et ceux, quelque soit l'APSA support de la compétence propre n°4.

2. Choix de la méthode

Le choix d'interroger les enseignants d'EPS est inévitable. En effet, seuls ces acteurs de terrain peuvent nous renseigner sur leurs stratégies d'enseignement au quotidien. Nous pensons qu'il aurait été inopérant d'interroger les élèves qui ne sont pas au fait de ce concept et des implications qu'il suppose. L'intérêt d'interroger les enseignants se comprend également dans la bascule que peut engendrer la véritable mise en œuvre d'une « entrée par les compétences » qui se trouve être le point central des programmes actuels.

Le choix d'utiliser un questionnaire paraît alors le plus pertinent. Je souhaite soumettre un questionnaire aux enseignants en partant de l'hypothèse qu'ils sont conscients des stratégies d'enseignement qu'ils mettent en œuvre au quotidien.

3. Les étapes prévues

Une question est au centre de nos préoccupations : au sein des enseignants d'EPS, quelle expérience de terrain interroger ? C'est à ce stade de ma recherche que j'ai envisagé de créer deux populations enseignantes, dont une qui est divisée en deux et de les comparer entre elles. J'ai ciblé les enseignants novices et les enseignants experts. D'un côté, je définis les enseignants novices comme néo-titulaires : ils réalisent ou ont réalisé leur première année d'enseignement (contractuels admissibles et/ou enseignants stagiaires) et/ou ont moins de 5 ans d'expérience dans l'enseignement. De l'autre côté, je pose les enseignants experts comme des acteurs de terrain ayant quasiment 10 ans d'expérience ou plus. Le minima de 10 ans d'expérience laisse envisager une maturité dans les stratégies d'enseignement mises en place et une certaine aisance au quotidien permettant de mettre de côté les soucis du novice liés à la discipline ou encore à l'organisation de la classe. La limite haute, faisant apparaître une troisième population, est les enseignants experts mais avec plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement. Nous avons choisi de les différencier, car ce concept étant relativement nouveau et moderne, il est possible qu'il n'impacte pas ou alors de manière très formelle, notamment pour répondre aux exigences certificatives (Diplôme national du Brevet, Baccalauréat), sans pour autant faire l'objet d'une véritable démarche d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs grâce à la fiche d'identité de l'enseignant nous allons peut être pouvoir distinguer plusieurs profils d'enseignants, parmi ces populations, notamment en s'intéressant à leur spécialité sportive ou leur implication dans un rôle d'entraîneur en dehors du système scolaire. De plus, en fonction des APSA, qu'enseignent nos professeurs, nous allons pouvoir peut être établir des différences en fonction des APSA de cette compétence propre. La démarche est-elle la même pour les sports collectifs, de raquette ou de combat, pourtant regroupé au sein de la même compétence propre ?

Par conséquent, nous allons dans un premier temps distribuer les questionnaires aux enseignants par courriel. Ils auront à compléter un document « Word » qu'ils pourront renvoyer également par courriel. Nous espérons au moins avoir 10 enseignants pour chaque population. Suite à cette étape nous récupérerons tous les questionnaires que nous classerons puis traiterons afin d'analyser les résultats puis de conclure au vue de nos hypothèses de départ et de notre problématique.

4. Choix de l'objet

Le choix de l'objet se porte sur la notion compétence et sa mise en œuvre au quotidien (du début à la fin d'un cycle en passant par l'évaluation terminale) par les enseignants d'EPS.

Le questionnaire (annexe n°2) a pour but de mettre en évidence l'utilisation ou non d'une « pédagogie par les compétences » chez les enseignants en fonction de différents profils établis grâce à la fiche d'identité.

La fiche d'identité, que va remplir l'enseignant, va nous permettre de classer l'enseignant dans une population (expert, expert avec plus de 25 ans d'enseignement, novice).

De plus, grâce à la question leur demandant de définir leur enseignement nous allons déjà pouvoir les sonder sur leur manière d'enseigner et voir si elle est en adéquation avec ce qu'ils répondent aux questions.

Enfin, la question ouverte va me permettre de vérifier véritablement s'ils sont au fait des programmes et des compétences, car cette phrase correspond à la définition de la compétence propre n°4 textuellement.

Pour analyser les résultats nous allons établir un système d'analyse :

Nous considérerons qu'une réponse entre 0 et 3 correspond à jamais voire très rarement.

Nous considérerons qu'une réponse entre 4 et 7 correspond à de temps en temps voire épisodiquement.

Nous considérerons qu'une réponse entre 8 et 10 correspond à souvent voire systématiquement.

Pour les questions de couleur violette :

Ces quatre questions vont permettre de nous rendre compte si les enseignants s'appuient sur les textes officiels de la discipline et sur les niveaux de compétences définis dans les programmes. Nous confronterons ces résultats à leurs réponses aux deux questions sur la fiche d'identité pour voir si elles sont cohérentes.

Premièrement, il sera intéressant de vérifier si les réponses aux questions ne sont pas contradictoires. En effet si l'enseignant répond qu'il s'appuie souvent voire systématiquement (entre 8 et 10) sur les niveaux de compétence attendue, nous nous attendons à ce qu'ils répondent dans le même ordre de grandeur aux deux questions suivantes n°6 et 11 (utilisation des fiches ressources et des connaissances, capacités et attitudes).

Pour ces questions (n°1, 6 et 11), un enseignant qui répond entre 8 et 10 à ces trois premières questions s'inscrit dans l'utilisation de l'outil institutionnel. Ceux qui répondent entre 0 et 3 et 4 et 7 l'utilisent peu ou de manière épisodique.

La dernière question (la question n°16 sur la hiérarchisation) permet de vérifier si l'utilisation des fiches ressources et des compétences attendues est fonctionnelle ou alors plutôt formelle. Un enseignant qui répond à cette question entre 4 et 7, nous révèle qu'il essaye de faire fonctionner ces éléments, mais cela reste plutôt épisodique. Pour les enseignants répondant entre 8 et 10, ils sont capables de faire fonctionner ces ressources institutionnelles et de s'en servir comme véritable outil pédagogique. Concernant les enseignants, qui répondront entre 0 et 3, eux ne fonctionnent pas ou alors très peu avec les directives institutionnelles mais plutôt sur des stratégies propres à leurs convictions par exemple.

Un enseignant s'inscrivant dans une « entrée par les compétences » devrait répondre à ces quatre questions entre 8 et 10, ce qui révélerait une utilisation fonctionnelle de l'outil institutionnel avant l'entrée et au cours d'un cycle dans la CP4.

Pour les questions de couleur verte :

Ces questions sont établies pour essayer de révéler chez les enseignants l'utilisation de situations complexes et décontextualisées. Elles sont contradictoires, d'une part pour vérifier l'authenticité des réponses, d'autre part pour déterminer si l'enseignant utilise une « pédagogie par les compétences ». Rappelons qu'un enseignant qui s'y inscrit devrait utiliser un aller retour entre tâches simples et situations complexes.

Pour les questions (n°2 et 17), sur l'utilisation de la situation sociale de référence et sur l'utilisation de situations avec plusieurs choix de réponses, nous pensons qu'un enseignant qui répond entre 0 et 3 se situe dans des apprentissages davantage techniques au quotidien. De ce fait, ils devraient répondre aux questions n°7 et 13 (sur l'utilisation de tâches précises et de modèles de réussite), entre 8 et 10, si ce qu'il dit est cohérent.

Un enseignant s'inscrivant dans une « entrée par les compétences » devrait, quant à lui, répondre à ces deux groupements de question à chaque fois entre 4 et 7. En effet, pour s'inscrire dans cette démarche, un enseignant doit effectuer, au cours d'un cycle, des allers retours entre des tâches simples (apprentissage d'habiletés sportives) et des situations complexes (plusieurs configurations de ressources possibles).

Un enseignant ancré sur l'utilisation de situations se référant à la culture de l'APSA utilisera fréquemment la situation sociale de référence (entre 8 et 10 pour la question n°2).

Pour les questions de couleur bleu foncé :

Ces questions vont nous permettre de révéler si l'enseignant d'EPS cherche à favoriser l'autonomie des élèves à travers l'auto-évaluation (question n°3 sur les critères de réussite), la co-évaluation (questions n° 12 et 18 sur le rôle d'observateur et le retour réflexif à plusieurs) et la verbalisation (question n°8). Toutes ces démarches s'inscrivent dans une logique d'acquisition de compétences car la compétence est personnelle et subjective, donc propre à chacun. Ce qui veut dire que toute stratégie éducative favorisant l'autonomie, peut permettre à l'élève de développer sa propre compétence. Cela peut s'apparenter à ce que nous définissons comme l'évaluation formatrice.

Les enseignants s'inscrivant dans une « pédagogie par les compétences » devraient répondre entre 8 et 10 à ces 4 questions ou au moins entre 4 et 7 car il n'est peut être pas tout le temps possible de mettre en œuvre ces stratégies d'enseignement.

Un enseignant qui répondrait de manière contradictoire à ces questions (une entre 8 et 10 à l'une et entre 0 et 3 à l'autre) nous révélerait qu'il s'inscrit, mais épisodiquement, dans cette logique.

Un enseignant qui répondrait constamment entre 0 et 3 nous indiquerait qu'il n'est pas du tout dans une recherche d'autonomie des élèves donc il ne s'inscrirait pas dans une démarche d'acquisition de compétences.

Pour les questions de couleur bleu clair :

Ces questions sont toutes orientées pour révéler que l'enseignant lors de son évaluation terminale ne s'inscrit pas dans une logique d'acquisition de compétences. De plus ces questions sont liées aux questions de couleur orange qui sont censées révéler le contraire, ce qui nous permettra de vérifier la cohérence des réponses et d'appuyer nos conclusions sur l'utilisation ou non « d'une pédagogie par les compétences ».

Un enseignant ne s'inscrivant pas du tout dans une logique de pédagogie par les compétences répondrait à ces 4 questions entre 8 et 10. En effet la question n°4, révèle que l'enseignant ne permet pas à l'élève de montrer sa compétence dans une situation inédite. Ce qui vient appuyer la question n°14, qui montre que l'élève montre sa compétence dans un seul type d'organisation, dans un seul contexte ce qui n'entre pas véritablement en correspondance avec la définition même de la compétence.

Un enseignant qui répondrait entre 4 et 7, à une ou plusieurs de ces questions, pourrait nous faire penser qu'il inscrit quelques fois son évaluation dans cette démarche. En revanche un enseignant qui se trouve véritablement dans cette logique devrait répondre à ces questions entre 0 et 3.

Pour les questions de couleur orange :

Ces questions viennent en complément de celles en bleu clair pour révéler que l'enseignant grâce à son évaluation terminale vient valider sa démarche d'acquisition de compétences.

Un enseignant ne s'inscrivant pas du tout dans une logique de pédagogie par les compétences répondrait à ces 4 questions entre 0 et 3.

Un enseignant répondant entre 8 et 10 montrerait qu'il met en œuvre, lors de ses évaluations terminales une démarche répondant à « la pédagogie par compétences ».

Si un enseignant répond entre 4 et 7 à une ou plusieurs des questions, nous pourrions imaginer qu'il met quelques fois place, une évaluation terminale orientée vers cet objectif sans pour autant en être conscient.

5. Recueil des données

Cette phase fut assez conséquente. En effet, j'ai envoyé de nombreux questionnaires aux enseignants d'EPS par l'intermédiaire des adresses mails. J'ai envoyé 76 questionnaires pour un total de 33 réponses. Après une longue période de recueil de questionnaires et de

sollicitations répétées s'étalant de septembre 2013 à janvier 2014, j'ai finalisé mon recueil de données. L'ensemble des questionnaires est disponible en annexe (annexe 3).

Pour regrouper les données, j'ai utilisé le tableur Excel afin de comptabiliser le nombre de réponses choisies en fonction des items de questions (les couleurs). Ceci, dans l'optique de faire une analyse quantitative des réponses. De plus, afin d'analyser qualitativement les réponses des enseignants, je me suis penché sur plusieurs questions précises, en fonction du type de population. A partir de ces 3 feuilles Excel, j'ai réalisé des histogrammes pour chaque population ainsi que des tableaux comparatifs. L'ensemble de ces histogrammes et tableaux sont disponibles en annexe (annexe 4).

VII. Analyse des données

1. Description et analyse des résultats

Lors de cette partie de notre mémoire, nous allons dans un premier temps, décrire les résultats obtenus pour chaque couleur de questions et pour chaque population étudiée. Ensuite, nous analyserons ces réponses pour essayer d'établir, pour chacune de nos populations, si sur ces différents items elles s'inscrivent dans la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ». Enfin, nous établirons un tableau comparatif pour mettre en lumière les réponses de nos populations aux groupes de questions. Cela nous permettra de comparer, cette mise en œuvre ou non par items, en analysant le tableau pour essayer d'en ressortir les stratégies d'enseignement de chaque population et de conclure de manière plus globale sur la mise en œuvre ou non d'une « entrée par les compétences » dans les APSA de la CP4 chez nos populations enseignantes.

a. L'utilisation de l'outil institutionnel (questions de couleur violette)

Ces quatre questions vont permettre de nous rendre compte si les enseignants s'appuient sur les textes officiels de la discipline et sur les niveaux de compétences définis dans les programmes. Nous confronterons ces résultats à leurs réponses aux deux questions sur la fiche d'identité pour voir si elles sont cohérentes.

Premièrement il sera intéressant de vérifier si les réponses aux questions ne sont pas contradictoires. En effet si l'enseignant répond qu'il s'appuie souvent voire systématiquement (entre 8 et 10) sur les niveaux de compétence attendue, nous nous attendons à ce qu'ils répondent dans le même ordre de grandeur aux deux questions suivantes n°6 et 11 (utilisation des fiches ressources et des connaissances, capacités et attitudes).

Pour ces questions (n°1, 6 et 11), un enseignant qui répond entre 8 et 10 à ces trois premières questions s'inscrit dans l'utilisation de l'outil institutionnel. Ceux qui répondent entre 0 et 3 et 4 et 7 l'utilisent peu ou de manière épisodique.

La dernière question (la question n°16 sur la hiérarchisation) permet de vérifier si l'utilisation des fiches ressources et des compétences attendues est fonctionnelle ou alors plutôt formelle. Un enseignant qui répond à cette question entre 4 et 7, nous révèle qu'il essaye de faire fonctionner ces éléments, mais cela reste plutôt épisodique. Pour les enseignants répondant entre 8 et 10, ils sont capables de faire fonctionner ces ressources institutionnelles et de s'en servir comme véritable outil pédagogique. Concernant les enseignants qui répondront entre 0 et 3, eux ne fonctionnent pas ou alors très peu avec les directives institutionnelles mais plutôt sur des stratégies propres à leur conviction par exemple.

Un enseignant s'inscrivant dans une « entrée par les compétences » devraient répondre à ces quatre questions entre 8 et 10, ce qui révélerait une utilisation fonctionnelle de l'outil institutionnel avant l'entrée et au cours d'un cycle dans la CP4.

Les novices

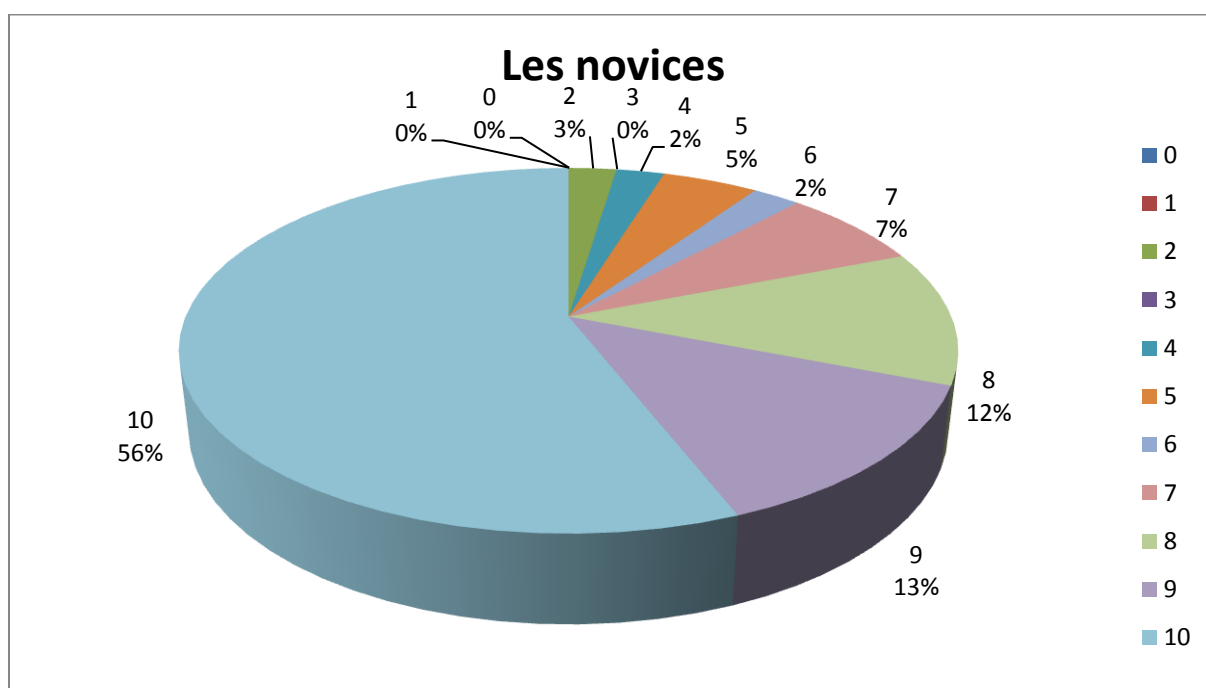


Figure 1 : Diagramme représentant l'utilisation des textes officiels (fiches ressources notamment) par les enseignants novices

Nous constatons que **81% des enseignants novices** interrogés **s'appuient souvent voire systématiquement** (réponses entre 8 et 10) sur les textes officiels de la discipline EPS c'est-à-dire qu'ils appuient leur démarche d'enseignement sur les fiches ressources des APSA de la CP4, à travers les compétences attendues et les connaissances, capacités et attitudes qui les composent.

A l'inverse seulement **3% des enseignants novices n'utilisent jamais voire très rarement** (réponses entre 0 et 3) sur les programmes de la discipline.

Enfin, **16% exploitent épisodiquement ou de temps en temps** l'outil institutionnel mis à leur disposition.

Nous allons comparer ces résultats avec ceux de la question n°16 particulièrement (voir ci-dessous), afin de vérifier comment les enseignants novices exploitent cet outil institutionnel.

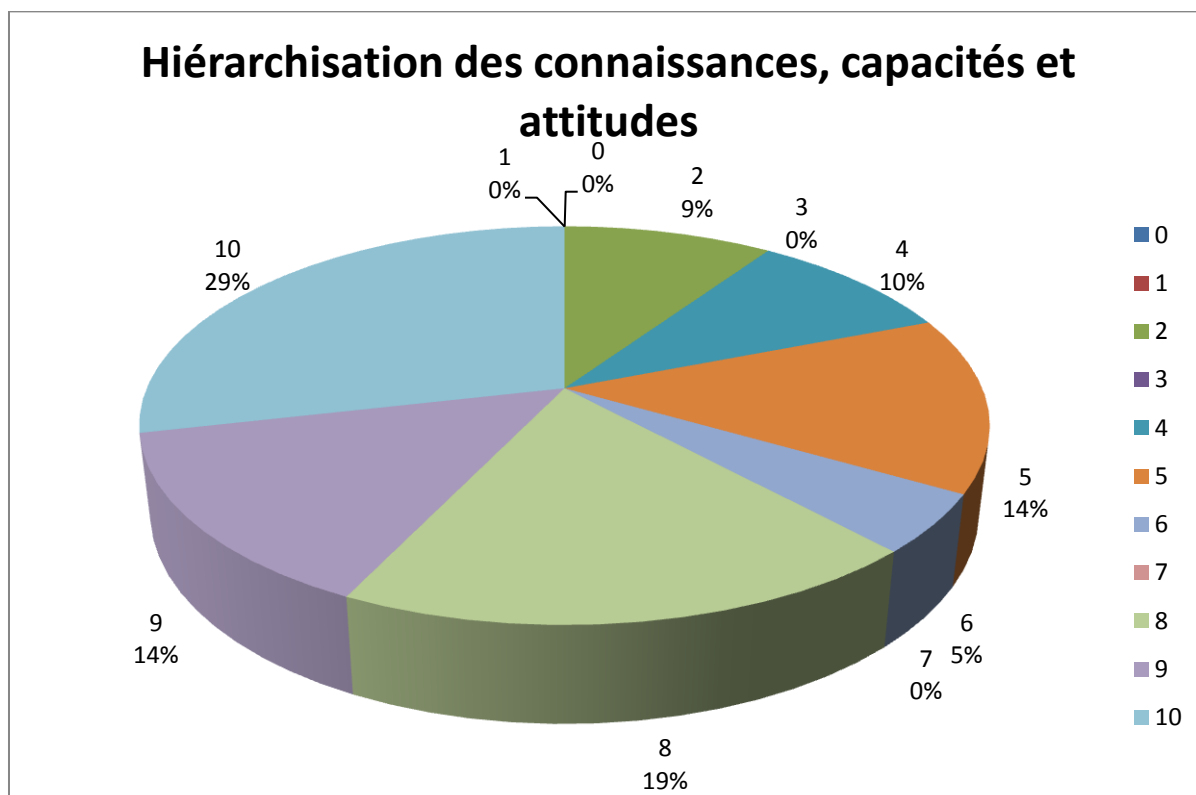


Figure 2 : Diagramme représentant la hiérarchisation, des connaissances, capacités et attitudes, dans les fiches ressources, par les enseignants novices

Nous remarquons que **62% des enseignants novices hiérarchisent systématiquement les connaissances, capacités et attitudes** des fiches ressources. De plus **29% le font de temps en temps** alors que **9% très rarement**. Ce qui nous laisse à penser que la majorité de cette population utilise cet outil institutionnel de manière plutôt fonctionnel et comme un véritable outil pédagogique.

A présent nous allons confronter ces résultats avec ceux montrant comment ces enseignants définissent leur enseignement et la question attestant de leur connaissance du libellé de la CP4.

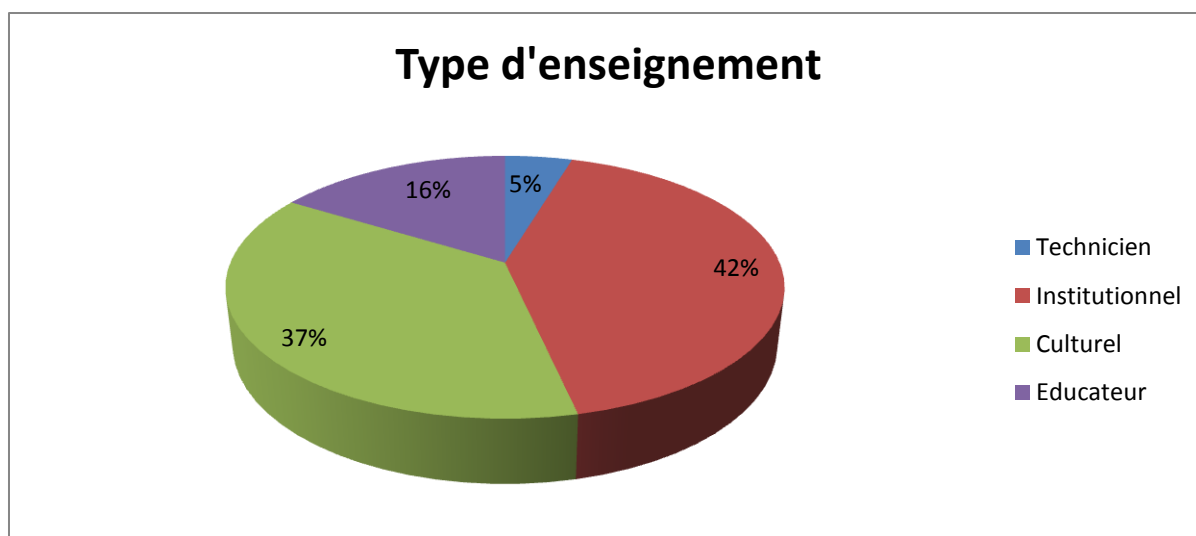


Figure 3 : Diagramme représentant comment les enseignants novices définissent leur enseignement

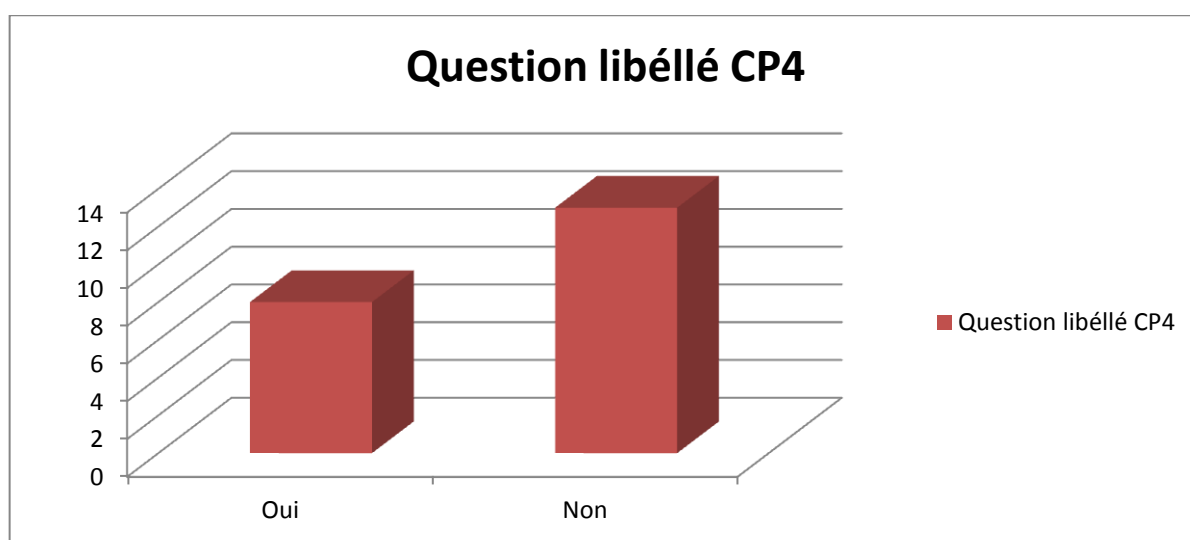


Figure 4 : Histogramme représentant les réponses des enseignants novices sur leur connaissance du libellé de la compétence propre n°4

Nous pouvons voir que les résultats concernant la hiérarchisation des connaissances, capacités et attitudes entre en corrélation avec les résultats ci-dessus. En effet, **les enseignants novices définissent majoritairement (42%) leur enseignement comme institutionnel** et 8 enseignants sur 21 a reconnu le libellé de la CP4.

Analyse des résultats :

Les différents résultats présentés ci-dessus nous permettent de dire que les enseignants novices s'appuient majoritairement (plus de 8 sur 10) sur l'outil institutionnel pour définir leur enseignement des APSA de la CP4.

De plus, nous constatons qu'environ 90% de ces enseignants hiérarchisent les connaissances, capacités et attitudes des fiches ressources (de systématiquement à de temps en temps). De ce fait, l'utilisation des textes officiels s'avère être plus fonctionnelle que formelle. En outre, nous constatons que une grande partie de ces enseignants (42%) définissent leur enseignement

comme institutionnel et que plus de 1/3 connaissent le libellé de la Compétence Propre n°4 ce qui vient attester les résultats évoqués.

Par conséquent, ces questions semblent nous révéler que les enseignants novices exploitent de manière fonctionnelle l'outil institutionnel avant et pendant l'entrée dans un cycle d'une APSA de la CP4. Ainsi, nous pouvons dire, que sur ce point, **les enseignants novices s'inscrivent dans la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ».**

Les experts

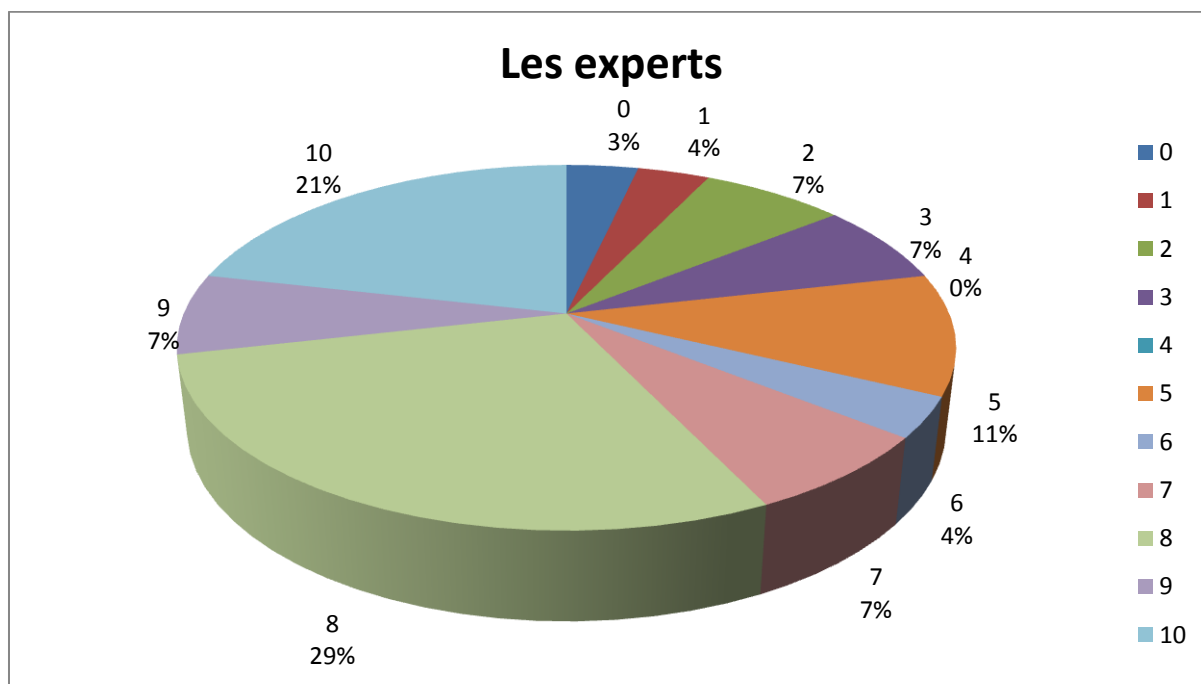


Figure 5 : Diagramme représentant l'utilisation des textes officiels (fiches ressources notamment) par les enseignants experts

Nous constatons que **57% des enseignants experts** interrogés **s'appuient souvent voire systématiquement** (réponses entre 8 et 10) sur les textes officiels de la discipline EPS c'est-à-dire qu'ils appuient leur démarche d'enseignement sur les fiches ressources des APSA de la CP4, à travers les compétences attendues et les connaissances, capacités et attitudes qui les composent.

A l'inverse **21% des enseignants experts n'utilisent jamais voire très rarement** (réponses entre 0 et 3) sur les programmes de la discipline.

Enfin, **22% exploitent épisodiquement ou de temps en temps** (entre 4 et 7) l'outil institutionnel mis à leur disposition.

Nous allons comparer ces résultats avec ceux de la question n°16 particulièrement (voir ci-dessous), afin de vérifier comment les enseignants experts exploitent cet outil institutionnel.

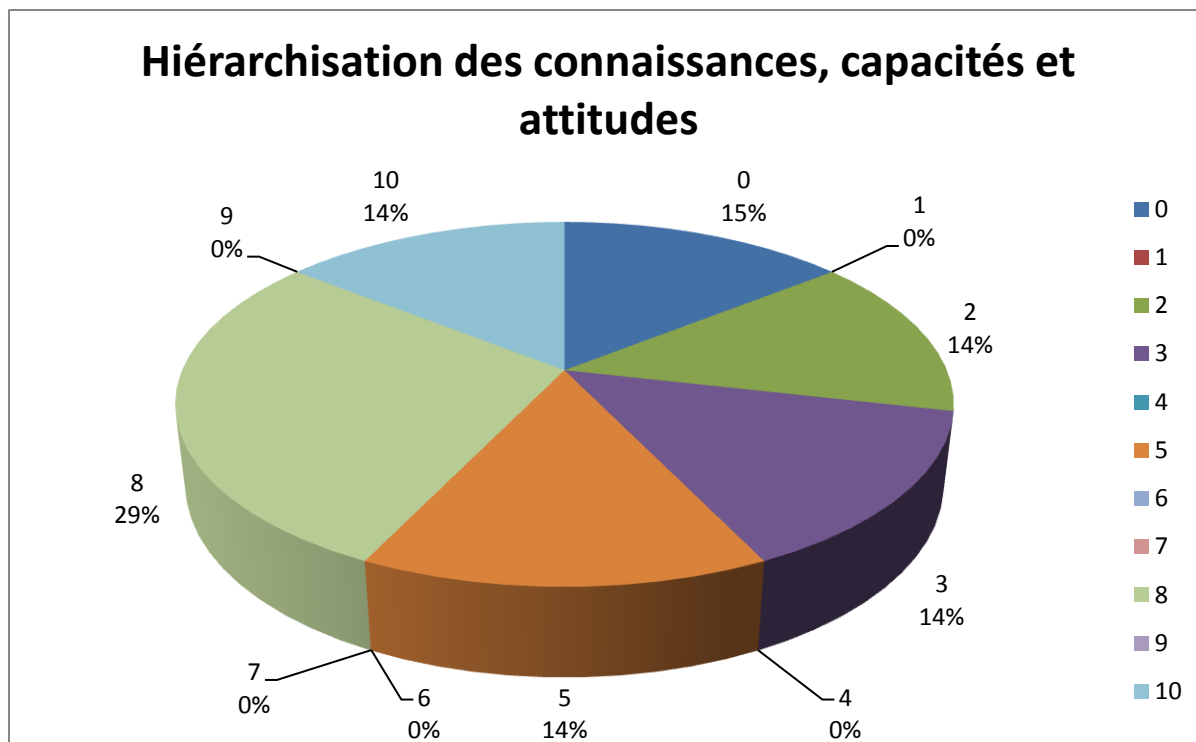


Figure 6 : Diagramme représentant la hiérarchisation, des connaissances, capacités et attitudes, dans les fiches ressources par les enseignants experts

Nous remarquons que **43% des enseignants experts hiérarchisent systématiquement les connaissances, capacités et attitudes** des fiches ressources. Qui plus est **43% le font de temps en temps voire épisodiquement**. Alors que **14% ne le font jamais**. Ce qui nous laisse à penser que la majorité de cette population utilise cet outil institutionnel de manière plutôt fonctionnel et comme un véritable outil pédagogique.

A présent nous allons confronter ces résultats avec ceux montrant comment ces enseignants définissent leur enseignement et la question attestant de leur connaissance du libellé de la CP4.

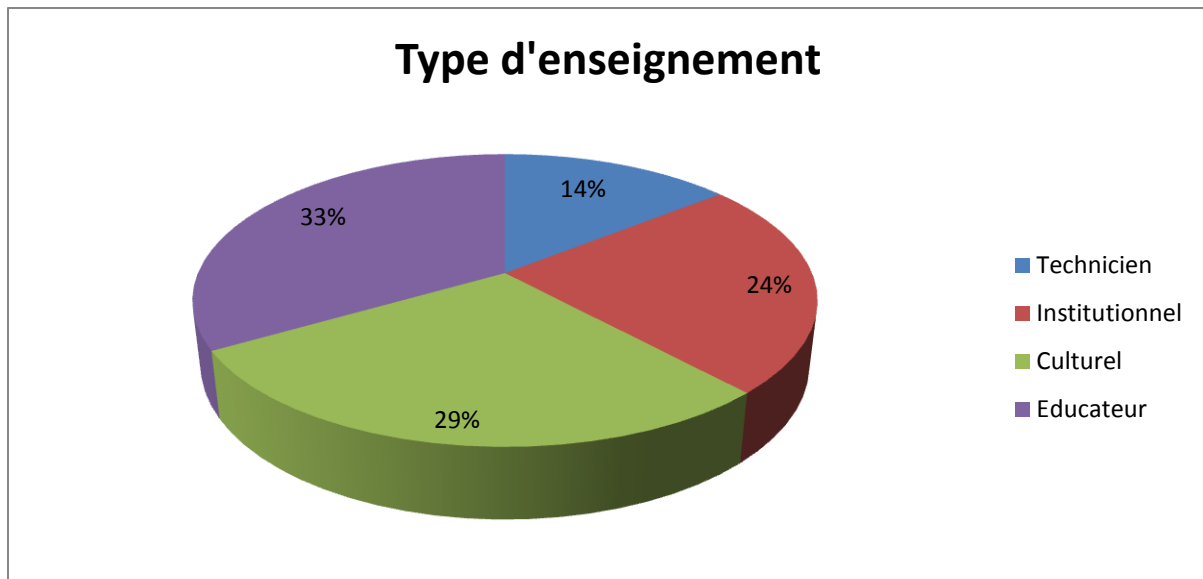


Figure 7 : Diagramme représentant comment les enseignants experts définissent leur enseignement

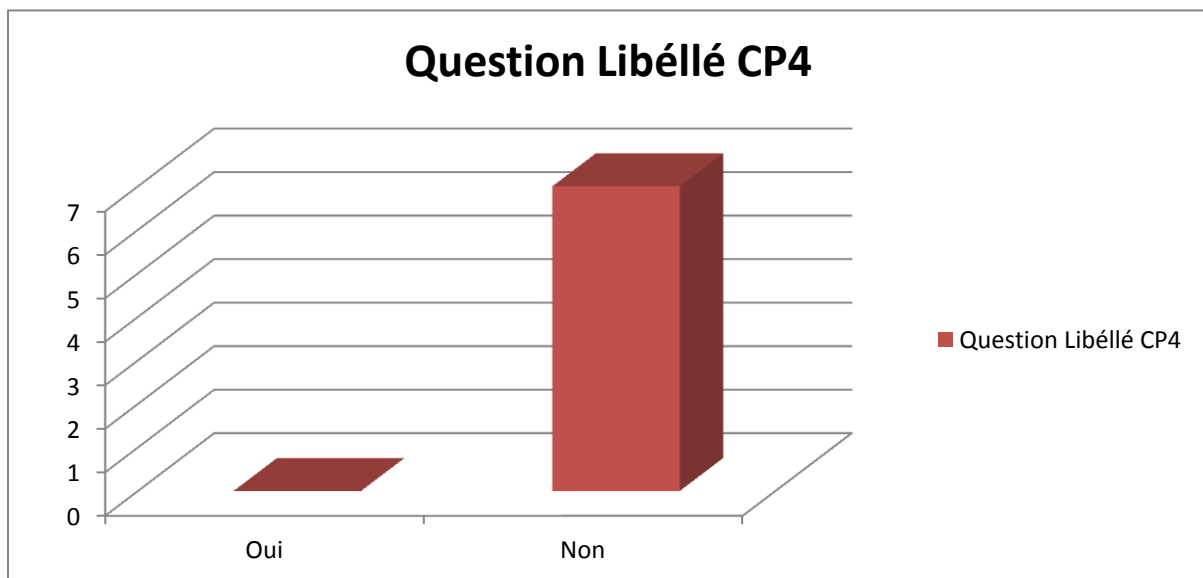


Figure 8 : Histogramme représentant les réponses des enseignants experts sur leur connaissance du libellé de la compétence propre n°4

Nous pouvons voir que les **enseignants experts** se définissent davantage comme des **éducateurs (33%)** même si ils se servent de **l'outil institutionnel (24%)**. En revanche même s'ils se servent et exploitent de manière plutôt fonctionnel l'outil institutionnel il semblerait qu'ils ne connaissent pas le libellé de la CP4 (0 sur 7).

Analyse des résultats :

Les différents résultats présentés ci-dessus nous permettent de dire que les enseignants experts exploitent plutôt fréquemment les ressources institutionnelles (un peu moins de 6 sur 10) pour définir leur enseignement des APSA de la CP4. Cependant une proportion assez forte (plus de 2 sur 10) semble très peu se servir de cet outil.

Quoi qu'il en soit, parmi ceux qui utilisent souvent les textes officiels, nous constatons qu'environ 80% de ces enseignants experts hiérarchisent les connaissances, capacités et attitudes des fiches ressources (environ 40% systématiquement et 40% de temps en temps). De ce fait, nous pouvons dire que l'utilisation des textes officiels, s'avère être plus fonctionnelle que formelle si nous nous référons aux réponses aux questions. Néanmoins, en confrontant ces réponses à la manière dont ils définissent leur enseignement (plus de 30% comme éducateur) et à leur réponse sur le libellé de la CP4 (aucun n'a su reconnaître sa définition), nous pouvons penser que certes une majorité des enseignants experts semble s'appuyer sur les fiches ressources des APSA mais cette utilisation ne semble pas être toujours fonctionnelle et peut être même parfois formelle.

Par conséquent, ces questions semblent nous révéler que les enseignants experts exploitent majoritairement l'outil institutionnel avant et pendant l'entrée dans un cycle d'une APSA de la CP4, mais cette utilisation peut apparaître comme formelle si nous comparons ces réponses avec celles sur la définition de leur enseignement et sur la connaissance de la définition de la CP4. Ainsi, nous pouvons dire que sur ce point **les enseignants experts ne s'inscrivent pas vraiment dans une véritable mise en œuvre d'une « entrée par les compétences »**, notamment à cause de cette contradiction qui apparaît dans leurs réponses.

Les experts (25 ans d'enseignement)

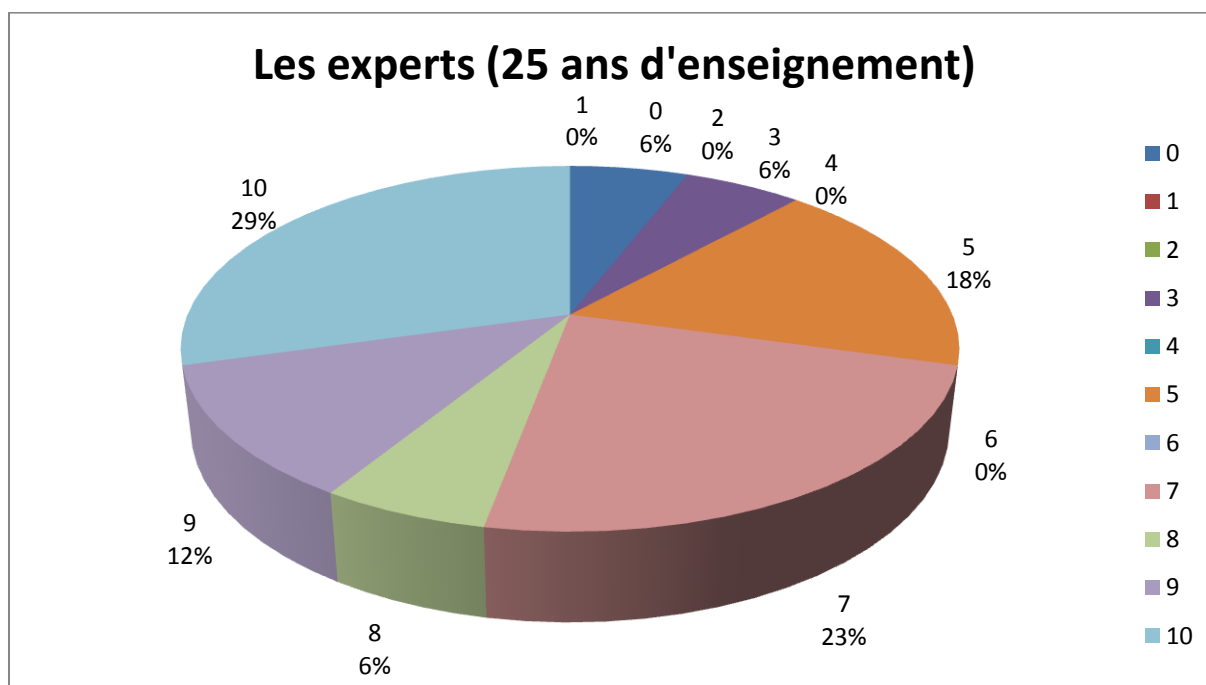


Figure 9 : Diagramme représentant l'utilisation des textes officiels (fiches ressources notamment) par les enseignants experts (25 ans d'enseignement).

Nous constatons que **47% des enseignants experts (25 ans d'enseignement)** interrogés s'appuient souvent voire systématiquement (réponses entre 8 et 10) sur les textes officiels

de la discipline EPS c'est-à-dire qu'ils appuient leur démarche d'enseignement sur les fiches ressources des APSA de la CP4, à travers les compétences attendues et les connaissances, capacités et attitudes qui les composent.

A l'inverse **16% des enseignants experts n'utilisent jamais voire très rarement** (réponses entre 0 et 3) sur les programmes de la discipline.

Enfin, **37% exploitent épisodiquement ou de temps en temps** l'outil institutionnel mis à leur disposition.

Nous allons comparer ces résultats avec ceux de la question n°16 particulièrement (voir ci-dessous), afin de vérifier comment les enseignants experts (25 ans d'enseignement) exploitent cet outil institutionnel.

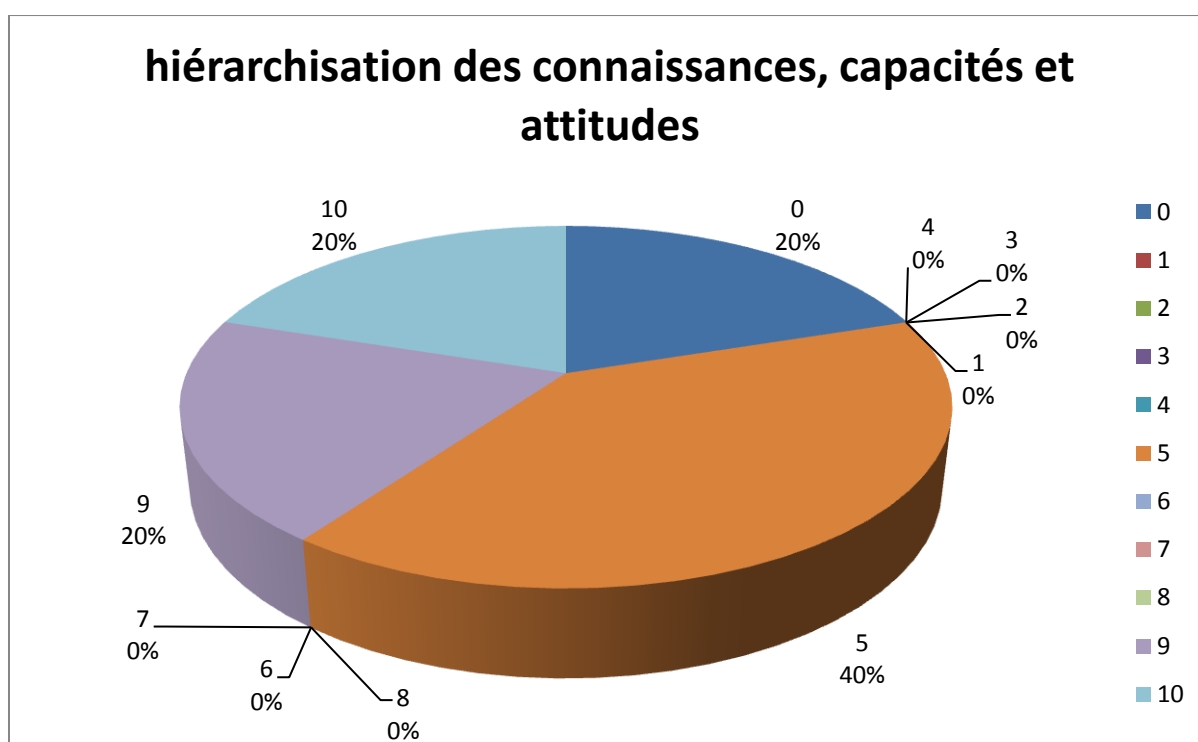


Figure 10 : Diagramme représentant la hiérarchisation, des connaissances, capacités et attitudes, dans les fiches ressources par les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Nous remarquons que **40% des enseignants experts (25 ans d'enseignement) hiérarchisent systématiquement les connaissances, capacités et attitudes** des fiches ressources. Qui plus est, **40% le font de temps en temps voire épisodiquement**. Alors que **20% ne le font jamais**. Ce qui nous laisse à penser que la majorité de cette population utilise cet outil institutionnel de manière plutôt fonctionnel et comme un véritable outil pédagogique.

A présent nous allons confronter ces résultats avec ceux montrant comment ces enseignants définissent leur enseignement et la question attestant de leur connaissance du libellé de la CP4.

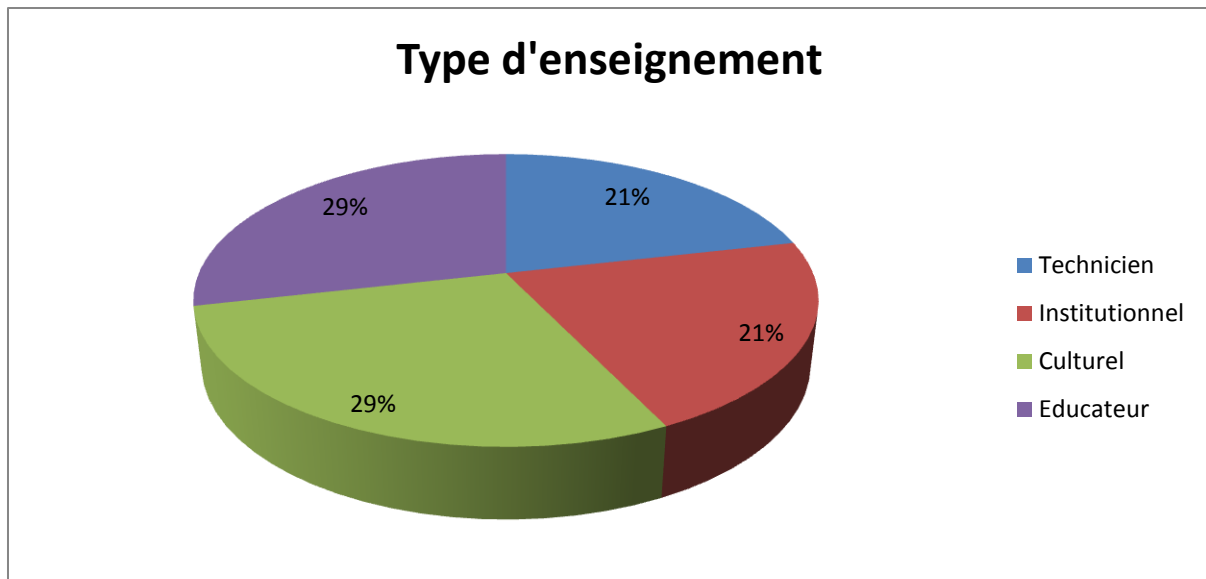


Figure 11 : Diagramme représentant comment les enseignants experts (25 ans d'enseignement) définissent leur enseignement

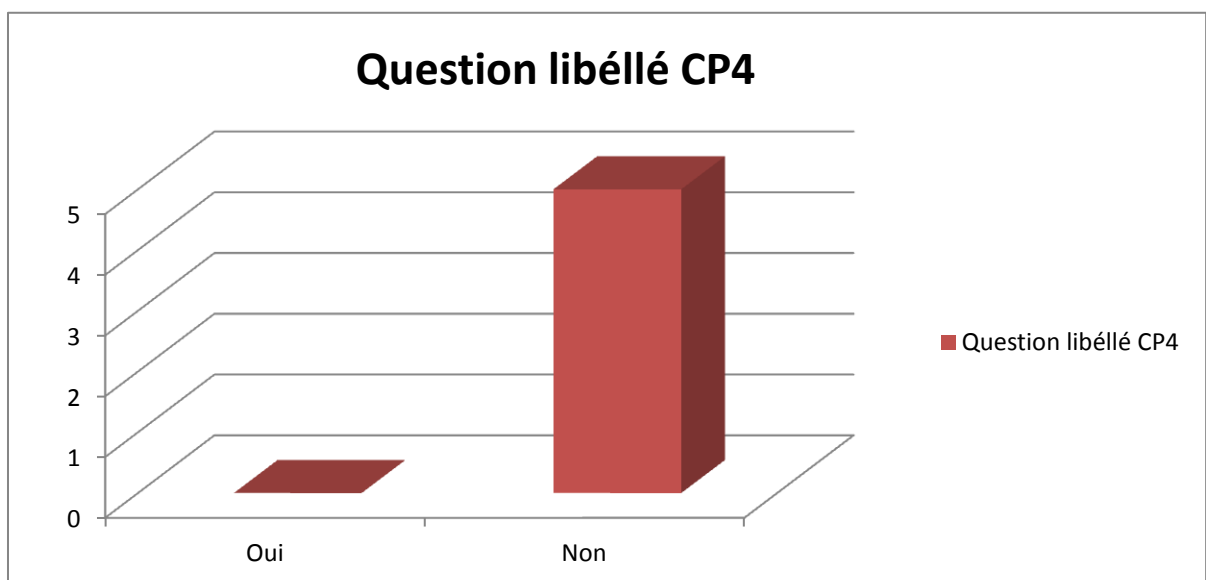


Figure 12 : Histogramme représentant les réponses des enseignants experts (25 ans d'enseignement) sur leur connaissance du libellé de la compétence propre n°4

Nous pouvons voir que les **enseignants experts (25 ans d'enseignement)** se définissent autant comme des **éducateurs (29%)** que comme des enseignants s'appuyant sur le côté **culturel des APSA (29%)** même si ils se servent de **l'outil institutionnel (21%)**. En revanche, même s'ils se servent et exploitent de manière plutôt fonctionnel l'outil institutionnel il semblerait qu'ils ne connaissent pas le libellé de la CP4 (0 sur 5).

Analyse des résultats :

Les différents résultats présentés ci-dessus nous permettent de dire que les enseignants experts (25 ans d'enseignement) exploitent assez souvent les ressources institutionnelles (environ 5 sur 10 fréquemment et 3 sur 10 de temps en temps) pour définir leur enseignement des APSA

de la CP4. Cependant, une proportion assez forte (presque de 2 sur 10) semble se servir très peu de cet outil.

Quoi qu'il en soit, parmi ceux qui utilisent souvent les textes officiels, nous constatons qu'environ 80% de ces enseignants experts (25 ans d'enseignement) hiérarchisent les connaissances, capacités et attitudes des fiches ressources (environ 40% systématiquement et 40% de temps en temps). De ce fait, nous pouvons dire que l'utilisation des textes officiels, s'avère être plus fonctionnelle que formelle si nous nous référons aux réponses aux questions. Néanmoins, en confrontant ces réponses à la manière dont ils définissent leur enseignement (environ 30% comme éducateur et 30% culturel) et à leur réponse sur le libellé de la CP4 (aucun n'a su reconnaître sa définition), nous pouvons penser que, certes une majorité des enseignants experts semble s'appuyer sur les fiches ressources des APSA mais cette utilisation ne semble pas être toujours fonctionnelle et peut être même parfois formelle.

Par conséquent, ces questions semblent nous révéler que les enseignants experts (25 ans d'enseignement) exploitent majoritairement l'outil institutionnel avant et pendant l'entrée dans un cycle d'une APSA de la CP4, mais cette utilisation peut apparaître comme formelle si nous comparons ces réponses avec celles sur la définition de leur enseignement et sur la connaissance de la définition de la CP4. Ainsi, nous pouvons dire que sur ce point **les enseignants experts (25 ans d'enseignement) ne s'inscrivent pas vraiment dans une véritable mise en œuvre d'une « entrée par les compétences », notamment à cause de cette contradiction qui apparaît dans leurs réponses.**

b. L'utilisation de situations complexes et décontextualisées (questions de couleur verte)

Ces questions sont établies pour essayer de révéler, chez les enseignants, l'utilisation de situations complexes et décontextualisées. Elles sont contradictoires, d'une part pour vérifier l'authenticité des réponses, d'autre part pour déterminer si l'enseignant utilise une « pédagogie par les compétences ». Rappelons qu'un enseignant qui s'y inscrit devrait utiliser un aller retour entre tâches simples et situations complexes.

Pour les questions (n°2 et 17), sur l'utilisation de la situation sociale de référence et sur l'utilisation de situations avec plusieurs choix de réponses, nous pensons qu'un enseignant qui répond entre 0 et 3 se situe dans des apprentissages davantage techniques au quotidien. De ce fait, il devrait répondre aux questions n°7 et 13 (sur l'utilisation de tâches précises et modèle de réussite) entre 8 et 10 si ce qu'il dit est cohérent.

Un enseignant s'inscrivant dans une « entrée par les compétences » devrait, quant à lui répondre à ces deux groupements de question à chaque fois entre 4 et 7. En effet, pour s'inscrire dans cette démarche, un enseignant doit effectuer, au cours d'un cycle, des allers retours entre des tâches simples (apprentissage d'habileté sportive) et des situations complexes (plusieurs configurations de ressources possibles).

Un enseignant ancré sur l'utilisation de situation se référant à la culture de l'APSA utilisera fréquemment la situation sociale de référence (entre 8 et 10 pour la question n°2).

Les novices

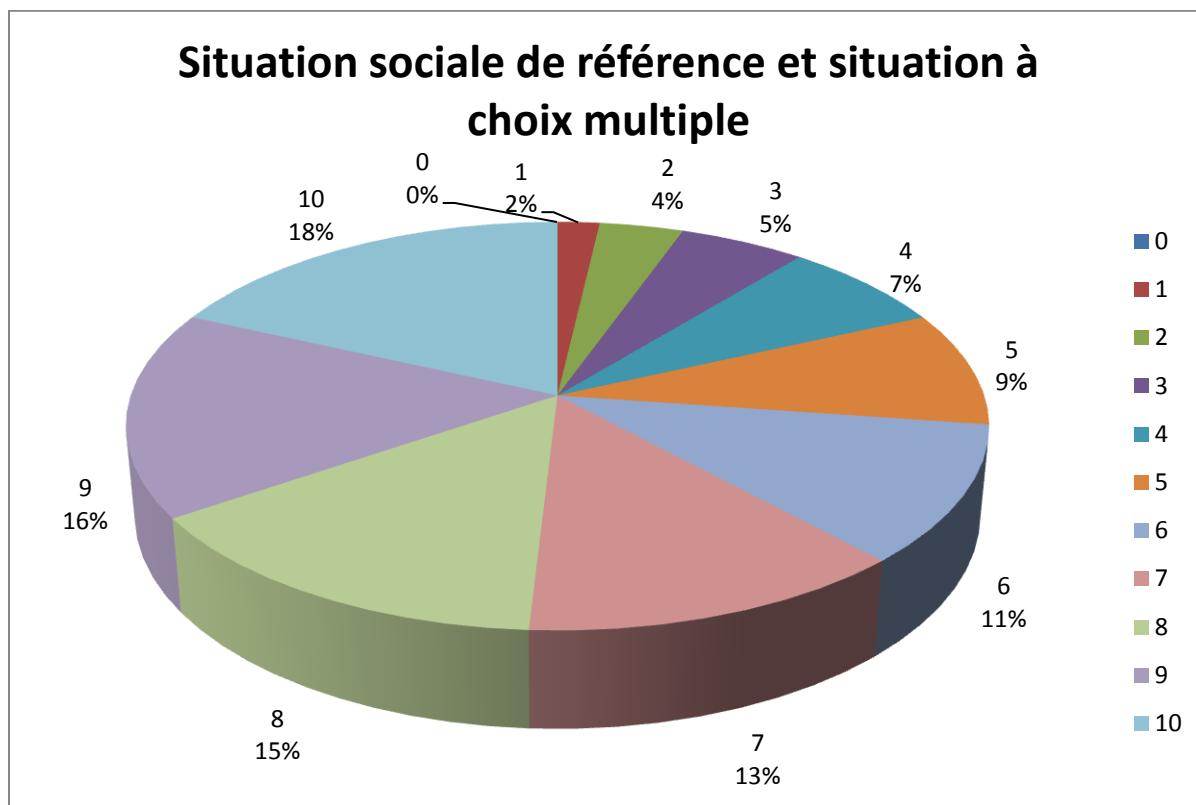


Figure 13 : Diagramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants novices

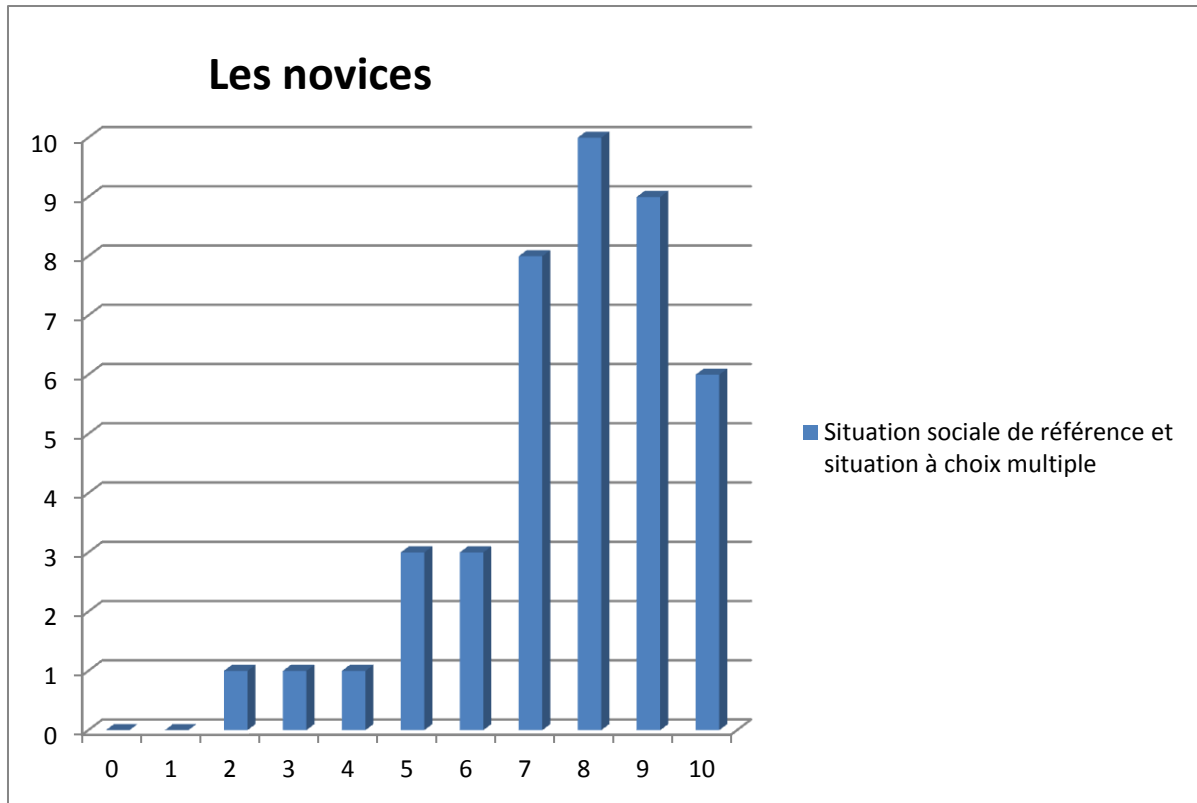


Figure 14 : Histogramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants novices

Nous constatons que **49% des enseignants novices** utilisent souvent voire systématiquement, dans l'enseignement des APSA de la CP4, des situations proches de la situation sociale de référence et des situations où il y a plusieurs choix de réponses possibles. Il y a également 40% des enseignants novices qui les utilisent de temps en temps voire épisodiquement contre seulement 11% qui ne les exploitent jamais.

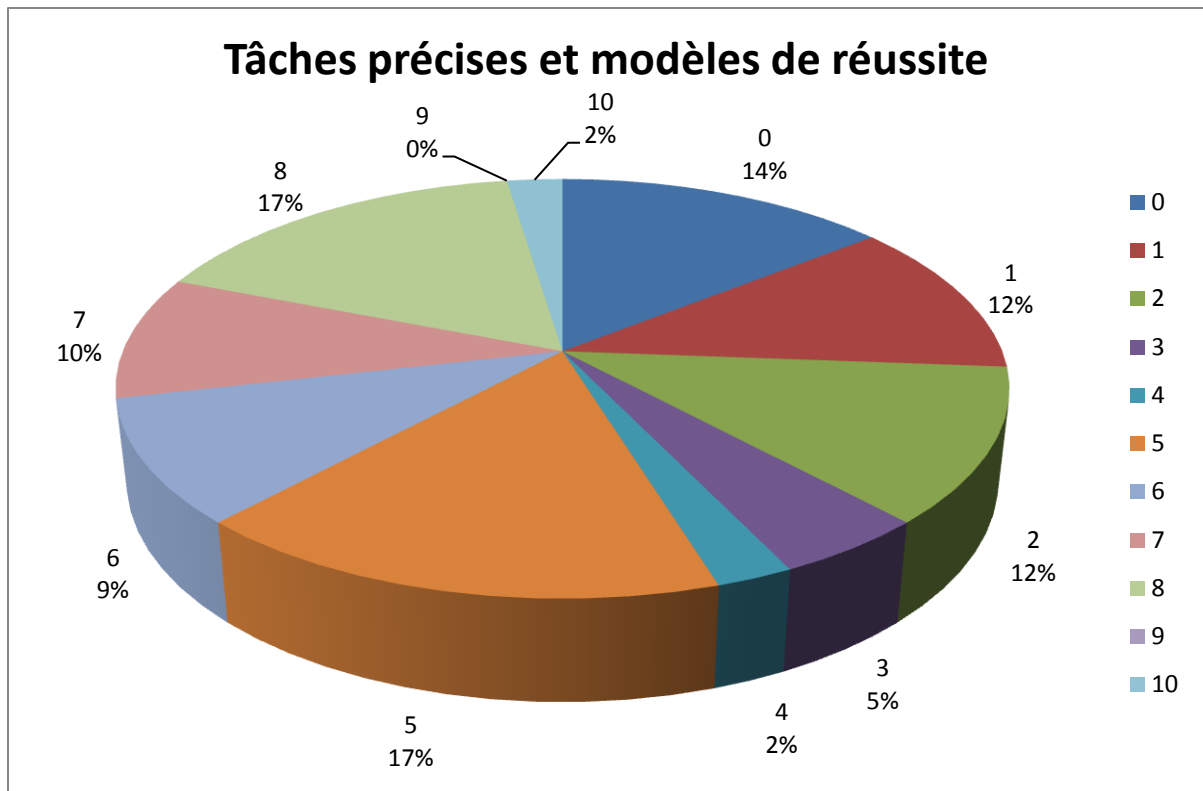


Figure 15 : Diagramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants novices

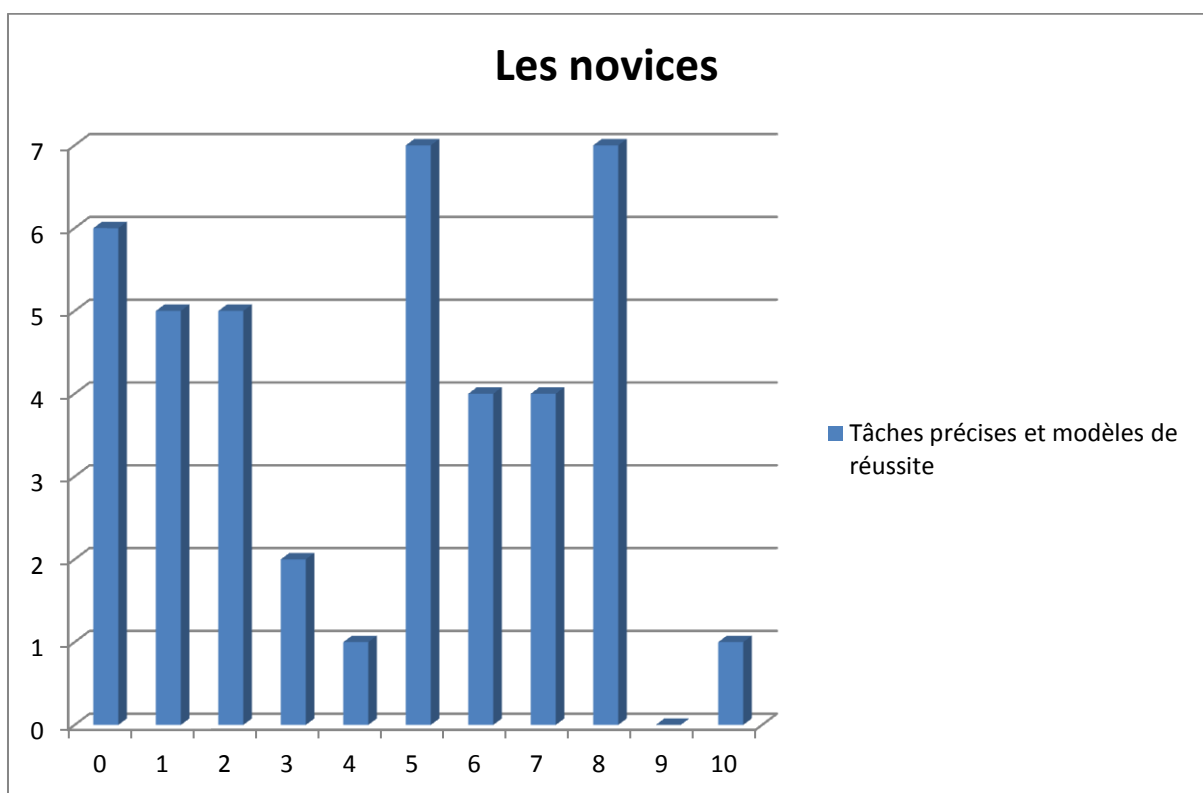


Figure 16 : Histogramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants novices

Nous remarquons que **43% des enseignants novices** utilisent jamais voire très rarement des tâches précises et/ou en se référant à un modèle de réussite. Il y en a **38%** qui exploitent des tâches précises de manière épisodique quant 19% les mettent en œuvre systématiquement.

Analyse des résultats :

Sur cette catégorie de questions la population des enseignants novices semble se scinder en deux.

En effet, une grande partie des enseignants novices se sert souvent voire systématiquement de la situation sociale de référence et, à fortiori, de situations à choix multiple pour les élèves (environ 50%). Néanmoins, nous constatons également, que 43% n'utilisent jamais de tâches précises c'est-à-dire des situations davantage techniques. Pour cette partie de la population des enseignants novices, nous pouvons dire qu'ils **ne semblent pas être totalement dans une « entrée par les compétences »** car, certes ils exploitent les situations complexes (avec plusieurs choix, plusieurs alternatives) mais il apparaît qu'ils n'utilisent jamais les tâches précises. Donc, ces réponses ne nous permettent pas d'attester qu'ils font des allers-retours dans la mise en œuvre de leur cycle entre tâches simples et situations complexes, d'où notre conclusion.

En outre, une autre frange plutôt importante de la population exploite de temps en temps la situation sociale de référence et les situations à choix multiple (40%) et également de manière épisodique les tâches précises (environ 40%). De ce fait, nous remarquons que **cette partie des enseignants novices semble s'inscrire dans la mise en œuvre « d'une entrée par les compétence »** car ces résultats permettent de dire qu'ils effectuent des allers-retours entre des tâches simples et des situations complexes.

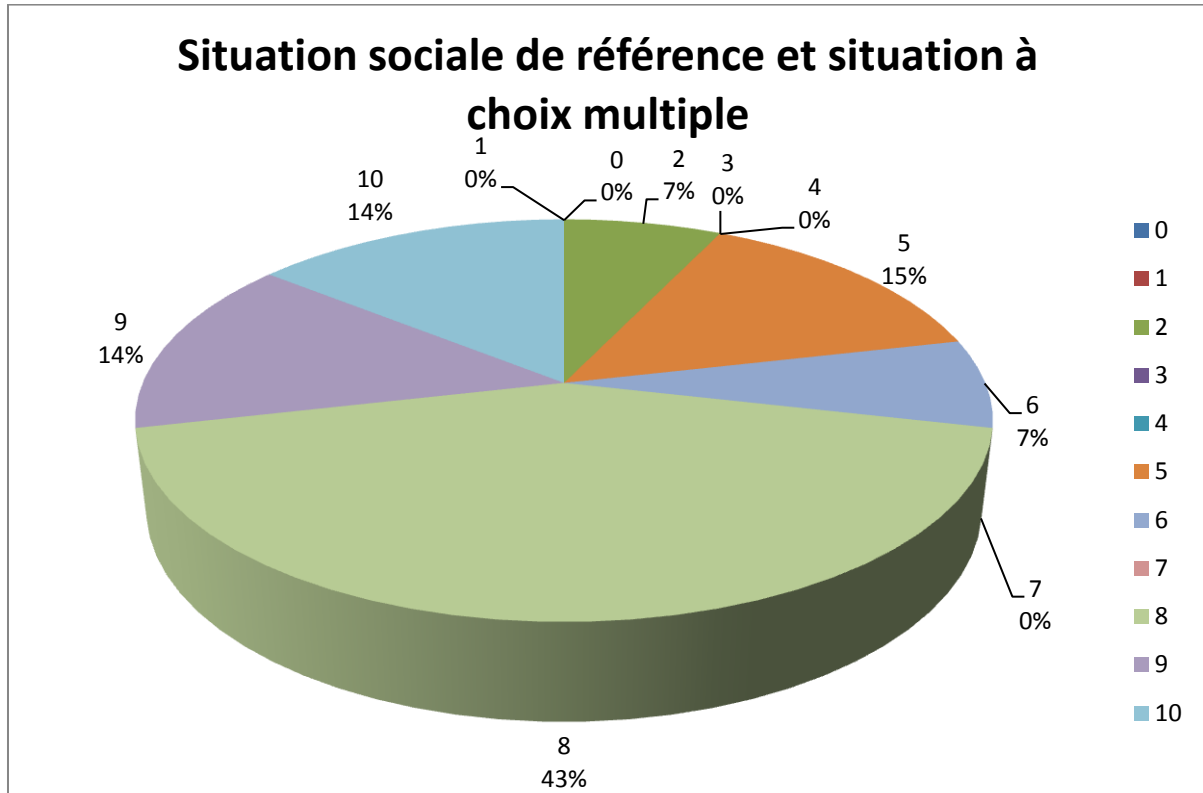
Les experts

Figure 17 : Diagramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts

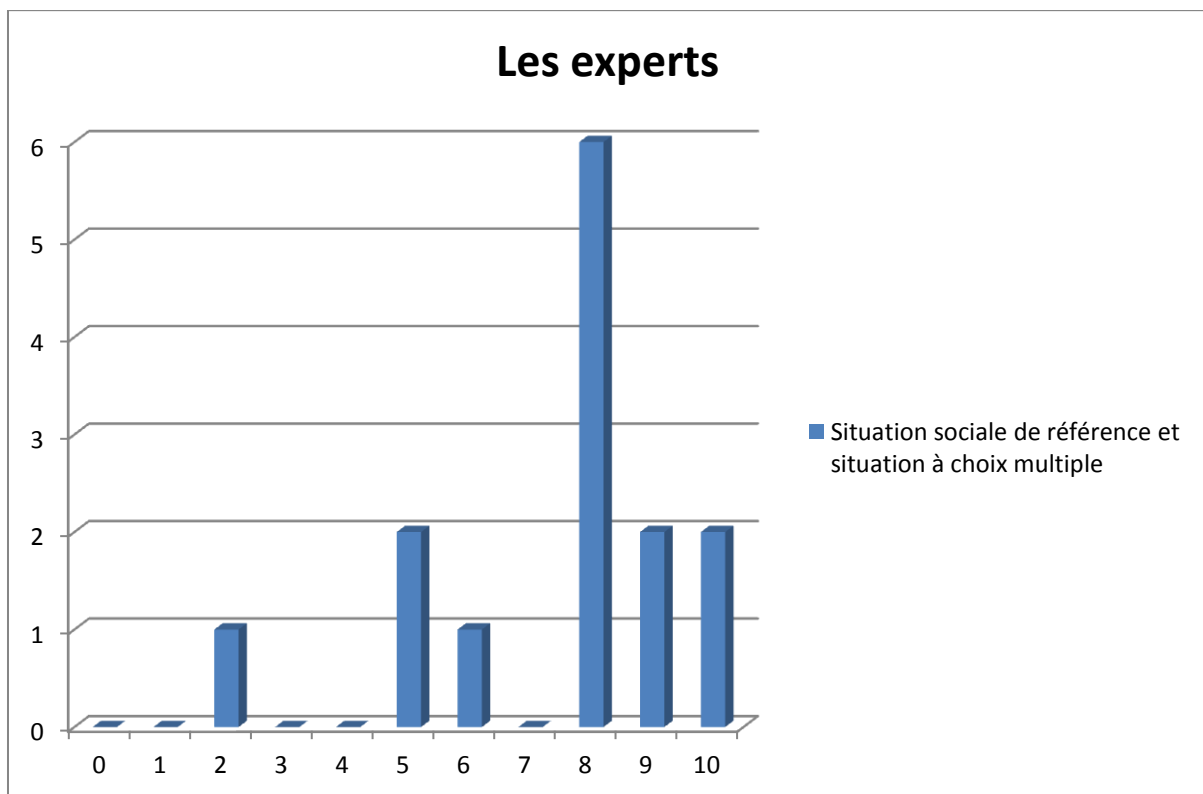


Figure 18 : Histogramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts

Nous constatons que **71% des enseignants experts** utilisent souvent voire systématiquement, dans l'enseignement des APSA de la CP4, des situations proches de la situation sociale de référence et des situations où il y a plusieurs choix de réponses possibles. Il y a également 22% des enseignants experts qui les utilisent de temps en temps voire épisodiquement contre seule 7% qui ne les exploitent jamais.

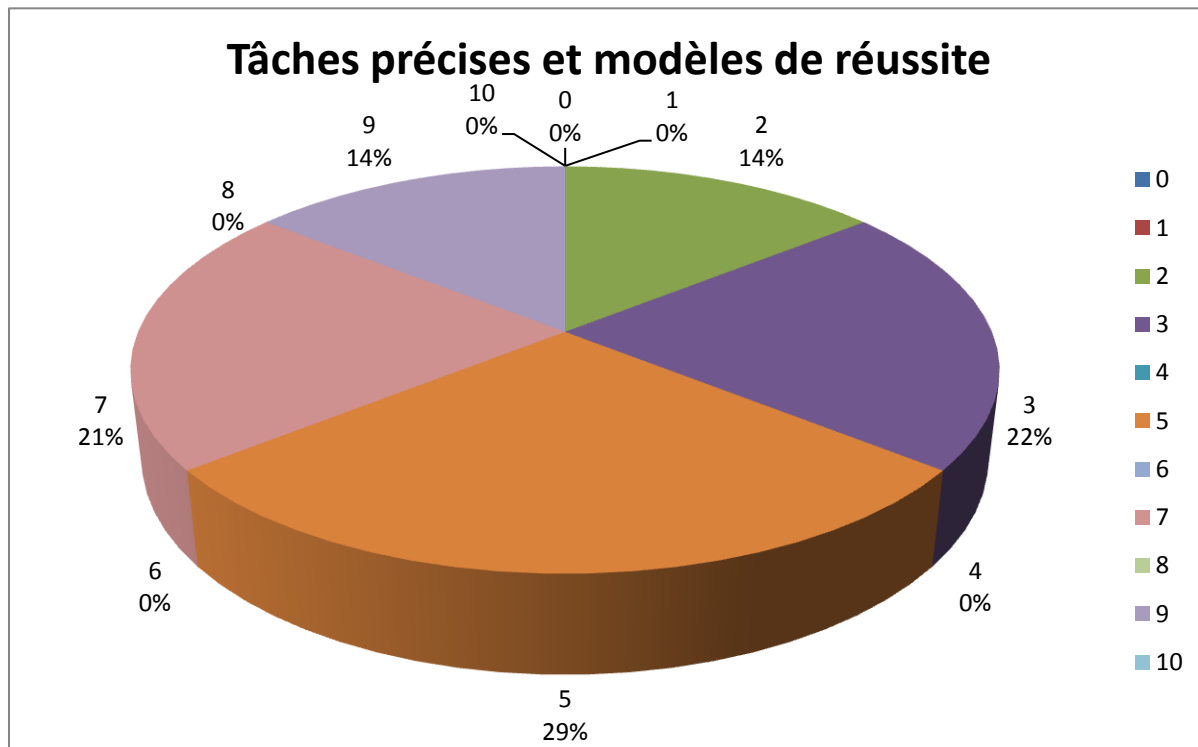


Figure 19 : Diagramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts

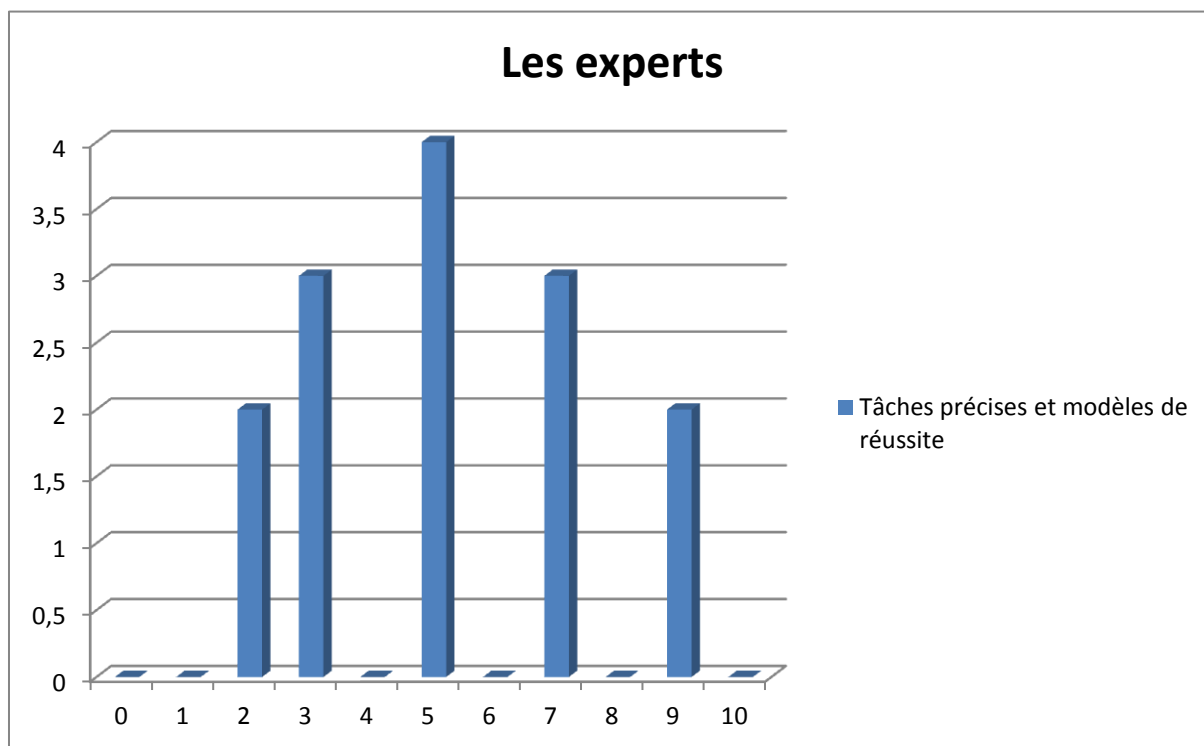


Figure 20 : Histogramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts

Nous constatons que **50% des enseignants experts** utilisent de temps en temps des tâches précises, où une seule réponse est correcte et des modèles de réussite permettant de savoir vers quoi tend l'élève. 36% ne les utilisent jamais voire rarement contre 14% qui les mettent en œuvre souvent.

Analyse des résultats :

La population des enseignants experts apparaît assez homogène dans ses stratégies d'enseignement.

En effet, une grande partie des enseignants experts se sert souvent voire systématiquement de la situation sociale de référence et à fortiori de situations à choix multiple pour les élèves (environ 70%). De plus, nous constatons qu'également 50% utilisent de temps en temps les tâches précises c'est-à-dire des situations davantage techniques. Même si ces enseignants exploitent souvent les situations à choix multiple, le fait qu'une majorité utilise quelque fois les tâches précises, permet de penser que les enseignants effectuent lors de mise en place d'un cycle d'une APSA de la CP4, des allers retours entre tâches simples et situations complexes. Ainsi, nous pensons que sur ce point **les enseignants experts s'inscrivent dans « une entrée par les compétences »**.

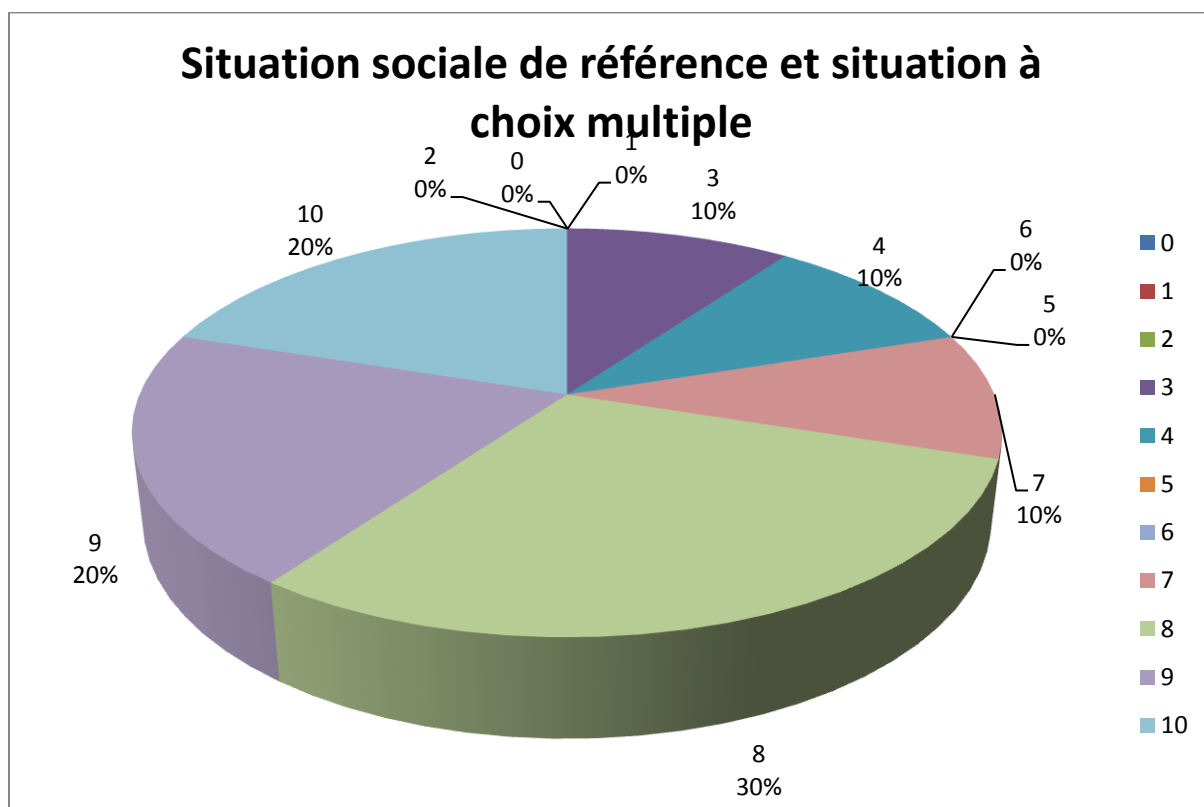
Les experts (25 ans d'enseignement)

Figure 21 : Diagramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

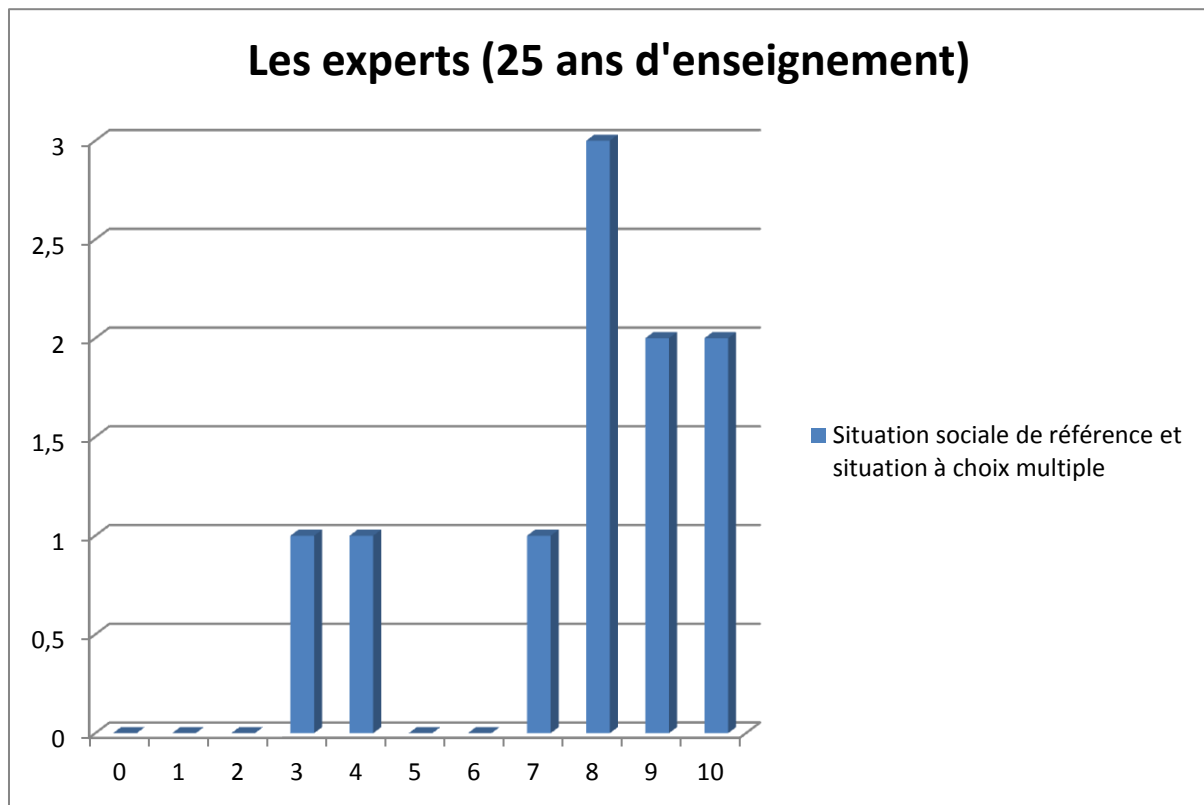


Figure 22 : Histogramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Nous constatons que **70% des enseignants experts** utilisent souvent voire systématiquement, dans l'enseignement des APSA de la CP4, des situations proches de la situation sociale de référence et des situations où il y a plusieurs choix de réponses possibles. Il y a également 20% des enseignants experts qui les utilisent de temps en temps voire épisodiquement contre seule 10% qui ne les exploitent jamais.

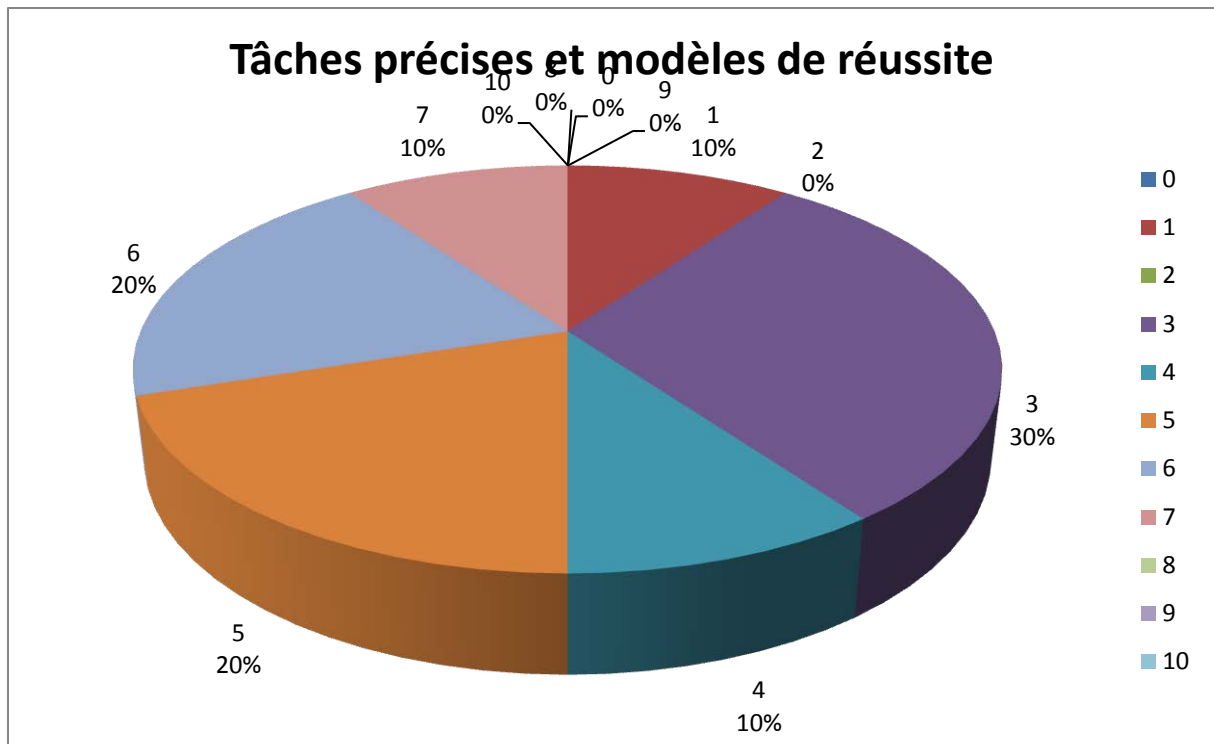


Figure 23 : Diagramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

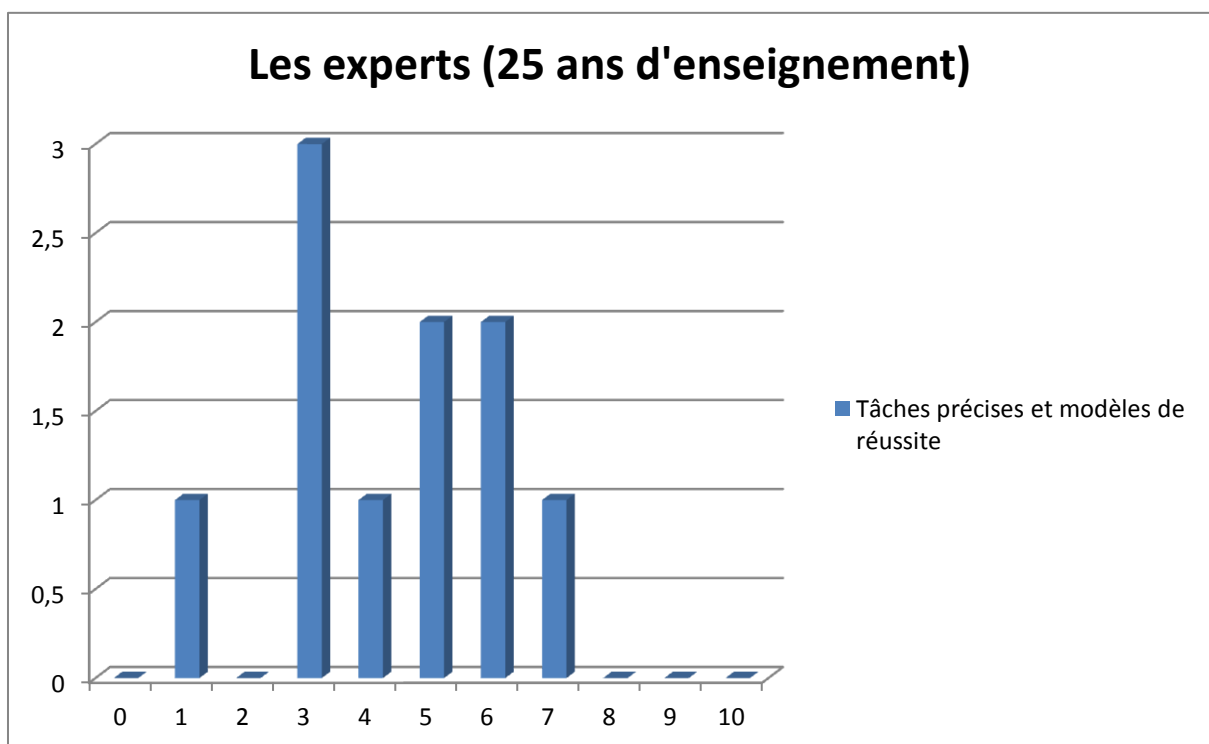


Figure 24 : Histogramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Nous remarquons que **60% des experts (25 ans d'enseignement)** mettent en œuvre de temps en temps des tâches précises et se réfèrent à un modèle de réussite pour savoir vers quoi doivent tendre les élèves. 40% ne les exploitent jamais.

Analyse des résultats :

La population des enseignants experts (25 ans d'enseignement) apparaît assez homogène dans ses stratégies d'enseignement.

En effet, une grande partie des enseignants experts (25 ans d'enseignement) se sert souvent voire systématiquement de la situation sociale de référence et à fortiori de situations à choix multiple pour les élèves (environ 70%). De plus, nous constatons qu'également 60% utilisent de temps en temps les tâches précises c'est-à-dire des situations davantage techniques. Même si ces enseignants exploitent souvent les situations à choix multiple, le fait qu'une majorité utilise quelque fois les tâches précises, permet de penser que les enseignants effectuent lors de mise en place d'un cycle d'une APSA de la CP4, des allers retours entre tâches simples et situations complexes. Ainsi nous pensons que sur ce point **les enseignants experts (25 ans d'enseignement) s'inscrivent dans « une entrée par les compétences »**.

c. La recherche d'une certaine autonomie (questions de couleur bleu foncé)

Ces questions (bleu foncé) vont nous permettre de révéler si l'enseignant d'EPS cherche à favoriser l'autonomie des élèves à travers l'auto-évaluation (question n°3 sur les critères de réussite), la co-évaluation (questions n° 12 et 18 sur le rôle d'observateur et le retour réflexif à plusieurs) et la verbalisation (question n°8). Toutes ces démarches s'inscrivent dans une logique d'acquisition de compétences car la compétence est personnelle et subjective, donc propre à chacun. Ce qui veut dire que toute stratégie éducative favorisant l'autonomie, peut permettre à l'élève de développer sa propre compétence. Cela peut s'apparenter à ce que nous définissons comme l'évaluation formatrice.

Les enseignants s'inscrivant dans une « pédagogie par les compétences » devraient répondre entre 8 et 10 à ces 4 questions ou au moins entre 4 et 7 car il n'est peut être pas tout le temps possible de mettre en œuvre ces stratégies d'enseignement.

Un enseignant qui répondrait de manière contradictoire à ces questions (une entre 8 et 10 l'autre entre 0 et 3) nous révélerait qu'il s'inscrit mais épisodiquement dans cette logique.

Un enseignant qui répondrait constamment entre 0 et 3 nous indiquerait qu'il n'est pas du tout dans une recherche d'autonomie des élèves donc il ne s'inscrirait pas dans une démarche d'acquisition de compétences.

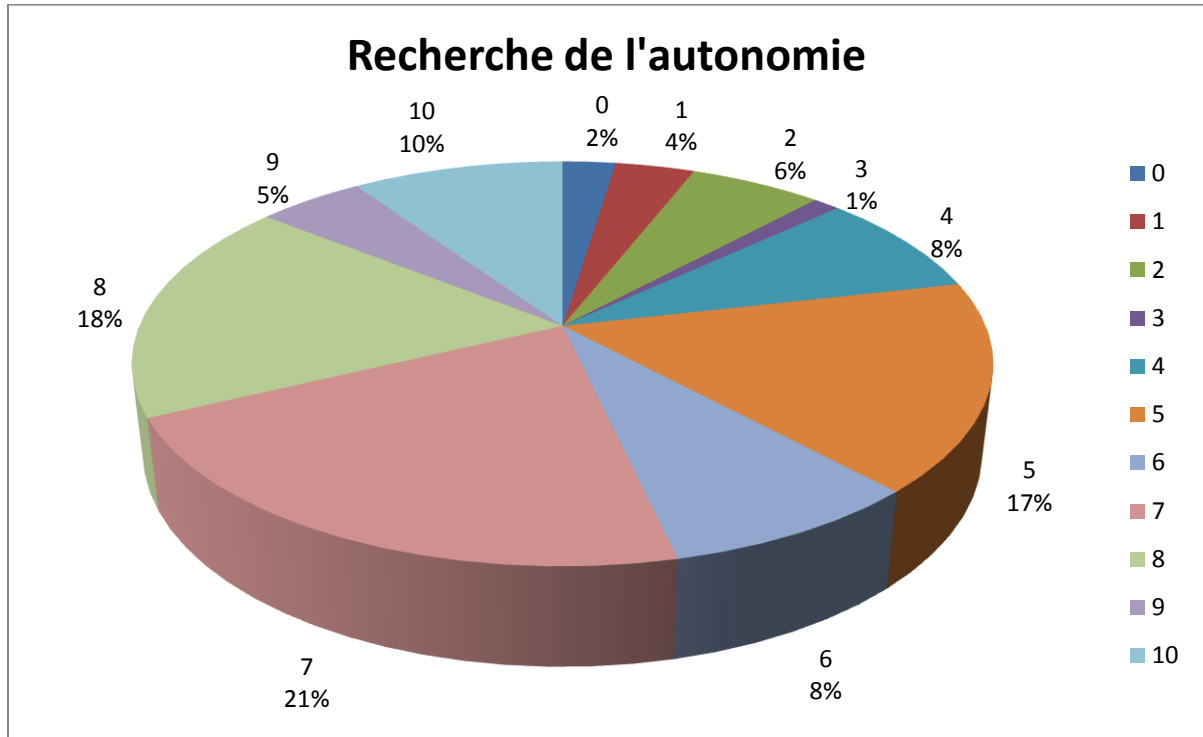
Les novices

Figure 25 : Diagramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants novices

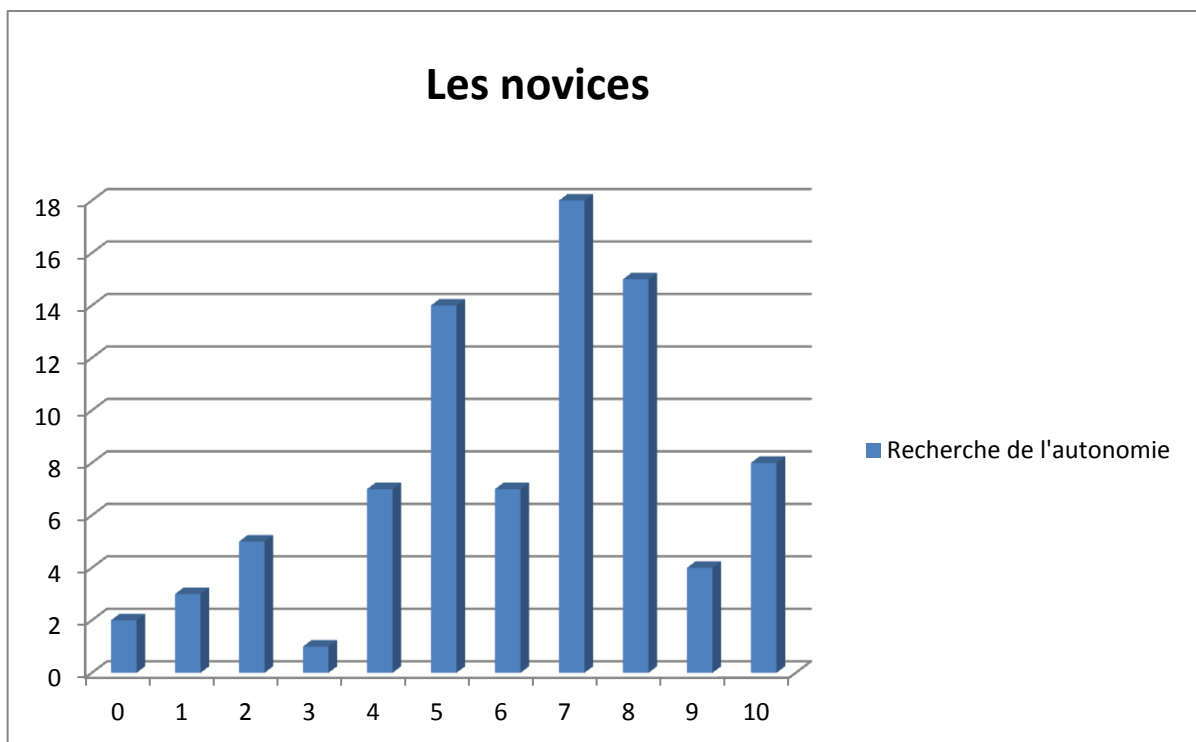


Figure 26 Histogramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants novices

54% des enseignants novices cherchent à favoriser, de temps en temps, dans leurs situations d'apprentissage, l'autonomie des élèves à travers l'auto-évaluation, la co-évaluation ou encore la verbalisation. 33% cherchent à favoriser cette autonomie systématiquement contre 12% qui ne la cherchent jamais.

Analyse des résultats :

Nous remarquons que quasiment 90% des enseignants novices cherchent, au cours des situations d'apprentissage, à favoriser l'autonomie de leurs élèves (plus de 50% de temps en temps et 30% souvent). Cela nous permet de dire, que **les enseignants novices s'inscrivent dans une logique d'acquisition de compétences**, car en essayant de favoriser, quant cela est possible, l'autonomie des élèves grâce à des stratégies telles que la co-évaluation ou la verbalisation, ils essayent de permettre aux élèves de devenir compétent, à leur manière, comme la compétence est subjective et personnelle.

Les experts

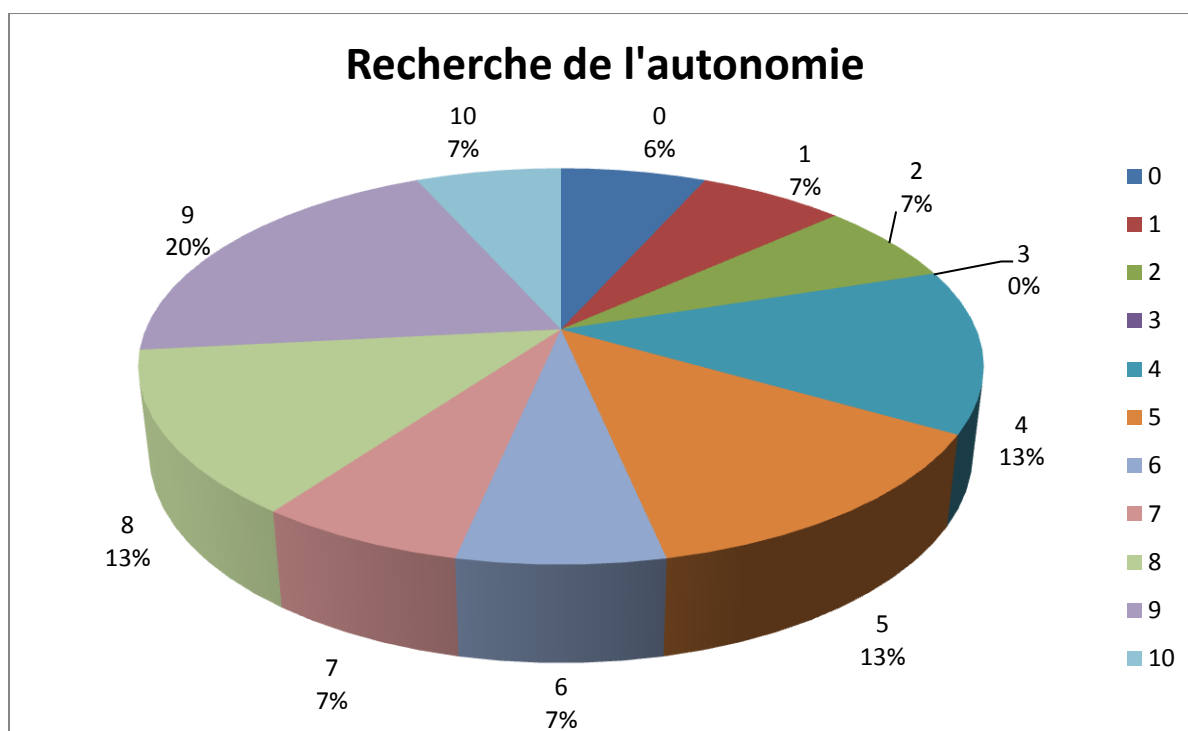


Figure 27 Diagramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts

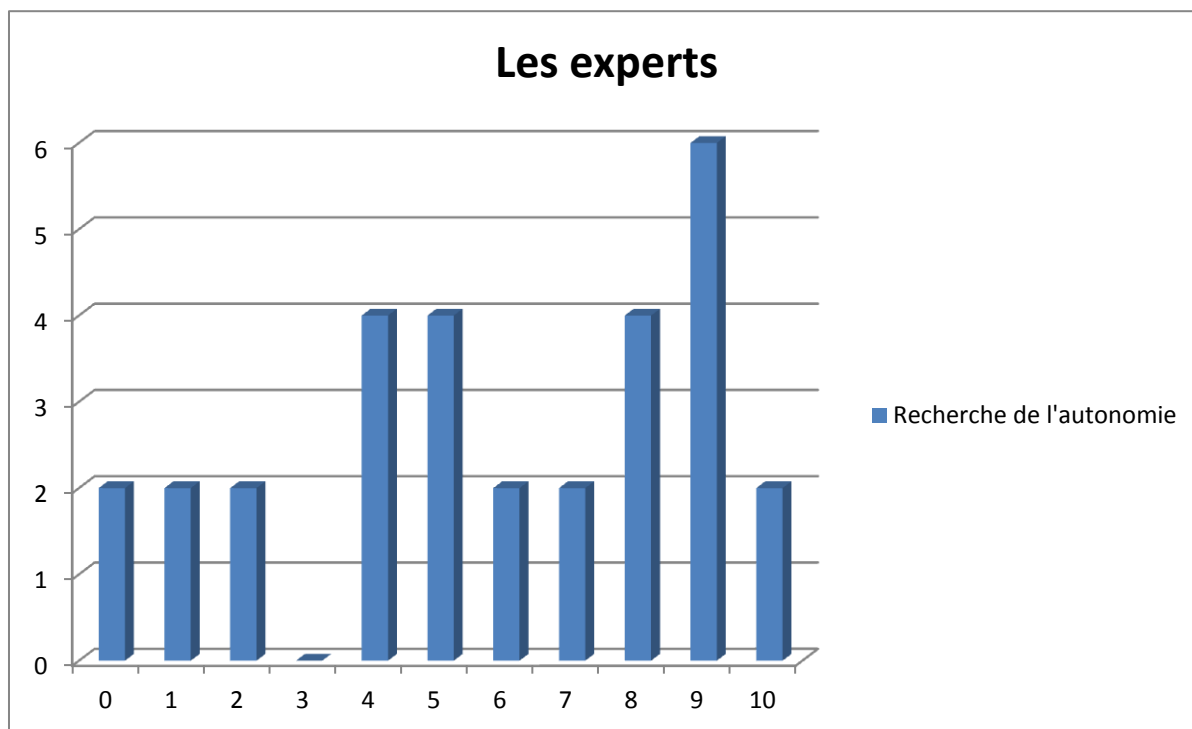


Figure 28 Histogramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts

Nous remarquons que **40% des enseignants experts** cherchent à favoriser l'autonomie des élèves de manière systématique grâce notamment à l'autoévaluation ou encore à la co-évaluation. **40%** recherchent cette autonomie de temps en temps contre 20% qui cherchent rarement à la valoriser.

Analyse des résultats :

Nous remarquons que 80% des enseignants experts cherchent, au cours des situations d'apprentissage, à favoriser l'autonomie de leurs élèves (40% de temps en temps et 40% souvent). Cela nous permet de dire, que **les enseignants experts s'inscrivent dans une logique d'acquisition de compétences**, car en essayant de favoriser, quant cela est possible, l'autonomie des élèves grâce à des stratégies telles que l'autoévaluation ou la verbalisation, ils essaient de permettre aux élèves de devenir compétent, à leur manière, comme la compétence est subjective et personnelle.

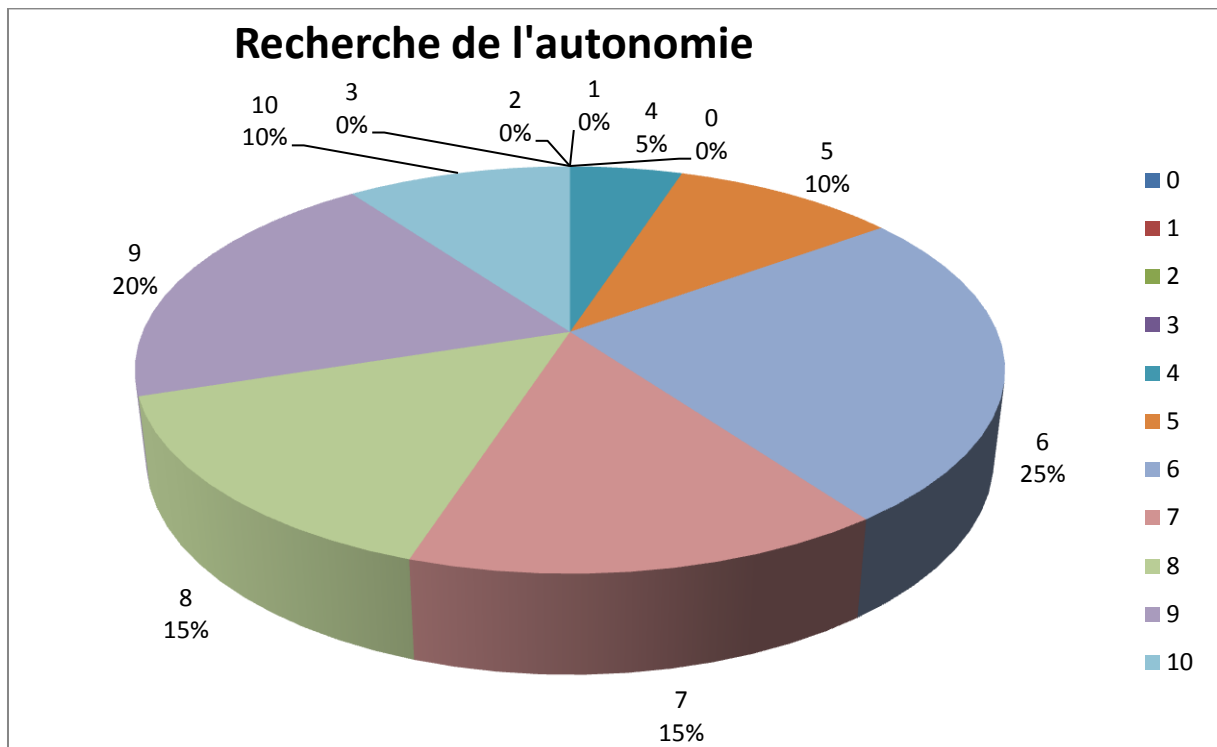
Les experts (25 ans d'enseignement)

Figure 29 Diagramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

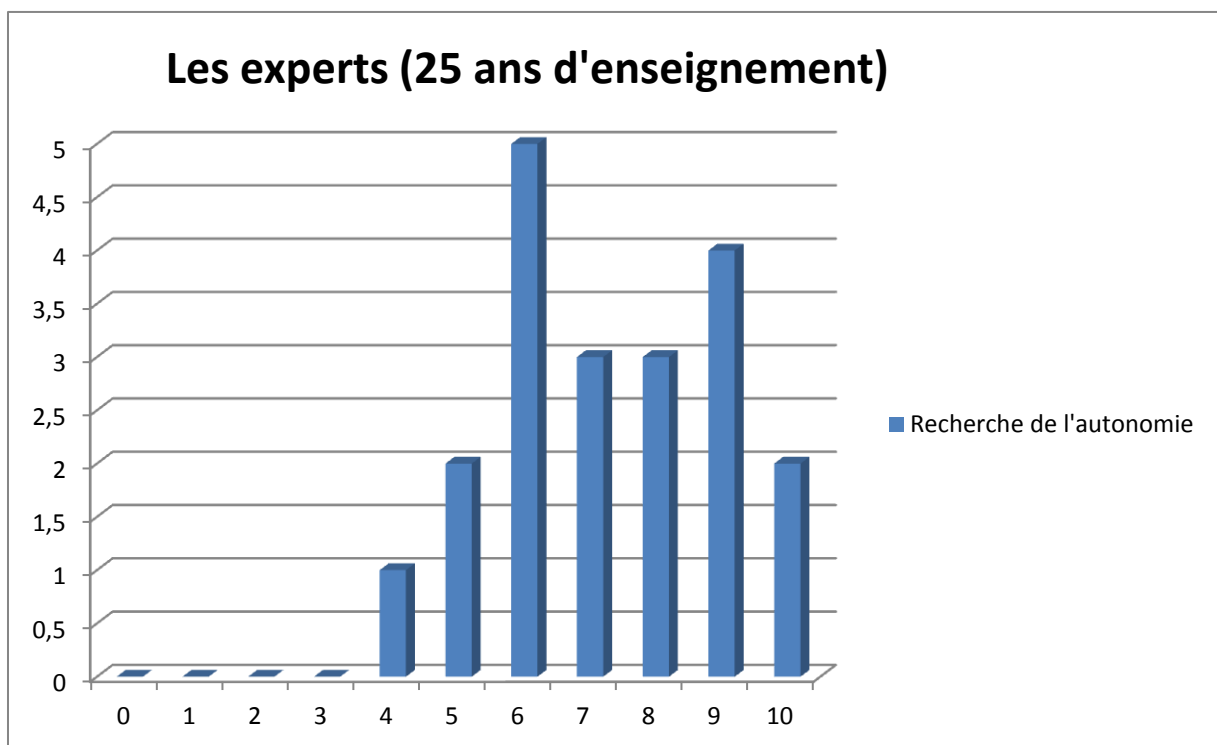


Figure 30 Histogramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Nous constatons que **55% des enseignants experts (25 ans d'enseignement)** cherchent à favoriser, de temps en temps, l'autonomie de leurs élèves, notamment grâce à des démarches d'autoévaluation ou de verbalisation. **45%** recherchent cette autonomie systématiquement.

Analyse des résultats :

Nous remarquons que quasiment 100% des enseignants experts (25 ans d'enseignement) cherchent, au cours des situations d'apprentissage, à favoriser l'autonomie de leurs élèves (plus de 55% de temps en temps et 45% souvent). Cela nous permet de dire, que **les enseignants experts (25 ans d'enseignement) s'inscrivent dans une logique d'acquisition de compétences**, car en essayant de favoriser, quand cela est possible, l'autonomie des élèves grâce à des stratégies telles que la co-évaluation ou la verbalisation, ils essaient de permettre aux élèves de devenir compétent, à leur manière, comme la compétence est subjective et personnelle.

Qui plus est, cette unanimité peut nous laisser penser que l'expérience acquise par ses enseignants leur permet d'être plus efficace dans leur enseignement et de pouvoir ainsi déléguer davantage au cours des situations d'apprentissage.

d. L'évaluation terminale (questions de couleur bleu clair et orange)

Ces questions (couleur bleu clair) sont toutes orientées pour révéler que l'enseignant lors de son évaluation terminale ne s'inscrit pas dans une logique d'acquisition de compétences. De plus, ces questions sont liées aux questions de couleur orange qui sont censées révéler le contraire, ce qui nous permettra de vérifier la cohérence des réponses et d'appuyer nos conclusions sur l'utilisation ou non « d'une pédagogie par les compétences ».

Un enseignant ne s'inscrivant pas du tout dans une logique de pédagogie par les compétences répondrait à ces 4 questions entre 8 et 10. En effet, la question n°4, révèle que l'enseignant ne permet pas à l'élève de montrer sa compétence dans une situation inédite. Ce qui vient appuyer la question n°14, qui montre que l'élève montre sa compétence dans un seul type d'organisation, dans un seul contexte ce qui n'entre pas véritablement en correspondance avec la définition même de la compétence.

Un enseignant qui répondrait entre 4 et 7, à une ou plusieurs de ces questions, pourrait nous faire penser qu'il inscrit quelques fois son évaluation dans cette démarche. En revanche un enseignant qui se trouve véritablement dans cette logique devrait répondre à ces questions entre 0 et 3.

Ces questions (couleur orange) viennent en complément de celles en bleu clair pour révéler que l'enseignant grâce à son évaluation terminale vient valider sa démarche d'acquisition de compétences.

Un enseignant ne s'inscrivant pas du tout dans une logique de pédagogie par les compétences répondrait à ces 4 questions entre 0 et 3.

Un enseignant répondant entre 8 et 10 montrerait qu'il met en œuvre, lors de ses évaluations terminales une démarche répondant à « la pédagogie par compétences ».

Si un enseignant répond entre 4 et 7 à une ou plusieurs des questions, nous pourrions imaginer qu'il met quelques fois place, une évaluation terminale orientée vers cet objectif sans pour autant en être conscient.

Les novices

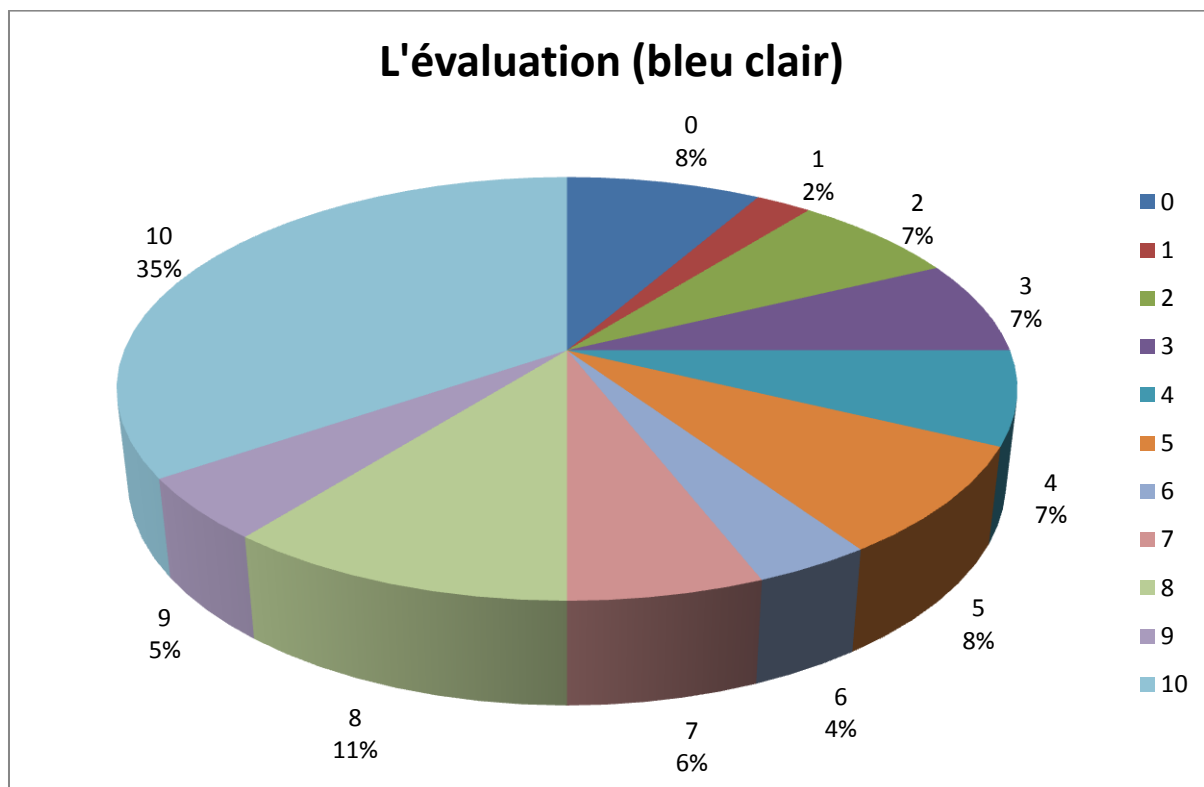


Figure 31 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants novices

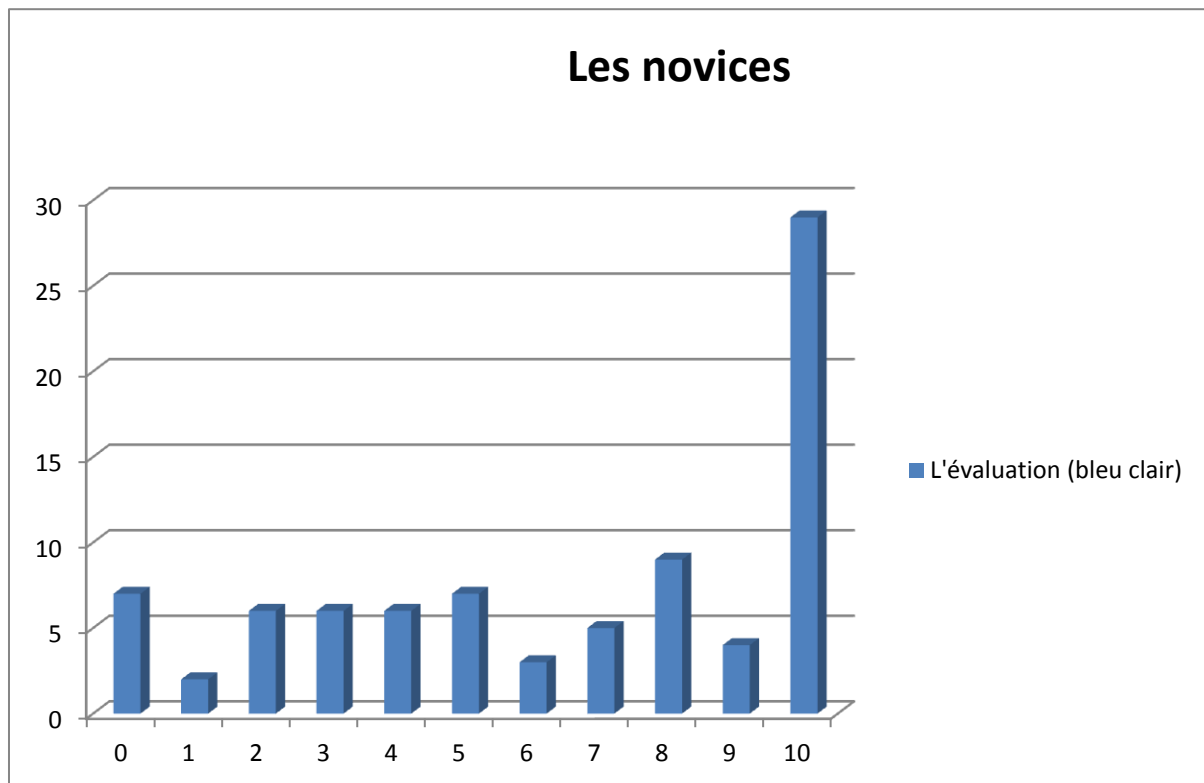


Figure 32 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants novices

Nous remarquons que **51% des enseignants novices** utilisent souvent voire systématiquement, lors de l'évaluation, des situations auxquels les élèves ont été confrontés au cours du cycle (même type d'organisation par exemple) avec une place plutôt importante à la performance. **25%** le font de temps en temps contre **24%** qui utilisent très rarement ces modèles lors de l'évaluation.

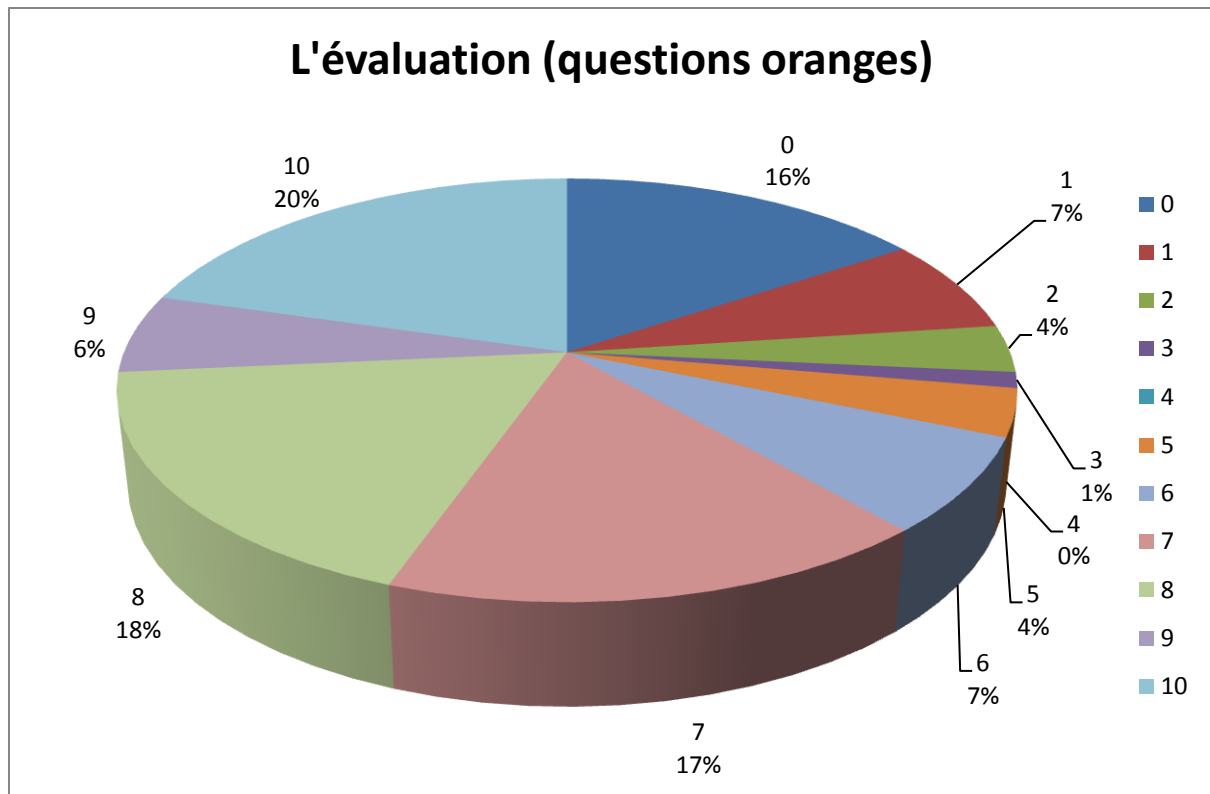


Figure 33 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants novices

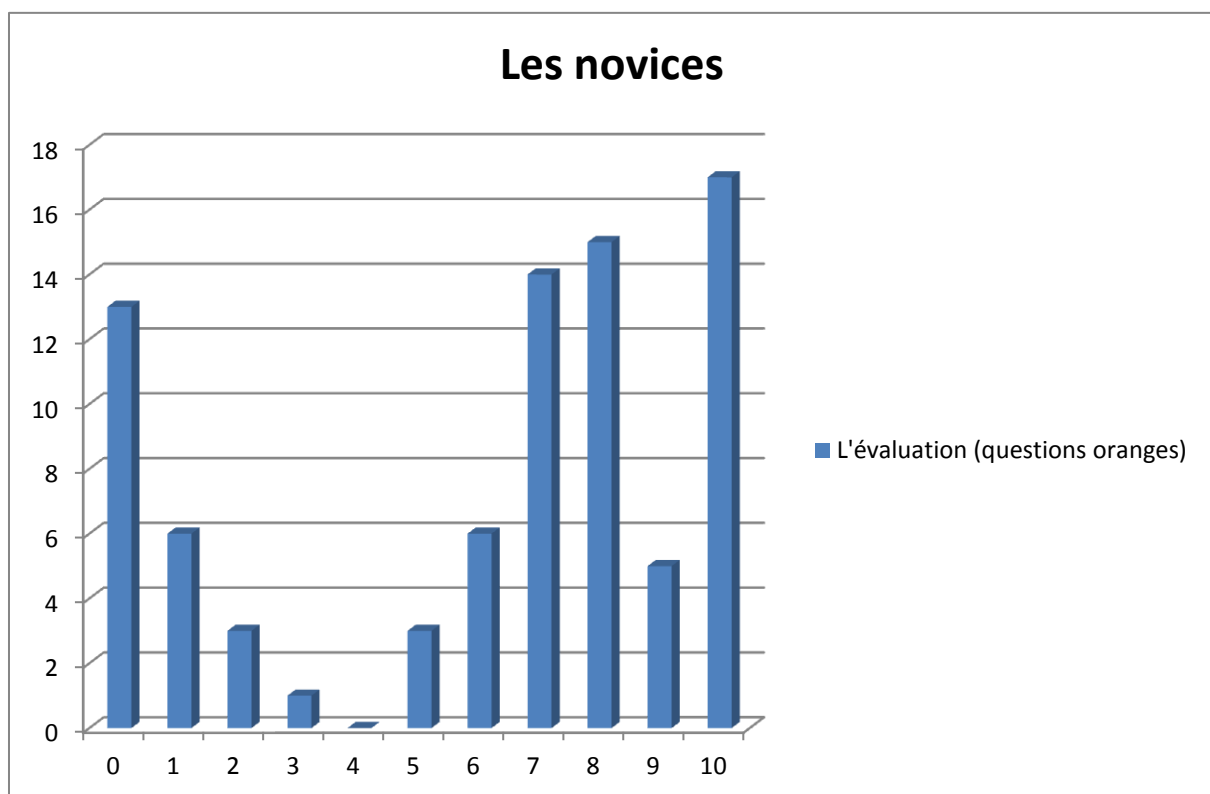


Figure 34 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants novices

Nous constatons que **44% des enseignants novices** essayent souvent, lors de leurs évaluations, de confronter les élèves à des situations inédites. Ils essayent également de valoriser la mise en projet et la maîtrise d'exécution. 28% le font de temps en temps contre 28% qui ne le font jamais voire très rarement.

Analyse des résultats :

Les statistiques que nous présentent ces différents graphiques peuvent sembler contradictoires. En effet, environ 75% des enseignants novices, lors de l'évaluation terminale, réinvestissent des situations dans lesquelles les élèves ont déjà été en activité (50% systématiquement et 25% de temps en temps) ce qui pourrait nous laisser penser que les enseignants novices ne s'inscrivent pas dans une pédagogie par les compétences. Néanmoins, 25% semblent véritablement s'y inscrire.

Quoi qu'il en soit, lorsque que nous portons notre attention sur les questions de couleur orange, nous constatons que cette question de la mise en œuvre de la pédagogie par compétence est loin d'être évidente à déceler et à exploiter quotidiennement. En effet, nous remarquons que quasiment 75% de ces enseignants novices essayent souvent et de temps en temps d'exploiter des situations inédites lors de leur évaluation terminale (respectivement 44 et 28%). Ceci, attesterait que ces enseignants s'inscrivent majoritairement dans une logique d'acquisition de compétences alors que 25% de cette population globalement non.

Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que d'une manière générale les enseignants confrontent les élèves, lors de l'évaluation terminale, à des situations déjà rencontrées mais qu'ils leur arrivent « d'habiller » différemment les situations (nouvelle organisation, du 3 vs 3 au 4 vs 4 par exemple) ce qui peut expliquer ces résultats. Ainsi, nous pouvons dire que globalement, à travers cet item de l'évaluation sommative, **les enseignants novices ne s'inscrivent pas véritablement dans la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences.**

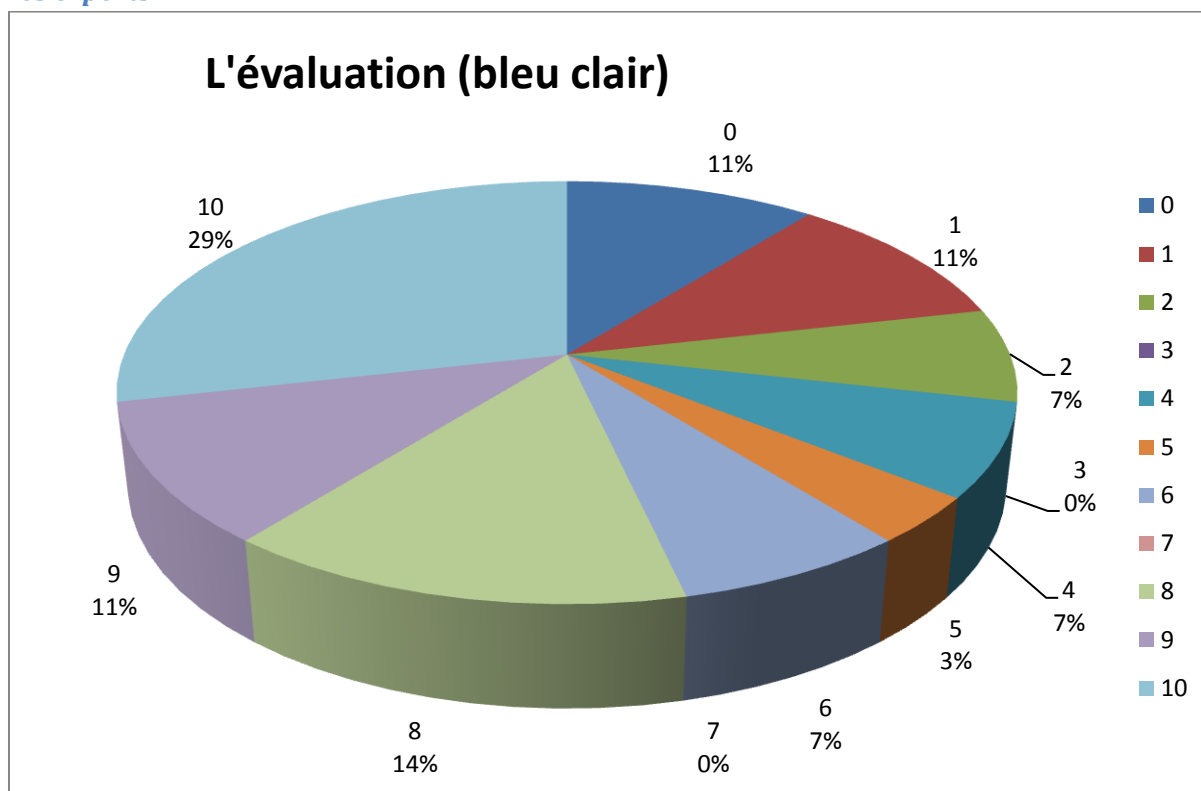
Les experts

Figure 35 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts

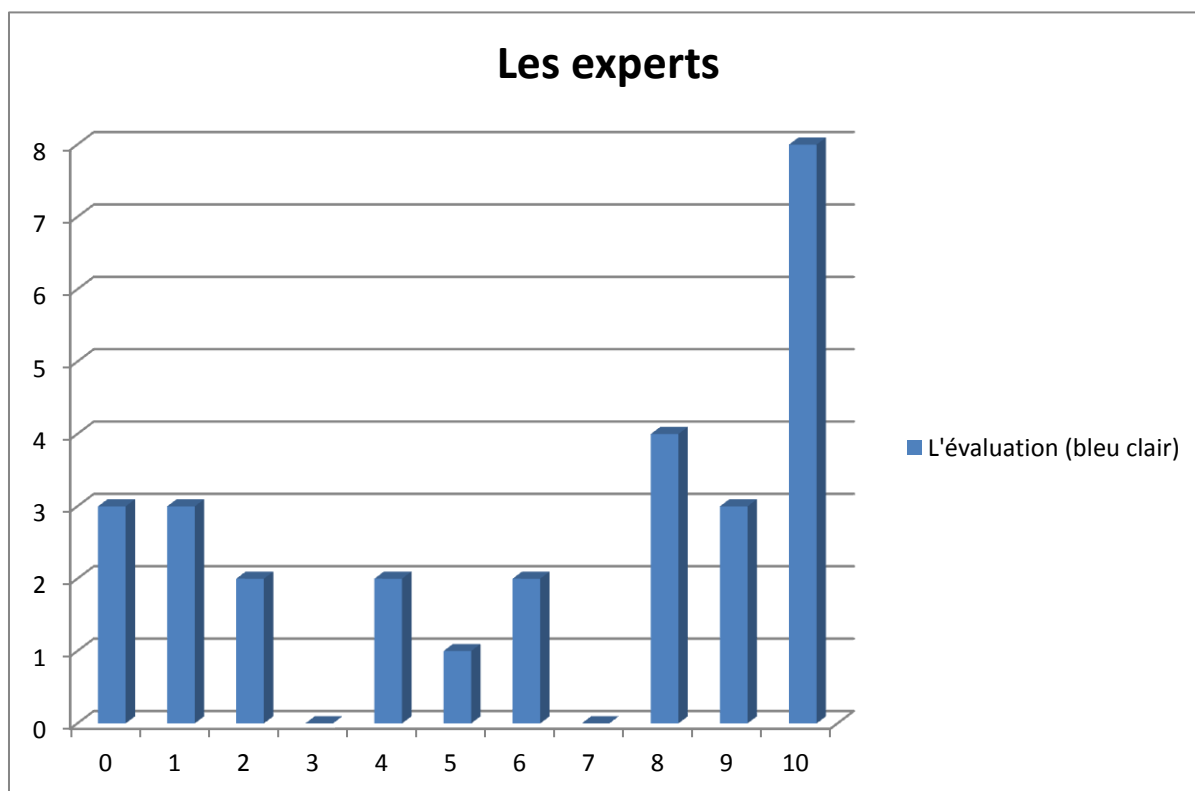


Figure 36 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts

Nous remarquons que **54% des enseignants experts** utilisent souvent voire systématiquement, lors de l'évaluation, des situations auxquels les élèves ont été confrontés au cours du cycle (même type d'organisation par exemple) avec une place plutôt importante à la performance. **17%** le font de temps en temps contre **29%** qui utilisent très rarement ces modèles lors de l'évaluation.

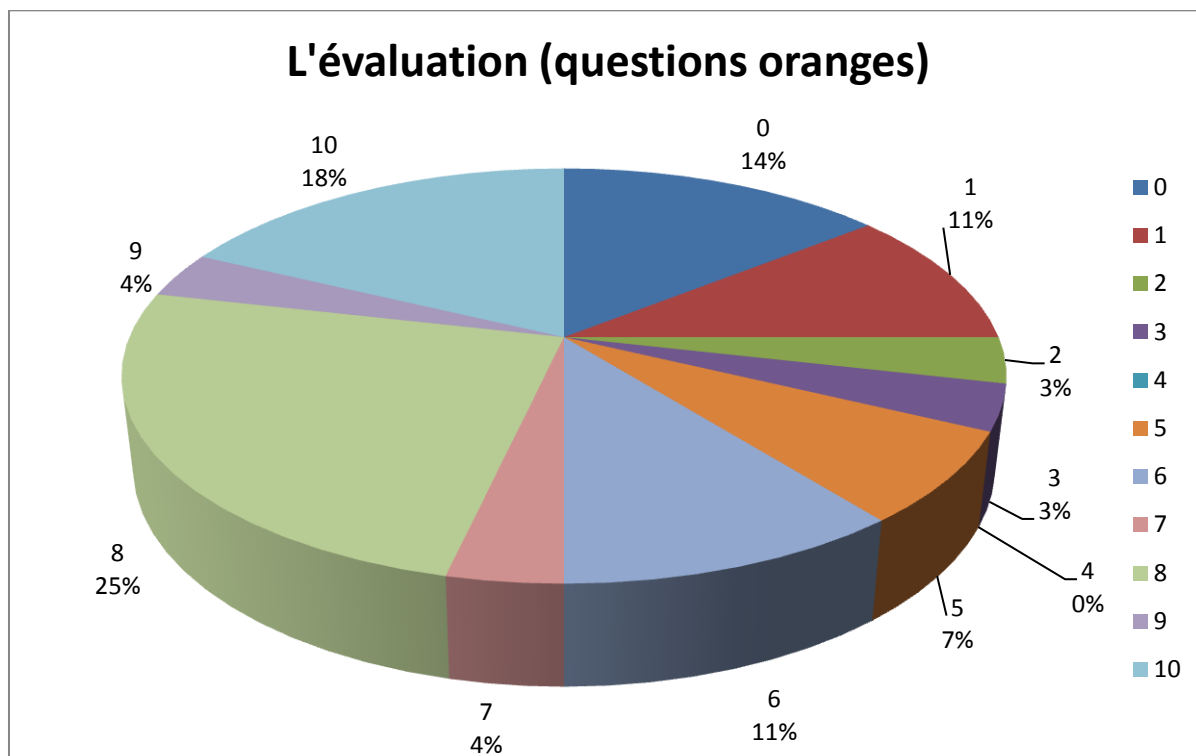


Figure 37 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts

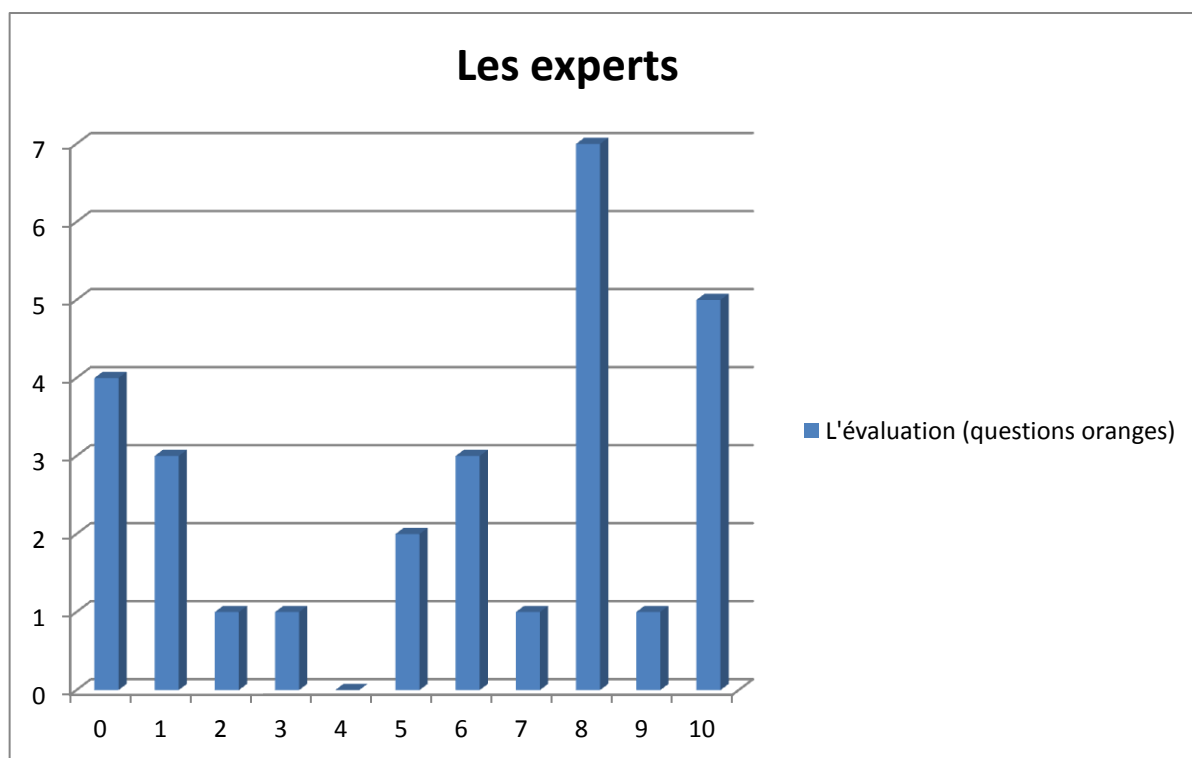


Figure 38 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts

Nous constatons que **47% des enseignants experts** essaient souvent, lors de leurs évaluations, de confronter les élèves à des situations inédites. Ils essaient également de valoriser la mise en projet et la maîtrise d'exécution. **23%** le font de temps en temps contre **30%** qui ne le font jamais voire très rarement.

Analyse des résultats :

Les statistiques que nous présentent ces différents graphiques peuvent sembler contradictoires. En effet, environ 70% des enseignants experts, lors de l'évaluation terminale, réinvestissent des situations dans lesquelles les élèves ont déjà été en activité (50% systématiquement et 20% de temps en temps) ce qui pourrait nous laisser penser que les enseignants experts ne s'inscrivent pas dans une pédagogie par les compétences. Néanmoins, 30% semblent véritablement s'y inscrire.

Quoi qu'il en soit, lorsque que nous portons notre attention sur les questions de couleur orange, nous constatons que cette question la mise en œuvre de la pédagogie par compétence est loin d'être évidente à déceler et à exploiter quotidiennement. En effet, nous remarquons que quasiment 70% de ces enseignants experts essaient souvent et de temps en temps d'exploiter des situations inédites lors de leur évaluation terminale (respectivement 47 et 23%). Ceci, attesterait que ces enseignants s'inscrivent majoritairement dans une logique d'acquisition de compétences alors que 30% de cette population globalement non.

Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que d'une manière générale les enseignants confrontent les élèves, lors de l'évaluation terminale, à des situations déjà rencontrées mais qu'ils leur arrivent « d'habiller » différemment les situations (nouvelle organisation, du 3 vs 3

au 4 vs 4 par exemple) ce qui peut expliquer ces résultats. Ainsi, nous pouvons dire que globalement, à travers cet item de l'évaluation sommative, **les enseignants experts ne s'inscrivent pas véritablement dans la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences.**

Les experts (25 ans d'enseignement)

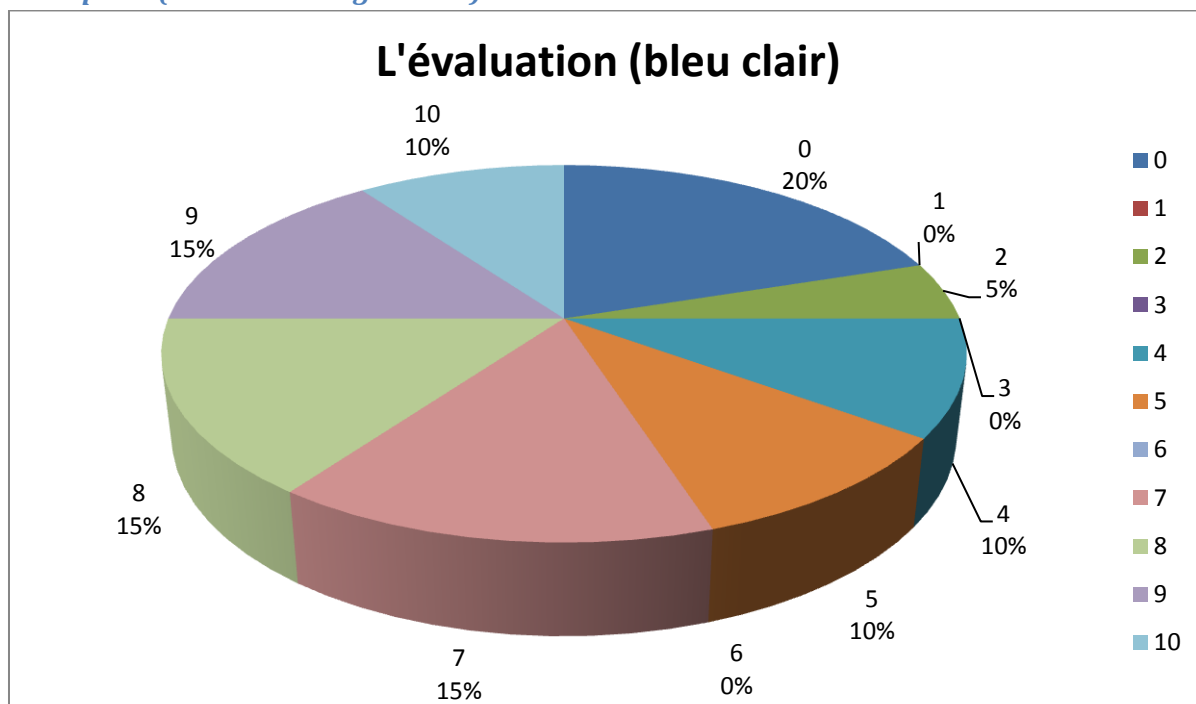


Figure 39 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

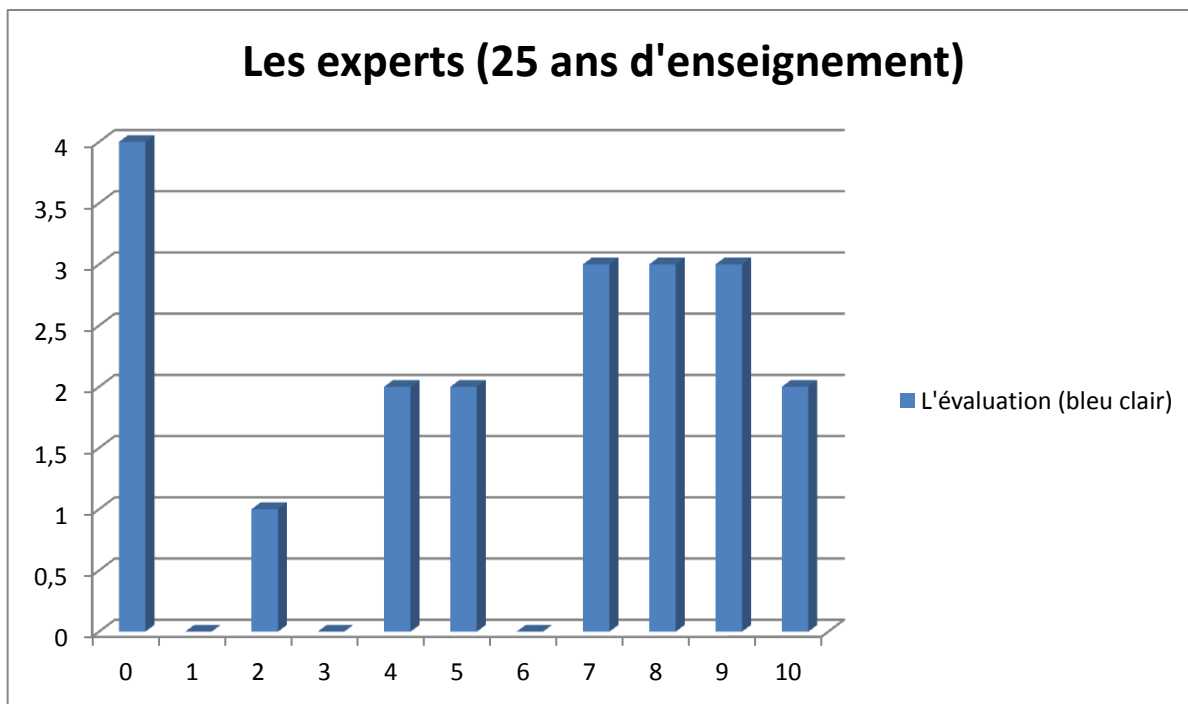


Figure 40 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Nous remarquons que **40% des enseignants experts (25 ans d'enseignement)** utilisent souvent voire systématiquement, lors de l'évaluation, des situations auxquels les élèves ont été confrontés au cours du cycle (même type d'organisation par exemple) avec une place plutôt importante à la performance. **35%** le font de temps en temps contre **25%** qui utilisent très rarement ces modèles lors de l'évaluation.

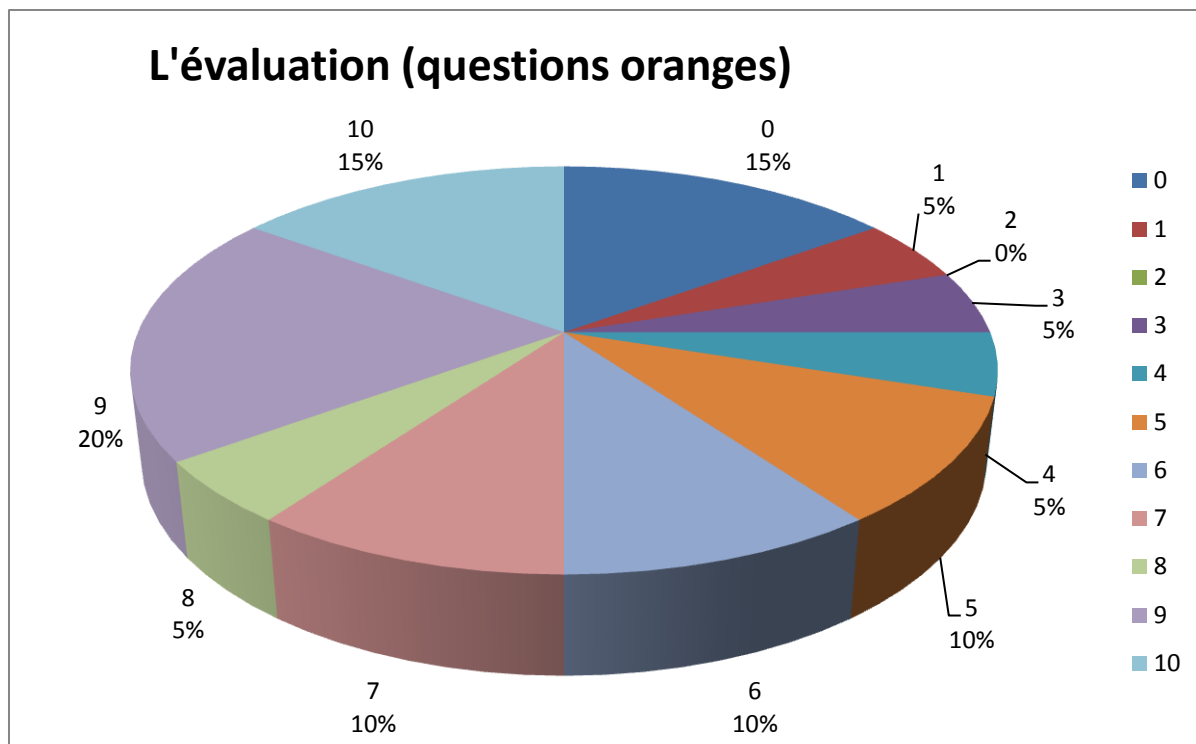


Figure 41 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

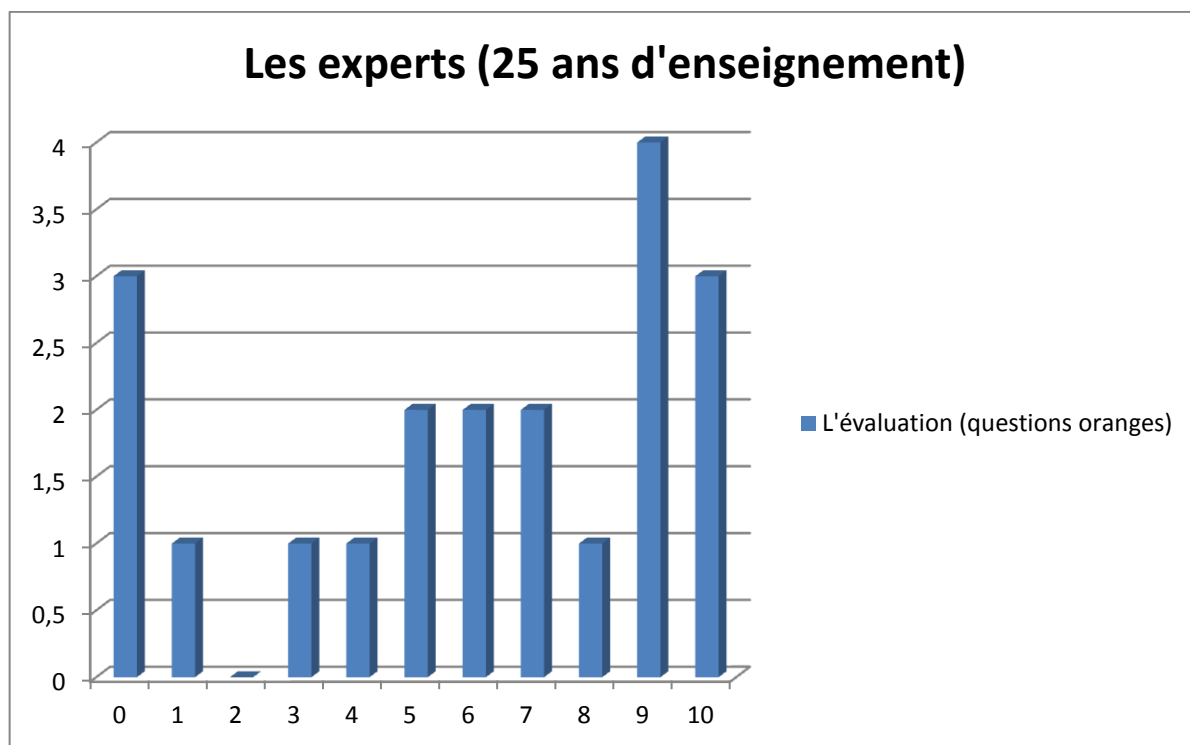


Figure 42 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Nous constatons que **40% des enseignants experts (25 ans d'enseignement)** essayent souvent, lors de leurs évaluations, de confronter les élèves à des situations inédites. Ils

essayent également de valoriser la mise en projet et la maîtrise d'exécution. **35%** le font de temps en temps contre **25%** qui ne le font jamais voire très rarement.

Analyse des résultats :

Les statistiques que nous présentent ces différents graphiques peuvent sembler contradictoires. En effet, environ 75% des enseignants experts (25 ans d'enseignement), lors de l'évaluation terminale, réinvestissent des situations dans lesquelles les élèves ont déjà été en activité (40% systématiquement et 35% de temps en temps) ce qui pourrait nous laisser penser que les enseignants novices ne s'inscrivent pas dans une pédagogie par les compétences. Néanmoins, 25% semblent véritablement s'y inscrire.

Quoi qu'il en soit, lorsque que nous portons notre attention sur les questions de couleur orange, nous constatons que cette question la mise en œuvre de la pédagogie par compétence est loin d'être évidente à déceler et à exploiter quotidiennement. En effet, nous remarquons que quasiment 75% de ces enseignants experts (25 ans d'enseignement) essayent souvent et de temps en temps d'exploiter des situations inédites lors de leur évaluation terminale (respectivement 40 et 35%). Ceci, attesterait que ces enseignants s'inscrivent majoritairement dans une logique d'acquisition de compétences alors que 25% de cette population globalement non.

Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que d'une manière générale les enseignants confrontent les élèves, lors de l'évaluation terminale, à des situations déjà rencontrées mais qu'ils leur arrivent « d'habiller » différemment les situations (nouvelle organisation, du 3 vs 3 au 4 vs 4 par exemple) ce qui peut expliquer ces résultats. Ainsi, nous pouvons dire que globalement, à travers cet item de l'évaluation sommative, **les enseignants experts (25 ans d'enseignement) ne s'inscrivent pas véritablement dans la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences.**

2. Tableaux comparatifs

Tableau 1 représentant les réponses des trois populations, aux questions sur les différents items, choisis pour mettre en lumière l'utilisation ou non d'une « entrée par les compétences »

| Items | Catégories | Populations | Tendance globale des réponses |
|---|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Utilisation de l'outil institutionnel | Exploitation des fiches ressources | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent voire systématiquement |
| | Hiérarchisation des connaissances, capacités, attitudes | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| | Type d'enseignement | Novices | Institutionnel |
| | | Experts | Educatif |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Educatif et culturel |
| | Connaissance libellé CP4 | Novices | 1/3 Oui |
| | | Experts | Non |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Non |
| Les situations complexes et décontextualisées | Situation sociale de référence et à choix multiple | Novices | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent voire systématiquement |
| | Tâche précise et modèle de réussite | Novices | Rarement à de temps en temps |
| | | Experts | De temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | De temps en temps |
| | Recherche de l'autonomie | Novices | De temps en temps |
| | | Experts | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| L'évaluation terminale | Situations déjà rencontrées | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| | Situations inédites, nouvelles | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |

Tableau 2 représentant les analyses émises pour les trois populations sur la mise en œuvre ou non d'une pédagogie par les compétences suivant les différents items

| Items | Populations | Caractéristiques de la population (Mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ») | |
|---|---------------------------------|--|-------------------|
| Utilisation de l'outil institutionnel | Novices | Oui | |
| | Experts | Pas véritablement | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Pas véritablement | |
| Situations complexes et décontextualisées | Novices | Oui | Pas véritablement |
| | Experts | Oui | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |
| Recherche de l'autonomie | Novices | Oui | |
| | Experts | Oui | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |
| Evaluation terminale | Novices | Pas véritablement | |
| | Experts | Pas véritablement | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Pas véritablement | |

Pour cette première partie d'analyse nous constatons que quelque soit la population, **aucune ne répond unanimement à tous les critères choisis**, permettant de conclure, de façon claire, que les enseignants mettent en œuvre une pédagogie par les compétences. En effet, des experts (25 ans d'enseignement) aux novices en passant par les experts, ils semblent vouloir mettre en œuvre une certaine autonomie attestant d'une entrée par les compétences. En revanche, quelque soit la population, les réponses plutôt contradictoires qu'ils donnent pour l'évaluation terminale, nous font penser que cette mise en œuvre n'est tout le temps réfléchie et consciencisée au quotidien. De plus, si les deux populations montrent qu'ils sont capables de mettre en œuvre des situations complexes et décontextualisées, nous pouvons voire que les novices, sont quant à eux, partagés dans cette exploitation des situations. Nous émettons l'hypothèse que cela peut être du à la difficulté que peut receler cette mise en œuvre quotidienne. Enfin, nous remarquons que si les novices semblent plus à même d'exploiter l'outil institutionnel, cela ne semble pas être le cas des deux populations expertes. Nous pensons que la cause peut se trouver notamment dans l'expérience acquise. En effet, les enseignants experts sont capables de s'appuyer sur leur vécu et sur les textes officiels pour organiser leurs interventions alors que les enseignants novices sont surtout centrés sur la mise en œuvre des directives institutionnelles. De ce fait et, par leur formation récente, ils semblent plus à même d'exploiter de manière fonctionnelle cet outil.

3. Interprétation des résultats

Dans cette partie du mémoire, nous allons préciser les tendances qui ont émergé des analyses précédentes. Pour cela, au sein de chaque population, nous allons nous intéresser à trois éléments pour interpréter les résultats.

Premièrement, nous nous intéresserons aux APSA enseignées dans la CP4 (sports collectifs, sports de raquette, sports de combat) pour voir si cela joue ou non sur la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences. Deuxièmement, nous nous appuierons sur les spécialités des enseignants (de quelles compétences propres dépendent-elles ?). Enfin nous regarderons si ces enseignants sont oui ou non entraîneurs.

En conclusion, nous croiserons toutes ces données pour affiner les conclusions que nous avons établi ci-avant.

a. Les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées

Les novices

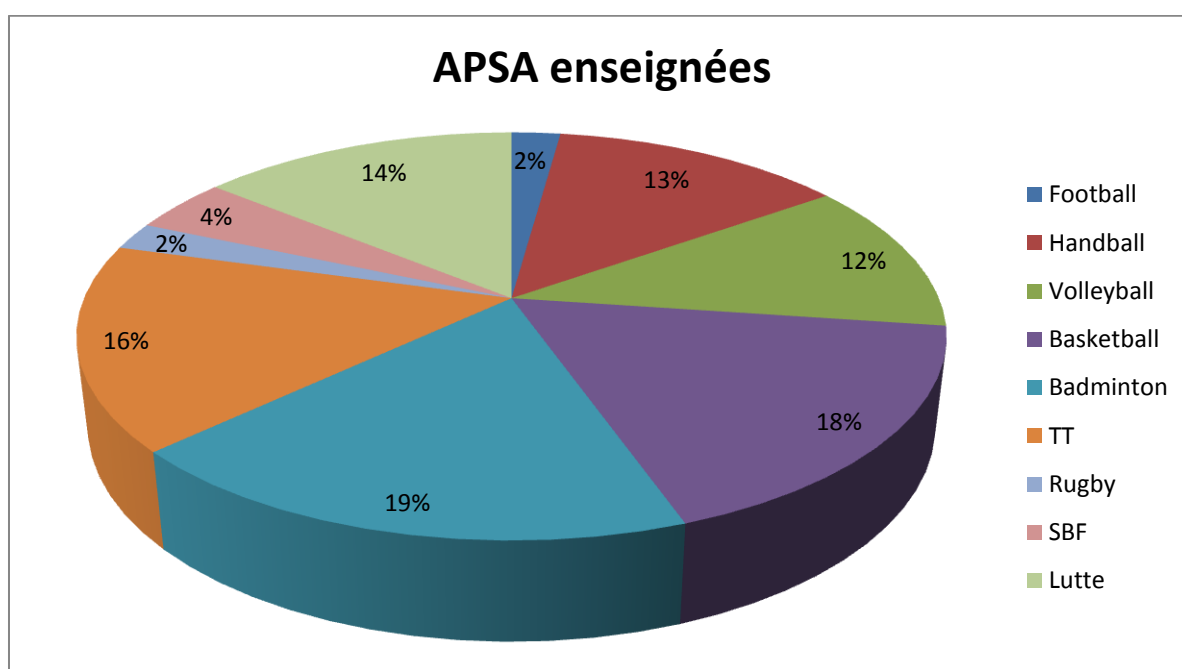


Figure 43 Diagramme représentant les APSA enseignées, dans la CP4, par les enseignants novices

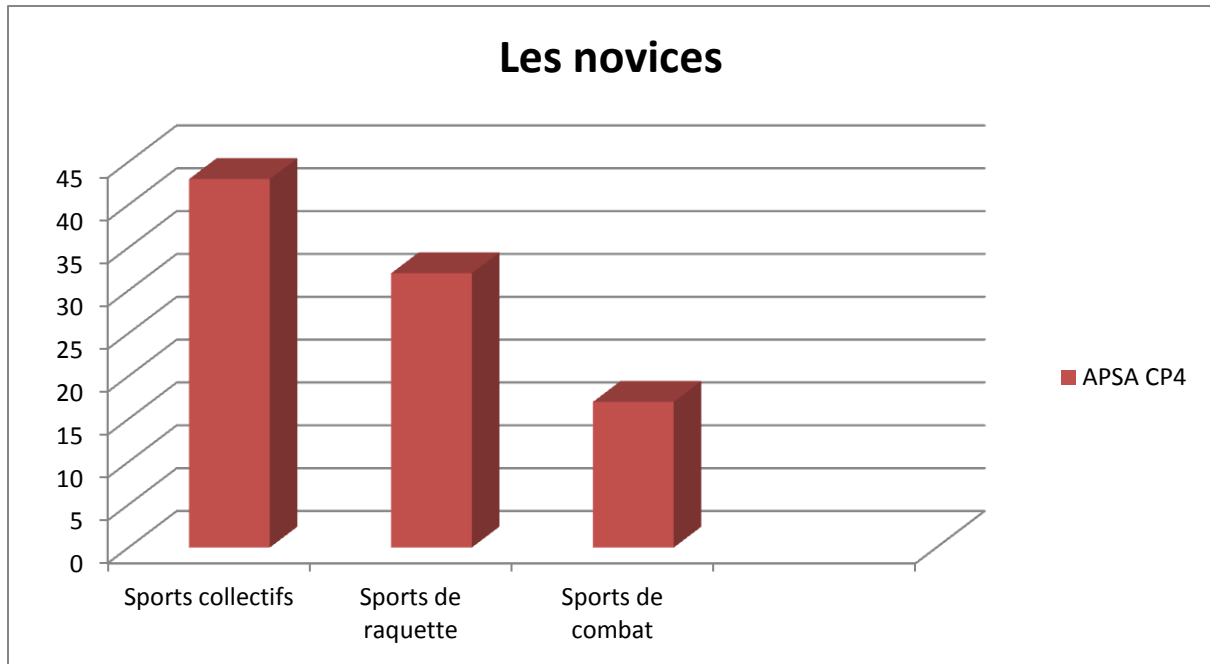


Figure 44 Histogramme représentant les différentes catégories d'APSA enseignées dans la CP4 par les enseignants novices

Description et analyse :

Nous constatons que les novices enseignent majoritairement trois APSA de la CP4 : **le badminton (19%), le basketball (18%) et le tennis de table (16%)**. En revanche, nous remarquons que sur l'ensemble des enseignants novices, ce sont **les sports collectifs** qui sont les plus enseignés dans la CP4. Cette statistique peut s'expliquer par le fait que dans cette compétence propre les sports collectifs sont proportionnellement plus nombreux que les sports de raquette ou de combat.

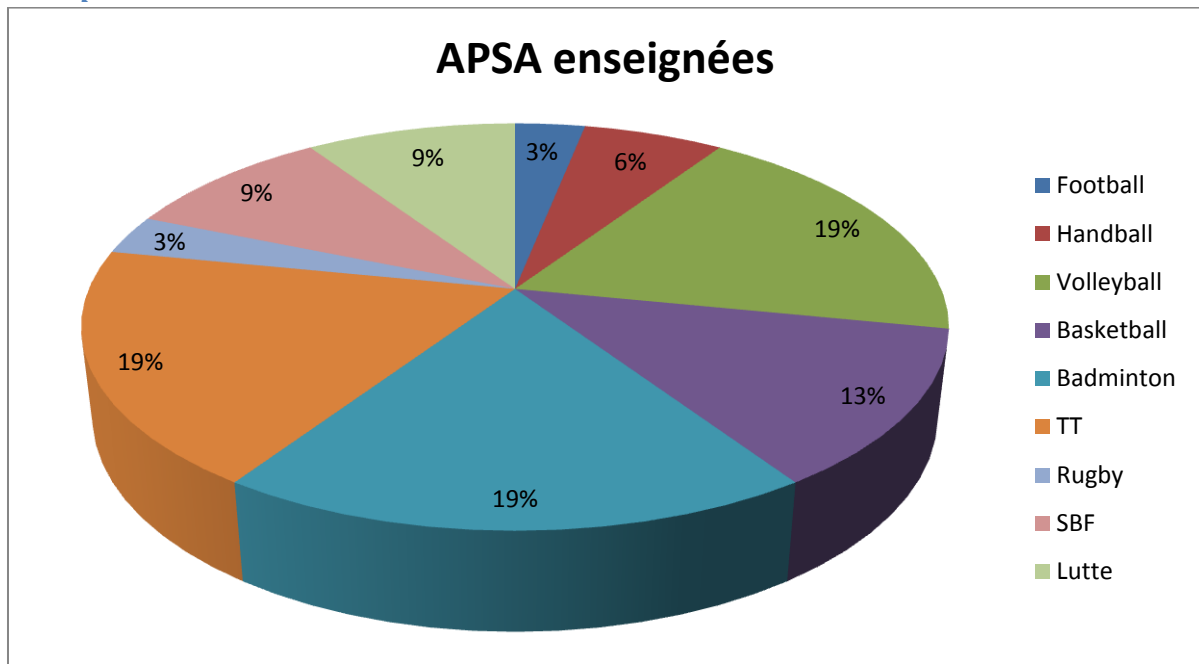
Les experts

Figure 45 Diagramme représentant les APSA enseignées par les enseignants experts

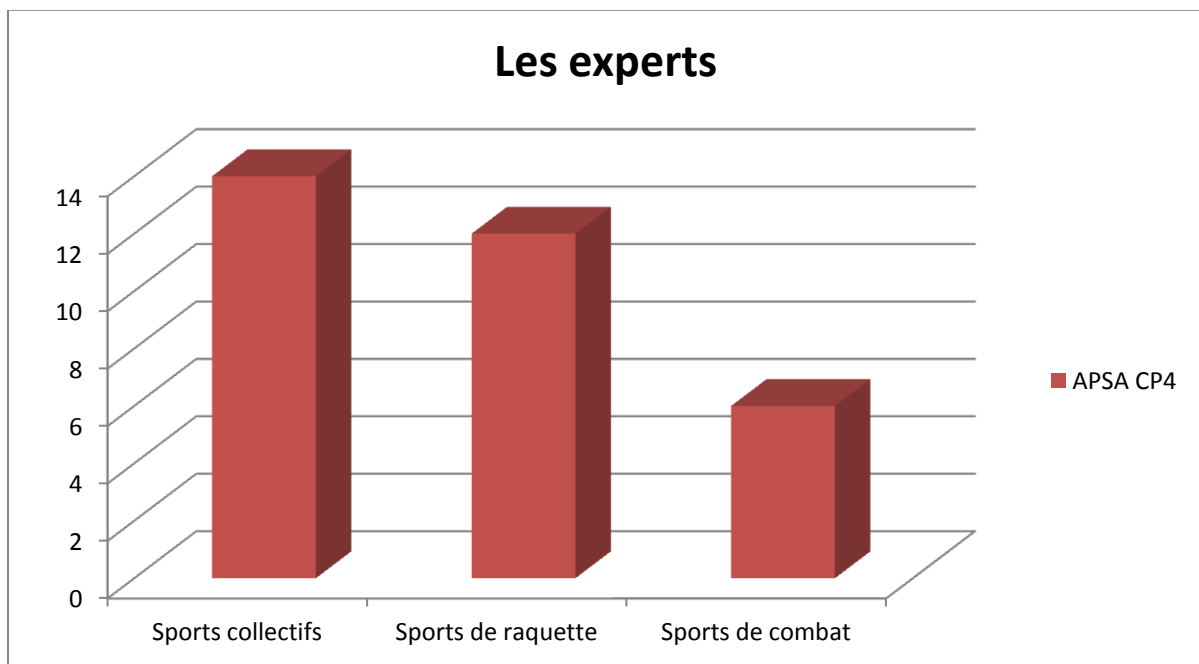


Figure 46 Histogramme représentant les différentes catégories d'APSA enseignées dans la CP4 par les enseignants experts

Description et analyse :

Nous constatons que les experts enseignent majoritairement trois APSA de la CP4 : **le badminton (19%), le tennis de table (19%) et le volleyball (19%)**. En revanche, nous remarquons que sur l'ensemble des enseignants experts, ce sont **les sports collectifs** qui sont les plus enseignés dans la CP4 même si **les sports de raquette**, à travers le badminton et le tennis de table sont quasiment autant enseignés.

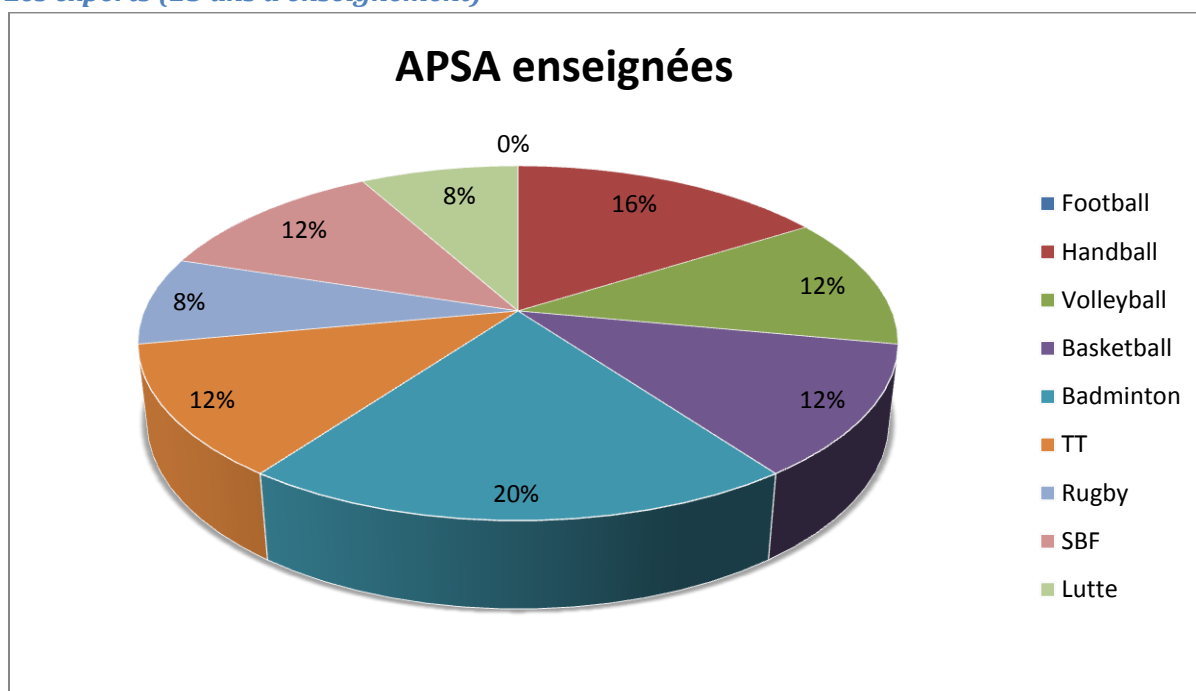
Les experts (25 ans d'enseignement)

Figure 47 Diagramme représentant les APSA enseignées par les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

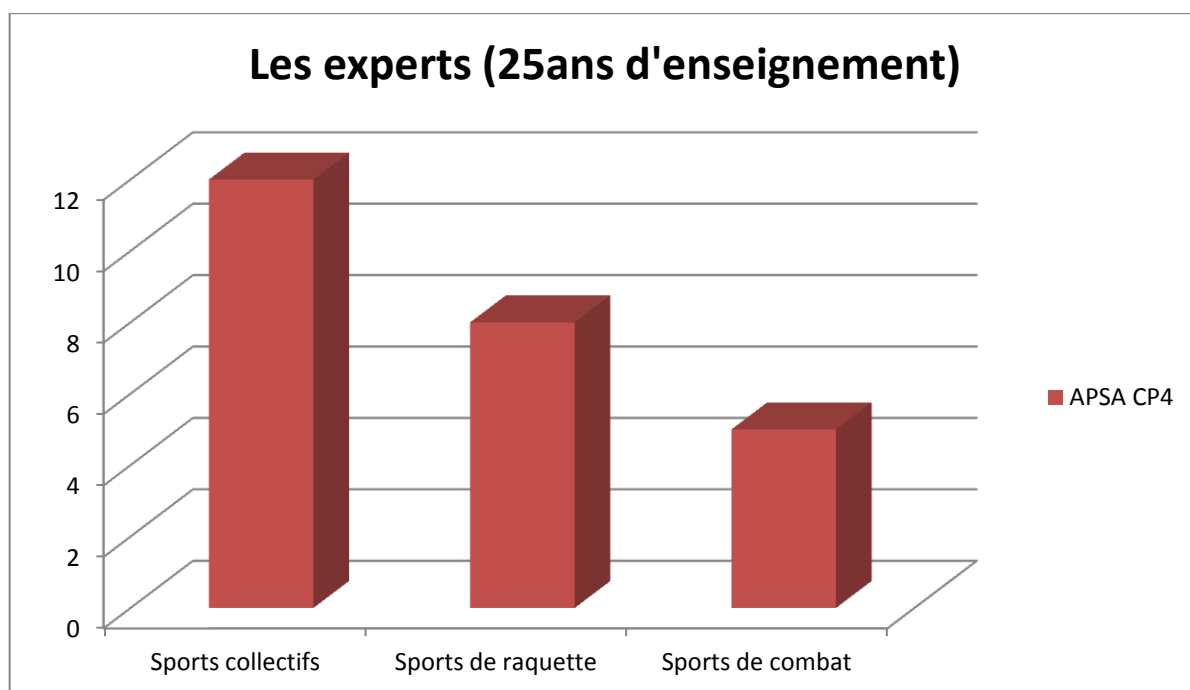


Figure 48 Histogramme représentant les différentes catégories d'APSA enseignées dans la CP4 par les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Description et analyse :

Nous constatons que les experts (25 ans d'enseignement) enseignent majoritairement trois APSA de la CP4 : **le badminton (20%), le handball (16%) et le tennis de table (12%)**. En revanche, nous remarquons que sur l'ensemble des enseignants experts (25 ans d'enseignement), ce sont **les sports collectifs** qui sont les plus enseignés dans la CP4.

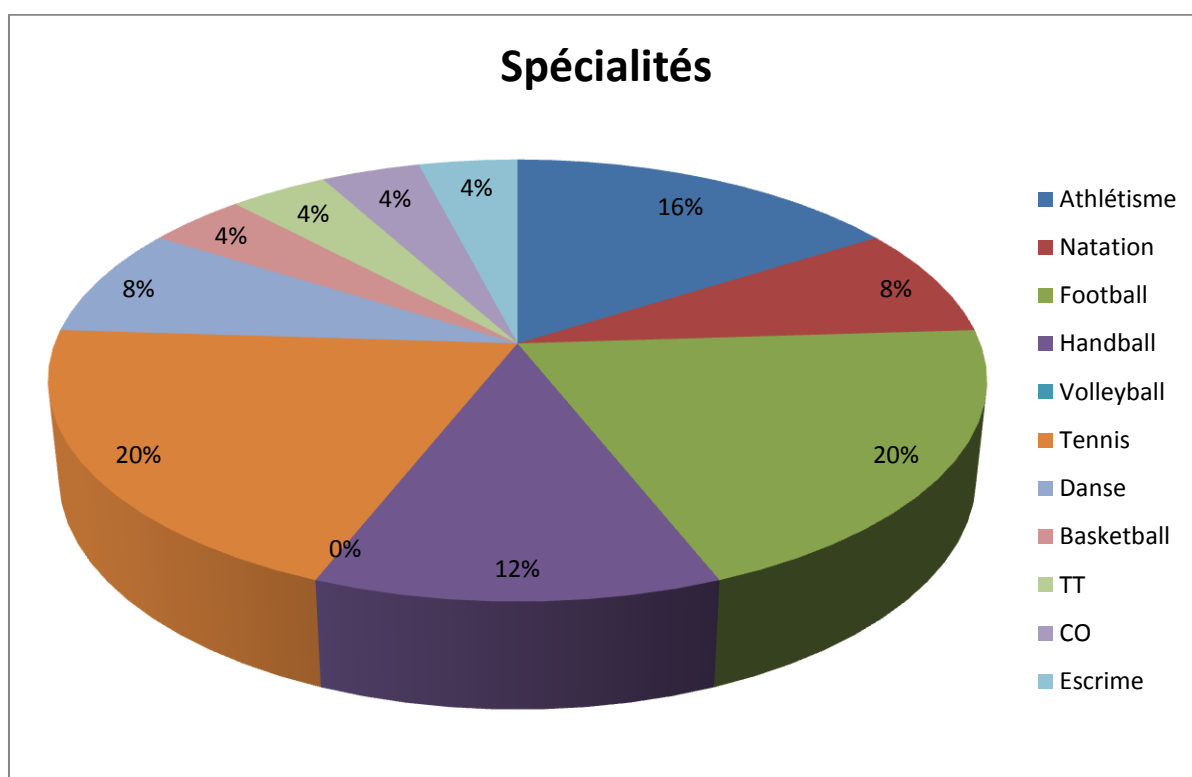
b. Les spécialités*Les novices*

Figure 49 Diagramme représentant les spécialités des enseignants novices

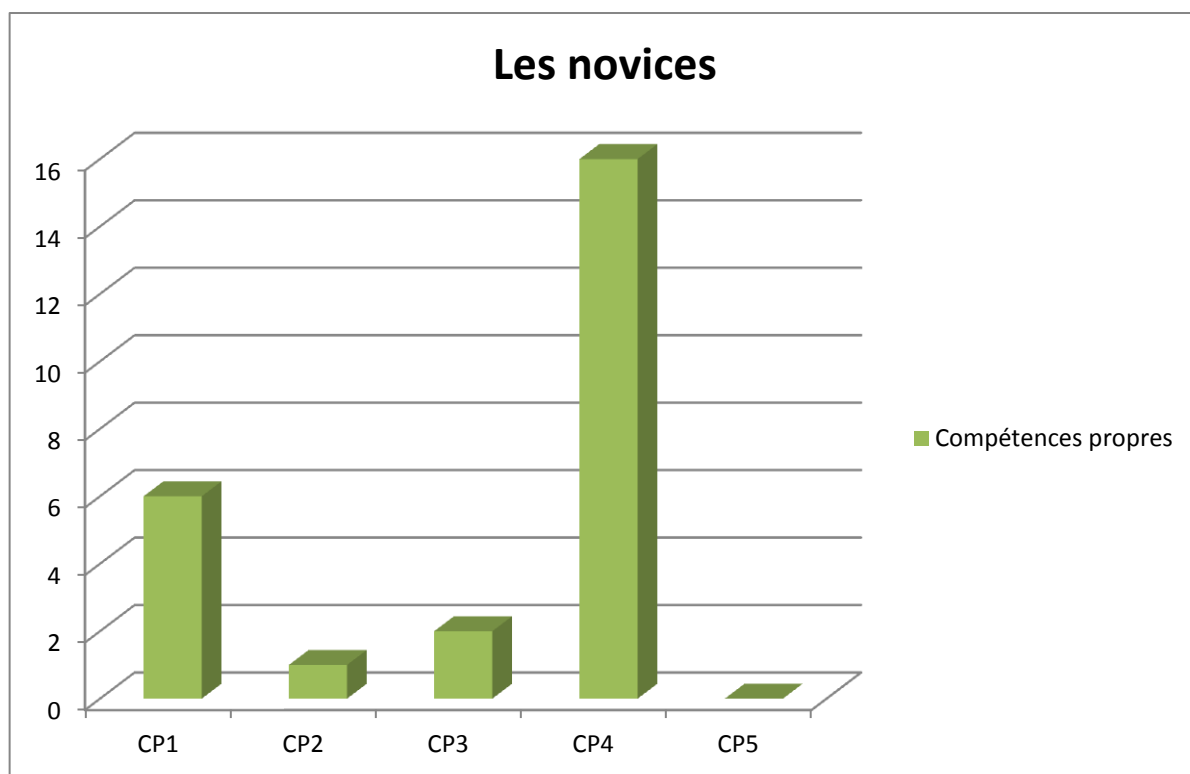


Figure 50 Histogramme représentant de quelles compétences propres dépendent les spécialités des enseignants novices

Description et analyse :

Les spécialités les plus représentées sont de loin le **football (20%)**, le **tennis (20%)** et le **volleyball (16%)**. De plus, les enseignants novices ont des spécialités qui dépendent majoritairement des APSA enseignées dans la **Compétence Propre n°4 (CP4)**.

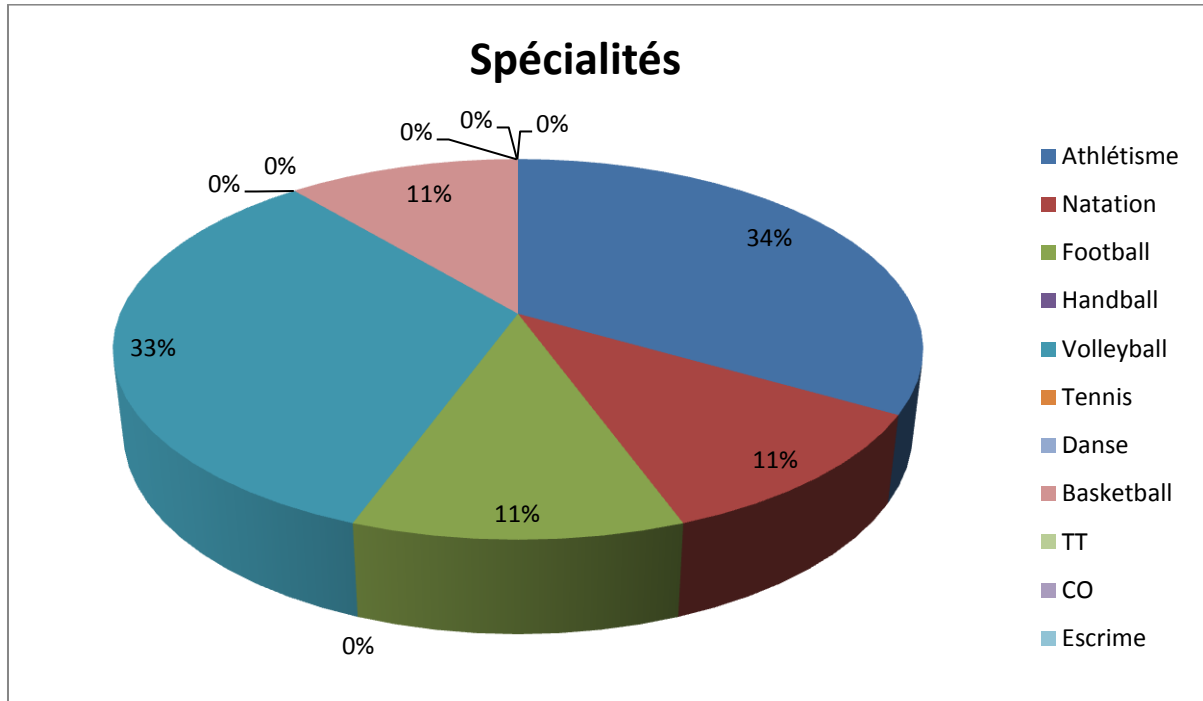
Les experts

Figure 51 Diagramme représentant les spécialités des enseignants experts



Figure 52 Histogramme représentant de quelles compétences propres dépendent les spécialités des enseignants experts

Description et analyse :

Les spécialités les plus représentées sont **l'athlétisme (34%)** et **le volleyball (33%)**. De plus, les enseignants experts ont des spécialités qui dépendent pratiquement à l'identique des APSA enseignées dans **la Compétence Propre n°4 (CP4)** et **la Compétence Propre n°1 (CP1)**.

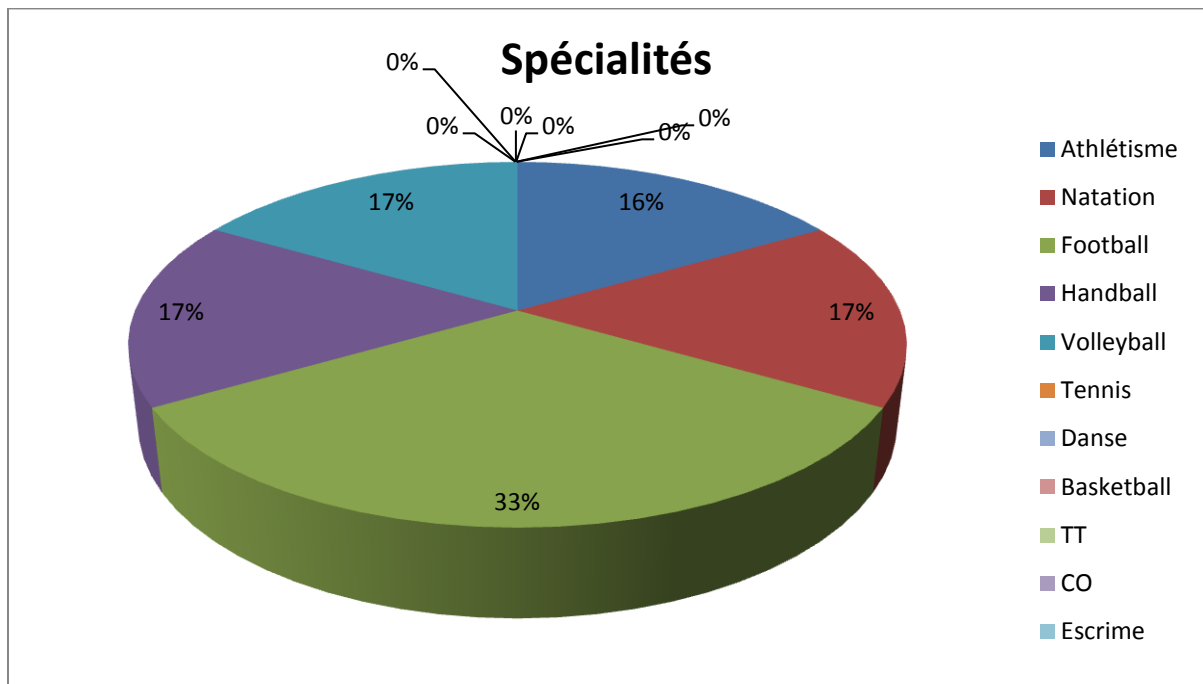
Les experts (25 ans d'enseignement)

Figure 53 Diagramme représentant les spécialités des enseignants experts (25 ans d'enseignement)

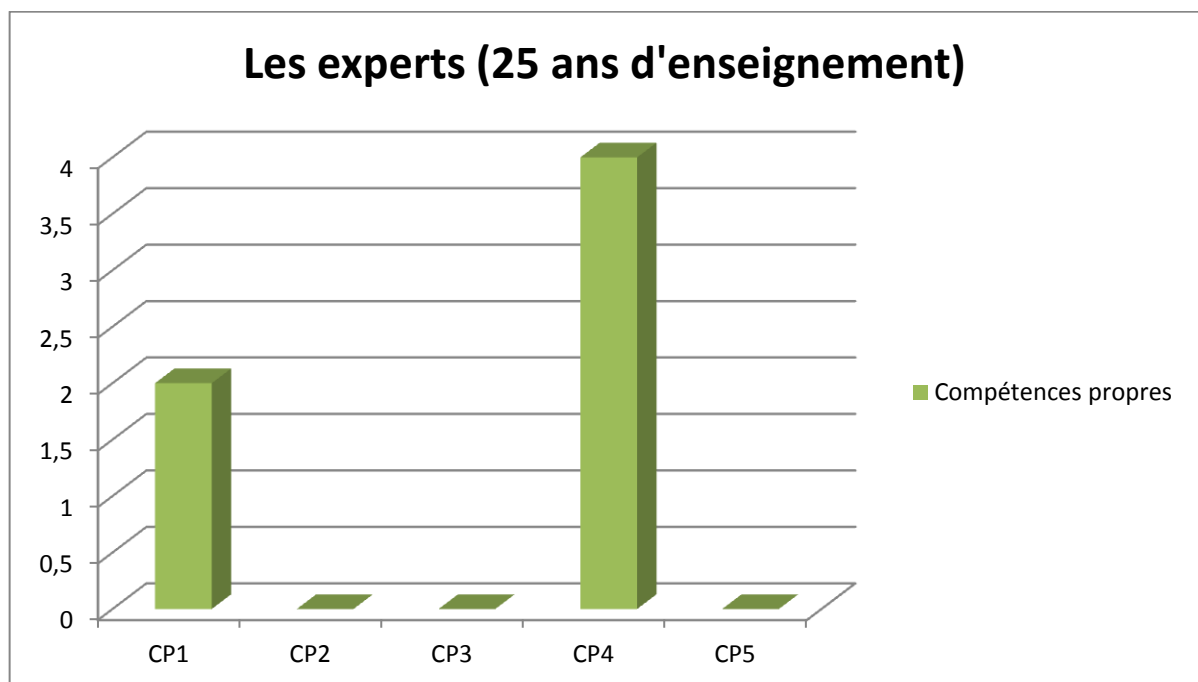


Figure 54 Histogramme représentant de quelles compétences propres dépendent les spécialités des enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Description et analyse :

La spécialité la plus représentée est de loin le **football (33%)**. De plus, les enseignants experts (25 ans d'enseignement) ont des spécialités qui dépendent majoritairement des APSA enseignées dans la **Compétence Propre n°4 (CP4)**.

c. Le profil sportif (entraîneur)

Les novices

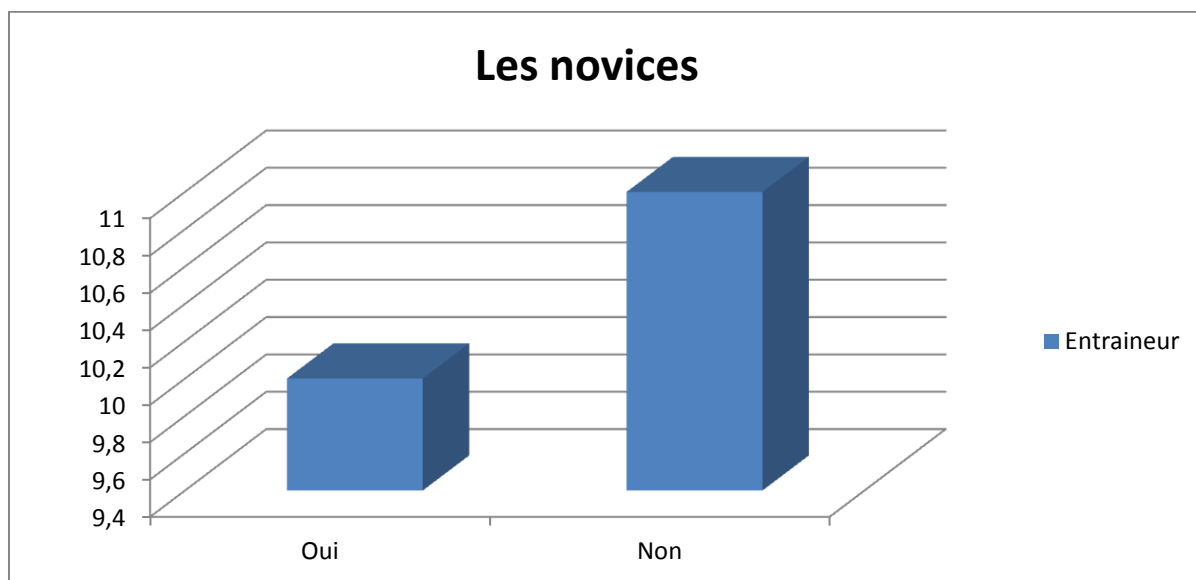


Figure 55 Histogramme représentant le profil sportif (sont-ils entraîneurs ?) des enseignants novices

Description et analyse :

Nous remarquons que les **enseignants novices** ne sont **pas entraîneurs** pour la majorité d'entre eux.

Les experts

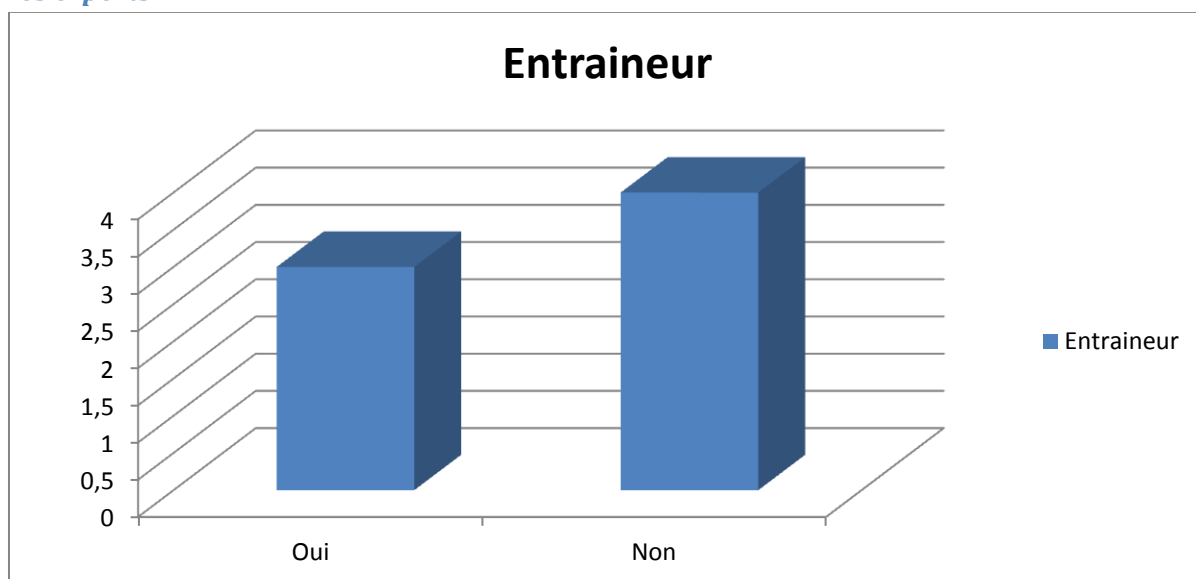


Figure 56 Histogramme représentant le profil sportif (sont-ils entraîneurs ?) des enseignants experts

Description et analyse :

Nous constatons que pratiquement **la moitié** des **enseignants experts** sont **entraîneurs** et une **autre moitié** qui ne l'a**it pas**.

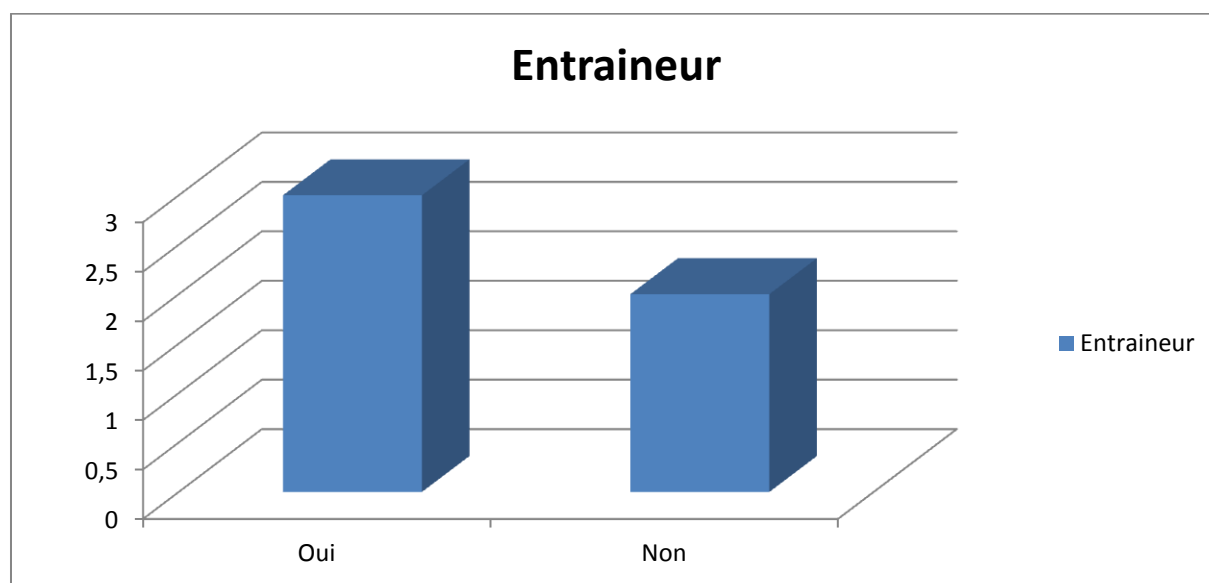
Les experts (25 ans d'enseignement)

Figure 57 Histogramme représentant le profil sportif (sont-ils entraîneurs ?) des enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Description et analyse :

Nous remarquons que les **enseignants experts** sont **entraîneurs** pour la majorité d'entre eux.

d. Tableaux comparatifs

Nous allons à présent confronter les tableaux comparatifs correspondants aux différentes questions et celui nous indiquant la mise en œuvre ou non d'une « entrée par les compétences » pour les différentes populations avec un tableau comparatif des différents profils de populations (APSA enseignées, Spécialités, Entraîneur), afin d'essayer d'interpréter nos résultats.

Tableau 3 représentant les réponses des trois populations, aux questions sur les différents items, choisis pour mettre en lumière l'utilisation ou non d'une « entrée par les compétences »

| Items | Catégories | Populations | Tendance globale des réponses |
|---|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Utilisation de l'outil institutionnel | Exploitation des fiches ressources | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent voire systématiquement |
| | Hiérarchisation des connaissances, capacités, attitudes | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| | Type d'enseignement | Novices | Institutionnel |
| | | Experts | Educatif |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Educatif et culturel |
| | Connaissance libellé CP4 | Novices | 1/3 Oui |
| | | Experts | Non |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Non |
| Les situations complexes et décontextualisées | Situation sociale de référence et à choix multiple | Novices | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent voire systématiquement |
| | Tâche précise et modèle de réussite | Novices | Rarement à de temps en temps |
| | | Experts | De temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | De temps en temps |
| | Recherche de l'autonomie | Novices | De temps en temps |
| | | Experts | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| L'évaluation terminale | Situations déjà rencontrées | Novices | Souvent voire systématiquement |

| | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | Situations inédites, nouvelles | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| | | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |

Tableau 4 représentant les analyses émises pour les trois populations sur la mise en œuvre ou non d'une pédagogie par les compétences suivant les différents items

| Items | Populations | Caractéristiques de la population (Mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ») | |
|--|---------------------------------|--|-------------------|
| Utilisation de l'outil institutionnel | Novices | Oui | |
| | Experts | Pas véritablement | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Pas véritablement | |
| Situations complexes et décontextualisées | Novices | Oui | Pas véritablement |
| | Experts | Oui | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |
| Recherche de l'autonomie | Novices | Oui | |
| | Experts | Oui | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |
| Evaluation terminale | Novices | Pas véritablement | |
| | Experts | Pas véritablement | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Pas véritablement | |

Tableau 5 représentant les différentes caractéristiques des trois populations étudiées

| | Items | Populations | Caractéristiques | | | |
|-----------------|---------------------|---------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| APSA enseignées | APSA majoritaires | Novices | Badminton | Basketball | Tennis de table | |
| | | Experts | Badminton | Tennis de table | Volleyball | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Badminton | Handball | Basketball | |
| | Groupe d'activités | Novices | Sports collectifs | | | |
| | | Experts | | | | Sports collectifs |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | | | | Sports collectifs |
| | APSA majoritaires | Novices | Tennis | Football | Athlétisme | |
| | | Experts | Athlétisme | | Volleyball | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Football | | | |
| | Compétences propres | Novices | CP4 | | | |
| | | Experts | CP4 | CP1 | | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | CP4 | | | |
| | Entraîneur | Novices | Non | | | |
| | | Experts | Oui | Non | | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | | | |

Profils des populations :

Nous allons dans un premier temps établir, pour chaque population, les profils des enseignants qui émergent du tableau ci-dessus pour ensuite essayer d'interpréter les résultats des tableaux comparatifs précédents s'attachant à caractériser la mise en œuvre ou non d'une pédagogie par les compétences.

La population des novices enseignent majoritairement dans la CP4, les APSA **badminton, tennis de table et basketball**, mais de façon plus générale ils enseignent, dans cette compétence propre, **les sports collectifs**. En outre, trois spécialités semblent ressortir de ce panel : **tennis, football et athlétisme**. Toutefois les spécialités des enseignants novices sont globalement des activités de la **CP4**. Enfin, la majorité de ces enseignants ne sont **pas entraîneurs** en dehors de leur métier de professeur d'EPS.

La population des experts enseignent majoritairement dans la CP4, les APSA **badminton, tennis de table et volleyball**, mais de façon plus générale ils enseignent dans cette compétence propre **les sports collectifs**. En outre, deux spécialités semblent ressortir de ce panel : **athlétisme et volleyball**. Toutefois les spécialités des enseignants novices sont quasiment tout autant des activités de la **CP4 et de la CP1**. Enfin, globalement une moitié de ces enseignants ne sont **pas entraîneurs** et une moitié de ces enseignants **sont entraîneurs** en dehors de leur métier de professeur d'EPS.

La population des experts (25 ans d'enseignement) enseignent majoritairement dans la CP4, les APSA **badminton, handball et basketball**, mais de façon plus générale ils enseignent dans cette compétence propre **les sports collectifs**. En outre, une spécialité semble ressortir de ce panel : **football**. Toutefois les spécialités des enseignants novices sont globalement des activités de la **CP4**. Enfin, la majorité de ces enseignants **sont entraîneurs** en dehors de leur métier de professeur d'EPS.

Comparaison des populations et interprétations des analyses précédentes :

Tous ces profils et les analyses précédentes contribuent à comparer les populations entre elles et à interpréter nos résultats en fonction des items choisis, permettant de caractériser la mise en œuvre ou non d'une « entrée par les compétences ».

Dans un premier temps, une différence est apparue entre les populations au niveau de l'utilisation de l'outil institutionnel. En effet, nous avons remarqué que les enseignants novices l'exploitaient de manière plus fonctionnelle que les deux populations expertes. Outre le caractère récent de leur formation pouvant expliquer ces résultats, nous constatons que cela ne dépend pas des APSA enseignées dans la CP4. Les trois populations enseignent majoritairement, le badminton, le tennis de table avec souvent un sport collectif en 3^{ème} position. De plus, si nous regardons toutes les APSA enseignées au cours de l'année, ce sont les sports collectifs qui ressortent pour les trois populations. En revanche, une différence apparaît, entre les deux populations expertes et cette population novice, qui peut s'avérer fondamentale. Les enseignants novices définissent pour la plupart leur enseignement comme institutionnel et ne sont pas entraîneurs, alors que quasiment la moitié des enseignants experts

sont entraîneurs et que la majorité des enseignants experts (25 ans d'enseignement) le sont également. De plus, ces deux populations expertes définissent leur enseignement comme éducatif et également culturel pour les experts (25 ans d'enseignement). Ainsi, nous émettons l'hypothèse que le fait d'être entraîneur amènent les enseignants experts à moins se référer aux textes officiels car ils disposent, grâce à leur expérience d'éducateur, d'un bagage sur lequel ils peuvent s'appuyer. C'est peut être pour cela qu'ils utilisent de manière plus formelle l'outil institutionnel.

Dans un second temps, intéressons nous aux similitudes qui sont apparues entre les différentes populations. En effet nous avons constaté que les enseignants novices, experts, experts avec au moins 25 ans d'enseignement essayent tous, de mettre en œuvre des situations complexes et décontextualisées dans leur enseignement au quotidien. Nous pouvons penser que cela est du à deux raisons principalement. Tout d'abord, nous avons remarqué que les enseignants, qu'ils soient experts ou novices, enseignent majoritairement des sports collectifs dans la CP4. De plus, les deux APSA que nous retrouvons en tête des activités les plus enseignées, pour chaque population, sont le badminton et le tennis de table. Ainsi, que ça soit les sports collectifs ou les sports de raquette, les situations de ces APSA, sont par nature complexes (plusieurs incertitudes à gérer : par exemple temporelle et événementielle). En outre, pour ces APSA ils semblent plus accessible « d'habiller » la situation, pour la rendre plus inédite (par exemple ajout du banco en badminton ou organisation humaine différente en football).

Par ailleurs, nous avons remarqué que les trois populations essayaient de rechercher l'autonomie des élèves au cours de leur cycle d'enseignement. Nous pensons que cette caractéristique est le fruit de deux constats. Premièrement, toutes ces populations enseignent des APSA quasiment similaires (Badminton, Tennis de table et beaucoup de sports collectifs). Ensuite, même si les enseignants experts ont quasiment pour moitié une spécialité qui dépend de la compétence propre n°1 (athlétisme par exemple), la très grande majorité de toutes ces populations ont une spécialité qui est une APSA de la compétence propre n°4 (exemple du football ou du tennis). Ainsi, ce dernier point permet de penser que les enseignants, grâce à leur vécu en tant que sportif dans leur spécialité et par leur formation qui les amène à être experts de leur APSA de prédilection, disposent des moyens nécessaires leur permettant de favoriser l'autonomie de leurs élèves dans les APSA de la CP4.

Pour finir, intéressons nous à cette caractéristique commune aux trois populations concernant la mise en place d'une évaluation terminale n'entrant pas véritablement dans la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences. En effet, nous avons constaté que les enseignants, qu'ils soient novices, experts ou experts avec plus de 25 ans d'enseignement, sont assez contradictoires dans les situations qu'ils exploitent lors de l'évaluation terminale. Ils sont tout autant capables de mettre œuvre des situations inédites et que des situations que les élèves ont déjà rencontrées. Cela dit, nous pouvons penser que cette tendance de réponses à une explication. En nous intéressant aux APSA enseignées, nous avons déjà constaté que le badminton et le tennis de table étaient souvent tête de liste mais aussi de manière plus générale ce sont les sports collectifs qui sont les plus enseignés dans la CP4. De ce fait, nous émettons l'hypothèse que, dans ces APSA, il apparaît tout aussi évident pour les différentes populations d'enseignants, de mettre en œuvre des situations que les élèves ont déjà

rencontrées que des situations inédites, lors de l'évaluation terminale, car d'une part, les situations de référence de ces APSA sont proches de la situation sociale de référence (donc déjà rencontrées), d'autre part, grâce à leur multiple composantes (spatiale, temporelle, évènementielle) elles peuvent être plus aisément ré aménageables (ainsi devenir inédites).

VIII. Conclusion et discussion

Pour finaliser notre étude, nous reprenons nos résultats les plus significatifs en vue de les confronter à nos hypothèses de départ. Nous souhaitons confirmer ou infirmer nos postulats initiaux. À partir de ces éléments, nous émettons une autocritique sur la recherche afin de faire émerger des prolongements possibles. A partir de ces prolongements, nous formulerons de nouvelles hypothèses de recherche.

1. Les résultats les plus importants et le bilan relatif aux hypothèses de départs

Pour mettre en avant les résultats les plus importants, nous allons reprendre pour chaque population étudiée, les différentes caractéristiques qui ont émergé de leurs réponses à notre questionnaire. Pour ce faire, dans un premier temps nous reprendrons les résultats pour chaque item choisi, permettant de valider ou non la mise en œuvre d'une entrée par les compétences. Dans un deuxième temps nous rappellerons le profil de la population. Enfin, grâce à un tableau, nous essayerons de synthétiser notre démarche de recherche en reprenant les étapes suivantes : formulation des hypothèses, résultats extraits des questionnaires, analyses de résultats et leurs interprétations.

Chez les novices, nous avons extrait de leurs questionnaires qu'ils utilisent souvent voire systématiquement les fiches ressources et essayent des les manipuler de façon fonctionnelle en hiérarchisant souvent les connaissances, capacités et attitudes des compétences attendues de l'APSA qu'ils enseignent. De plus, ils définissent majoritairement leur enseignement comme institutionnel et connaissent pour un tiers d'entre eux le libellé de la compétence propre n°4. Ainsi nous déduisons que pour ce **premier item**, relatif à l'utilisation de l'outil institutionnel **ils s'inscrivent dans la mise en œuvre d'une entrée par les compétences**. Par ailleurs, pour le **second item**, relatif à l'utilisation de situations complexes et décontextualisées, les novices utilisent souvent des situations sociales de référence et des situations à choix multiple quant au contraire, ils exploitent rarement des tâches précises se réfèrent à un unique modèle de réussite. De ce fait, nous en avons déduit que la mise en œuvre de l'entrée par les compétences étaient plutôt épisodique de ce fait **ils ne s'inscrivaient pas vraiment dans une mise en œuvre quotidienne**. De plus, en s'intéressant à la recherche de l'autonomie, nous avons constaté qu'ils essayaient de l'exploiter de temps en temps, c'est pourquoi nous en avons conclu qu'ils **s'inscrivaient dans une pédagogie par compétence**. Enfin, concernant le **dernier item sur l'évaluation terminale**, nous avons remarqué des réponses contradictoires si nous nous référons à une entrée par les compétences. En effet,

d'après les réponses aux questions ils utilisent souvent des situations inédites et des situations déjà rencontrées. Par conséquent, nous avons conclu que **les enseignants novices ne s'inscrivaient pas vraiment dans la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences »**.

Chez les experts, nous avons extrait de leurs questionnaires qu'ils utilisent souvent voire systématiquement les fiches ressources et essayent des les manipuler mais de façon plutôt formelle du fait d'une hiérarchisation des connaissances, capacités et attitudes épisodiques. De plus, ils définissent majoritairement leur enseignement comme éducatif et ne connaissent pas de façon unanime le libellé de la compétence propre n°4. Ainsi nous déduisons que pour ce **premier item**, relatif à l'utilisation de l'outil institutionnel **ils ne s'inscrivent pas dans la mise en œuvre d'une entrée par les compétences**. Par ailleurs, pour le **second item**, relatif à l'utilisation de situations complexes et décontextualisées, les experts utilisent quasi systématiquement des situations sociales de référence et des situations à choix multiple et ils exploitent de temps en temps des tâches précises se référant à un unique modèle de réussite. De ce fait, nous en avons déduit qu'**ils s'inscrivaient dans une mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences**. De plus, en s'intéressant à la recherche de l'autonomie, nous avons constaté qu'ils essayaient de l'exploiter souvent voire de temps en temps, c'est pourquoi nous en avons conclu qu'**ils s'inscrivaient dans une pédagogie par compétence**. Enfin, concernant le **dernier item sur l'évaluation terminale**, nous avons remarqué des réponses contradictoires si nous nous référons à une entrée par les compétences. En effet, d'après les réponses aux questions ils utilisent souvent des situations inédites et des situations déjà rencontrées. Par conséquent, nous avons conclu que **les enseignants experts ne s'inscrivaient pas vraiment dans la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences »**.

Chez les experts (25 ans d'enseignement), nous avons extrait de leurs questionnaires qu'ils utilisent souvent voire systématiquement les fiches ressources et essayent des les manipuler, mais de façon plutôt formelle, du fait d'une hiérarchisation des connaissances, capacités et attitudes épisodiques. De plus, ils définissent majoritairement leur enseignement comme éducatif et culturel. Qui plus est, les enseignants experts (25 ans d'enseignement) ne connaissent pas de façon unanime le libellé de la compétence propre n°4. Ainsi nous déduisons que pour ce **premier item**, relatif à l'utilisation de l'outil institutionnel **ils ne s'inscrivent pas dans la mise en œuvre d'une entrée par les compétences**. Par ailleurs, pour le **second item**, relatif à l'utilisation de situations complexes et décontextualisées ils utilisent quasi systématiquement des situations sociales de référence et des situations à choix multiple et ils exploitent de temps en temps des tâches précises se référant à un unique modèle de réussite. De ce fait, nous en avons déduit qu'**ils s'inscrivaient dans une mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences**. En outre, en s'intéressant à la recherche de l'autonomie, nous avons constaté qu'ils essayaient de l'exploiter souvent voire de temps en temps, c'est pourquoi nous en avons conclu qu'**ils s'inscrivaient dans une pédagogie par compétence**. Enfin, concernant le **dernier item sur l'évaluation terminale**, nous avons remarqué des réponses contradictoires si nous nous référons à une entrée par les compétences. En effet, d'après les réponses aux questions ils utilisent souvent des situations inédites et des situations déjà rencontrées. Par conséquent, nous avons conclu que **les enseignants experts**

(25 ans d'enseignement) ne s'inscrivaient pas vraiment dans la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ».

Tous ces résultats permettent de conclure, en nous référant aux items choisis pour analyser la mise en œuvre ou non d'une pédagogie par les compétences, **qu'aucune de nos trois populations ne s'inscrit véritablement dans une mise en œuvre quotidienne d'une « entrée par les compétences »**. En outre, nous pouvons penser que cette mise en œuvre quotidienne n'est pas évidente et que les enseignants oscillent toujours entre une mise en œuvre formelle et fonctionnelle qui semblerait ne pas être forcément conscientisée car ils utilisent, quelquefois, des stratégies ne répondant pas aux critères choisis mais plutôt allant à l'encontre de cette pédagogie par compétences.

Dorénavant, rappelons les profils de nos trois populations, extraits des questionnaires.

La population des novices enseignent majoritairement dans la CP4, les APSA **badminton, tennis de table et basketball**, mais de façon plus générale ils enseignent, dans cette compétence propre, **les sports collectifs**. En outre, trois spécialités semblent ressortir de ce panel : **tennis, football et athlétisme**. Toutefois les spécialités des enseignants novices sont globalement des activités de la **CP4**. Enfin, la majorité de ces enseignants ne sont **pas entraîneurs** en dehors de leur métier de professeur d'EPS.

La population des experts enseignent majoritairement dans la CP4, les APSA **badminton, tennis de table et volleyball**, mais de façon plus générale ils enseignent dans cette compétence propre **les sports collectifs**. En outre, deux spécialités semblent ressortir de ce panel : **athlétisme et volleyball**. Toutefois les spécialités des enseignants novices sont quasiment tout autant des activités de la **CP4 et de la CP1**. Enfin, globalement une moitié de ces enseignants ne sont **pas entraîneurs** et une moitié de ces enseignants **sont entraîneurs** en dehors de leur métier de professeur d'EPS.

La population des experts (25 ans d'enseignement) enseignent majoritairement dans la CP4, les APSA **badminton, handball et basketball**, mais de façon plus générale ils enseignent dans cette compétence propre **les sports collectifs**. En outre, une spécialité semble ressortir de ce panel : **football**. Toutefois les spécialités des enseignants novices sont globalement des activités de la **CP4**. Enfin, la majorité de ces enseignants **sont entraîneurs** en dehors de leur métier de professeur d'EPS.

Par conséquent, suite au rappel de nos résultats les plus importants, nous allons à présent, grâce à un tableau, essayé de synthétiser notre démarche de recherche.

Tableau 6 représentant la synthèse de notre démarche de recherche

| Intitulé | Populations | Postulats | Résultats | Profils/ Interprétations | Jugement de la validité de l'hypothèse |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|
| Hypothèse 1 : L'utilisation de l'outil institutionnel | Novices | Utilisent les fiches ressources Utilisation formelle | Utilisent systématiquement les fiches ressources. Utilisation fonctionnelle. | « Enseignement institutionnel » et enseignants non entraîneurs. | Semi validée -Validée pour l'utilisation des fiches ressources. -Invalidée pour l'utilisation formelle |
| | Experts | Utilisent les fiches ressources Utilisation fonctionnelle | Utilisent systématiquement les fiches ressources. Utilisation plutôt formelle. | « Enseignement éducatif » et enseignants entraîneurs. | Semi validée -Validée pour l'utilisation des fiches ressources. -Invalidée pour l'utilisation fonctionnelle |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Utilisent peu les fiches ressources. Utilisation formelle | Utilisent systématiquement les fiches ressources. Utilisation plutôt formelle. | « Enseignement éducatif et culturel » et enseignants entraîneurs. | Semi validée -Validée pour l'utilisation des fiches ressources. -Invalidée pour l'utilisation fonctionnelle |
| Hypothèse 2 : L'utilisation de stratégies d'enseignement | Novices | Utilisation épisodique des tâches simples et des situations complexes. Démarche davantage associationniste. Recherche parcellaire de l'autonomie. | Utilisent de temps en temps les situations complexes et rarement les tâches simples. Recherchent l'autonomie. L'utilisation des outils de | Enseignent majoritairement sports collectifs et principalement badminton et tennis de table. Spécialité dépend de la | Semi validée -Validée pour l'utilisation épisodique des tâches simples et situations complexes. -Invalidée car ils |

| | | | | | |
|--|---------------------------------|---|--|--|---|
| | | Outils de l'évaluation terminale non orientés vers la démarche d'acquisition de compétences. | l'évaluation terminale ne permettent pas de dire qu'ils s'orientent véritablement dans une « entrée » par les compétences. | CP4. APSA enseignées favorisent tout aussi bien la mise en place de situations déjà rencontrées que inédites. | recherchent l'autonomie et ils utilisent quelques outils pour l'évaluation terminale orientés vers une démarche d'acquisition de compétences. |
| | Experts | Aller retour entre tâches simples et situations complexes Recherche l'autonomie Outils de l'évaluation terminale orientés vers la démarche d'acquisition de compétences | Utilisent quasi systématiquement les situations complexes et souvent les tâches simples. Recherchent l'autonomie. L'utilisation des outils de l'évaluation terminale ne permettent pas de dire qu'ils s'orientent véritablement dans une « entrée » par les compétences. | Enseignent majoritairement sports collectifs et principalement badminton et tennis de table. Spécialité dépend de la CP4. APSA enseignées favorisent tout aussi bien la mise en place de situations déjà rencontrées que inédites. | Semi validée -Validée pour l'utilisation des tâches simples et situations complexes et pour la recherche de l'autonomie. -Invalidée car tous leurs outils pour l'évaluation terminale ne sont pas orientés vers une démarche d'acquisition de compétences. |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Utilisation épisodique et non conscientisée des tâches simples et des situations complexes. Peu de recherche de l'autonomie des élèves Outils de l'évaluation terminale non orientés vers la démarche d'acquisition de compétences. | Utilisent quasi systématiquement les situations complexes et souvent les tâches simples. Recherchent l'autonomie. L'utilisation des outils de l'évaluation terminale ne permettent pas de dire qu'ils s'orientent | Enseignent majoritairement sports collectifs et principalement badminton et tennis de table. Spécialité dépend de la CP4. APSA enseignées favorisent tout aussi bien la mise en place de | Invalidée -Ils recherchent l'autonomie, utilisent des situations complexes et des tâches simples et mettent en œuvre quelques outils pour l'évaluation terminale orientés vers une démarche d'acquisition |

| | | | | | |
|--|---------|---|--|--|---|
| | | | véritablement dans une « entrée » par les compétences. | situations déjà rencontrées que inédites. | de compétences. |
| Hypothèse 3 : La compétence propre n°4 | Novices | Mise en œuvre formelle d'une « entrée » par les compétences (utilisent les fiches ressources de façon formelle, recherchent peu l'autonomie et les outils d'évaluation ne sont pas orientés vers la démarche d'acquisition de compétence) | Ne mettent pas véritablement en œuvre « une entrée par les compétences » : ils utilisent de façon fonctionnelle l'outil institutionnel et recherchent l'autonomie mais ils n'effectuent pas de véritable allers retours entre tâches simples et situations complexes et, n'utilisent que partiellement des outils d'évaluation orientés vers cette démarche. | Enseignent majoritairement sports collectifs et principalement badminton et tennis de table. Spécialité dépend de la CP4. APSA enseignées favorisent tout aussi bien la mise en place de situations déjà rencontrées que inédites. « Enseignement institutionnel » et enseignants non entraîneurs. | Semi validée -Validée car ils n'effectuent pas de véritable allers retours entre tâches simples et situations complexes et, n'utilisent que partiellement des outils d'évaluation orientés vers cette démarche -Invalidée car ils utilisent de façon fonctionnelle l'outil institutionnel et recherchent l'autonomie |
| | Experts | Mise en œuvre d'une « entrée » par les compétences (recherchent l'autonomie, utilisation fonctionnelle des fiches ressources, utilisent des outils pour l'évaluation attestant de la volonté de mettre en œuvre une démarche d'acquisition de compétences). | Ne mettent pas véritablement en œuvre « une entrée par les compétences » : ils font des allers retours entre tâches simples et situations complexes et recherchent l'autonomie mais ils utilisent de façon formelle l'outil institutionnel et | Enseignent majoritairement sports collectifs et principalement badminton et tennis de table. Spécialité dépend de la CP4. APSA enseignées favorisent tout aussi bien la mise en place de | Semi validée -Validée car ils font des allers retours entre tâches simples et situations complexes et recherchent l'autonomie -Invalidée car ils utilisent de façon formelle l'outil institutionnel et n'utilisent que |

| | | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|
| | | | n'utilisent que partiellement des outils d'évaluation orientés vers cette démarche. | situations déjà rencontrées que inédites. « Enseignement éducatif et culturel » et enseignants entraîneurs. | partiellement des outils d'évaluation orientés vers cette démarche. |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Mise en œuvre formelle d'une « entrée » par les compétences (utilisent peu ou de façon formelle les fiches ressources, utilisent de façon épisodique les tâches simples et situations complexes, utilisent des outils d'évaluation non orientés vers cette démarche). | Ne mettent pas véritablement en œuvre « une entrée par les compétences » : ils font des allers retours entre tâches simples et situations complexes et recherchent l'autonomie mais ils utilisent de façon formelle l'outil institutionnel et n'utilisent que partiellement des outils d'évaluation orientés vers cette démarche. | Enseignent majoritairement sports collectifs et principalement badminton et tennis de table. Spécialité dépend de la CP4. APSA enseignées favorisent tout aussi bien la mise en place de situations déjà rencontrées que inédites. « Enseignement éducatif et culturel » et enseignants entraîneurs. | Semi validée -Validée car ils utilisent de façon formelle l'outil institutionnel et n'utilisent que partiellement des outils d'évaluation orientés vers cette démarche. -Invalidée car ils font des allers retours entre tâches simples et situations complexes et recherchent l'autonomie |

2. Comparaison avec d'autres études

A ma connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la mise œuvre ou non d'une « entrée » par les compétences chez les enseignants d'EPS. Des enquêtes ont été faites sur les compétences propres les plus enseignées, notamment dans notre académie (Nancy-Metz)⁴⁵ ou encore sur des façons de mettre en œuvre les compétences attendues des différentes APSA⁴⁶, mais aucune étude n'a été mise en place sur la façon, dont les enseignants sur le terrain, essaient de mettre en œuvre, au quotidien, cette pédagogie par compétences.

3. Opinion personnelle sur la recherche et autocritique

Cette recherche m'a permis d'éclaircir comment au quotidien les enseignants appréhendent ces programmes définis en terme de compétence à acquérir pour les élèves et de quelles façons ils essaient, par l'intermédiaire d'un traitement didactique des APSA de la CP4 et par les moyens pédagogiques dont ils disposent, de mettre en œuvre une démarche orientée vers l'acquisition de compétences. En effet, j'ai tenté de dégager différents items (utilisation de l'outil institutionnel, recherche de l'autonomie, type de situations utilisé, outils et moyens utilisés pour évaluer les élèves) permettant de déterminer, au quotidien, la mise en œuvre ou non d'une « entrée » par les compétences par nos trois populations (enseignant novices, experts et experts (25 ans d'enseignement)). De ce fait, j'ai eu l'occasion d'identifier les mises en œuvre quotidienne de ces trois populations. Cette étude m'a aidé à identifier quelques stratégies d'enseignements utilisés par les enseignants d'EPS et de les confronter à celles que nous considérons comme définissant une démarche d'acquisition de compétences. Cette identification appliquée aux acteurs de terrain m'a permis de me rendre compte des difficultés des enseignants d'EPS, peu importe la population, à toujours mettre en œuvre quotidiennement, lors de chaque situation ou leçon, des moyens, des stratégies d'enseignement reflétant cette démarche. En effet, les enseignants novices semblent utiliser de façon fonctionnelle l'outil institutionnel, quant les deux catégories d'experts semblent capables de faire des allers retours entre tâches simples et situations complexes.

C'est pourquoi, il serait peut être intéressant de lancer une grande étude, permettant d'une part de relever toutes les stratégies d'enseignement, tous les moyens, tous les outils permettant aux enseignants de s'inscrire dans cette mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ». D'autre part, de questionner les enseignants pour que tous puissent savoir s'ils se situent dans la logique que sous tendent les programmes EPS définis en terme de compétences pour chaque APSA. Néanmoins, cette proposition relève d'une opinion personnelle.

⁴⁵ Di Pol. L, Micheletti. F, « Programmation des activités physiques, sportives et artistiques », Inspection pédagogique régionale d'EPS, Académie de Nancy-Metz, 28 novembre 2011.

⁴⁶ Jeandrot, R, « Les compétences en EPS : des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire », Dossier EPS n°82, Académie de Nancy-Metz, 2012.

Mon autocritique se situe au niveau de mon questionnaire. D'une part, avec ce questionnaire, je me concentre seulement sur quelques stratégies, qui sont non exhaustives, pouvant attester d'une démarche d'acquisition de compétence et d'autre part, séquencer ou fractionner ainsi des stratégies d'enseignement quotidienne, par l'intermédiaire de questions très ciblées, peut paraître un peu abstrait et inopérant par rapport aux réalités du terrain.

4. Prolongements possibles

En tenant compte de cette autocritique (voir ci-dessus), j'envisagerai de prolonger cette étude en régulant le choix de la méthode. J'essayerai d'organiser des entretiens d'auto-confrontation et/ou des observations directement sur le terrain, avec des enseignants d'EPS (des différentes populations) pour constater, peut-être d'une autre façon, l'utilisation des stratégies évoquées mais également d'en voir d'autres émerger. De plus, il serait peut être intéressant de différencier à l'intérieur des populations les hommes et les femmes mais également et surtout, interroger la mise en œuvre d'une « entrée par les compétences » dans toutes les compétences propres (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5), pour pouvoir établir un comparatif suivant ces dernières. Enfin, cela nous amènerait à s'intéresser, non seulement aux enseignants des collèges mais également des lycées (généralistes ou professionnels).

Ce prolongement, certes fastidieux, pourrait permettre de se rendre compte, sur une échelle plus importante (toutes les compétences propres, les enseignants des collèges et des lycées, différenciation homme/femme avec en plus du questionnaire des entretiens d'auto-confrontation et des observations en situation d'enseignement) de la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement orientée vers l'acquisition des compétences.

5. Formulation de nouvelles hypothèses

La formulation des nouvelles hypothèses est établie en tenant compte des résultats de nos questionnaires ainsi que des profils qui en sont sortis.

Hypothèse 1 : Les enseignants novices ont « une démarche d'enseignement institutionnelle » et ne sont pas entraîneurs. Ils utilisent systématiquement et de façon fonctionnelle les fiches ressources. Les enseignants experts ont une « démarche d'enseignement éducative » et entraînent en parallèle de leur métier. Ils se réfèrent à l'outil institutionnel mais l'exploitent pas quotidiennement (hiérarchisation des connaissances, capacités et attitudes des compétences attendues des APSA). Quant aux enseignants experts (25 ans d'enseignement), ils ont les mêmes caractéristiques que ces derniers à part qu'ils ont une « démarche d'enseignement éducative et culturelle ».

Hypothèse 2 : Les enseignants novices, experts et experts (25 ans d'enseignement) enseignent dans la CP4, au cours de l'année davantage de sports collectifs et les deux APSA qu'ils enseignent le plus, sont le badminton et le tennis de table. Les enseignants novices utilisent de temps en temps les situations complexes mais rarement les tâches simples. En outre, ils recherchent l'autonomie des élèves mais les moyens et outils qu'ils utilisent lors de

l'évaluation terminale ne reflètent pas véritablement une démarche d'acquisition de compétences (utilisent tout aussi bien des situations inédites que déjà rencontrées). Concernant les deux populations expertes, une seule stratégie diffère par rapport aux enseignants novices. En effet, ils utilisent un aller retour entre tâches simples et situations complexes au cours de leurs cycles.

Hypothèse 3 : Quelle que soit la population (novice, expert, expert avec 25 ans d'enseignement), les enseignants ne mettent pas véritablement en œuvre une « entrée » par les compétences au quotidien, dans les APSA de la compétence propre n°4. En effet, les enseignants novices davantage « institutionnels » sont capables d'exploiter l'outil institutionnel mais ont plus de difficultés à effectuer des allers retours entre tâches simples et situations complexes au cours de leurs leçons. Au contraire, les populations expertes, se centrant davantage sur le côté « éducatif et culturel », exploitent au cours de leur cycle, tout aussi bien des tâches simples et des situations complexes. En revanche, leur utilisation de l'appareil institutionnel, bien qu'existante, apparaît formelle. Par ailleurs, toutes les populations recherchent l'autonomie de leurs élèves mais les outils exploités, au cours de l'évaluation terminale (tout autant des situations inédites que déjà rencontrées), n'attestent pas d'une démarche d'acquisition de compétences. En conséquence, peu importe l'ancienneté de l'enseignant, son expérience, il oscille toujours, dans ses stratégies quotidiennes, dans les APSA de la CP4, entre mise en œuvre d'une réelle « entrée par les compétences » et mise œuvre allant quelque peu à l'encontre de cette démarche.

IX. Bibliographie

Astier. P, « Peut-on mesurer la compétence ? », Conférence ESEN 22 mars 2007, [consulté le 3/11/2013]

Bulletin Officiel n°6 du 28 aout 2008

Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010

Commissions projet, Observatoire académique des pratiques en EPS, 21/04/2011

Crahay. M, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie n°154, janvier-février-mars 2006

Delignières. D, « Complexité et compétence », 2009

Delignières. D, Garsault, « Objectifs et contenus de l'EPS, in revue EPS n°242, 1993 », Revue EPS n°242, 1993

Del Rey. A, « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement », Collège International de philosophie Rue Descartes n°73, 2012

Di Pol. L, Micheletti. F, « Programmation des activités physiques, sportives et artistiques », Inspection pédagogique régionale d'EPS, Académie de Nancy-Metz, 28 novembre 2011

Dugal. G, « compétences et évaluation », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS », Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012

Durand. M, « L'enfant et le sport », 1987

Gilbert. P, « La notion de compétence : une notion centrale mais qui reste un peu floue ». Disponible sur <http://eduscol.education.fr> [consulté le 28/10/13]

Jeandrot, R, « Les compétences en EPS : des programmes aux contenus d'enseignement pour le secondaire », Dossier EPS n°82, Académie de Nancy-Metz, 2012

Nordmman, J-F, « De la transmission des savoirs à la formation des compétences : une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation », rue Descartes n°73

Oiry. E, « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », Revue française de gestion n°158, 2005

Patinet, C, « Pièges, malentendus et perspectives », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS », Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012

Perrenoud. P, « Quand l'école prétend préparer à la vie ... », 2012

Ubaldi. J-L, Coston. A, « L'EPS malade de ses non-choix », Les cahiers du Cèdre n°7, Edition AEEPS, 2007

Vors. O, Dansoko-Hosselet. M, « Apprendre à choisir sa tactique en badminton », Les cahiers pédagogiques, Dossier « développer des compétences en EPS », Hors série n°26 coordonnée par Patinet.C, mars 2012

X. Annexes

1. Annexe 1 : exemples de fiches ressources

Ci-après

Compétence attendue de niveau 1 en Football :

Dans un jeu collectif à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble supposant une maîtrise suffisante du ballon pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse.

S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression du ballon. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.

Connaissances**Du pratiquant :**

- *Le vocabulaire spécifique (corner, but, contrôle, dribble, pénalty).*
- *Les règles simples : l'engagement, les sorties et remises en jeu, les contacts).*
- *Les limites du terrain, la cible à attaquer et la cible à défendre.*
- Le statut d'attaquant (porteur de balle PB, non porteur de balle NPB) et de défenseur.
- La zone de marque et la position favorable de tir.
- Les repères de placement et de déplacement par rapport au ballon, aux partenaires, aux adversaires, au but en fonction du statut (notion de démarquage, de replacement défensif).
- Les repères d'efficacité dans les gestes : d'un contrôle, d'une passe, d'une conduite du ballon, d'un tir.
- *Les gestes d'arbitrage liés aux fautes essentielles.*

Liées aux autres rôles :**L'observateur :**

- *Les éléments recensés dans les observations : possessions de balle, pertes de balles, accès à la zone de marque, tirs et buts.*
- *Les critères d'efficacité du projet de jeu : proportion ou pourcentage des possessions arrivant en zone de marque.*

Capacités**Du pratiquant :**

- S'informer avant d'agir : se situer sur le terrain, percevoir les partenaires (PB, NPB disponibles, à distance de passe), les adversaires, les espaces libres et la cible.
- Se reconnaître attaquant ou défenseur et réagir rapidement au changement de statut.
- Gérer son effort pour réaliser plusieurs matchs de 5 minutes sans perte d'efficacité.

En attaque**Le PB :**

- Identifier sa position par rapport à la position de l'adversaire direct, au couloir de jeu direct et sa distance avec le but pour décider : de progresser balle au pied, de passer à un partenaire mieux placé, d'effectuer un tir cadré.
- Coordonner des actions de contrôle, de conduite de ballon, de passe et de tir.
- Réaliser des équilibres unipodaux par des transferts d'appuis rapides, des dissociations d'actions pour : contrôler, conduire, dribbler, passer, tirer.

Le NPB :

- S'écarter et se démarquer à distance de passe en appui visible ou sur le côté du porteur de balle.
- Se placer sur la trajectoire du ballon afin de le contrôler.
- Rompre l'alignement porteur – défenseur – non porteur.
- Enchaîner un déplacement vers l'avant après un échange réussi.

En défense :

- Identifier les pertes de balle de l'équipe et réagir en fonction de sa position sur le terrain.
- Contrôler son engagement tout en cherchant à gêner la progression adverse du ballon en se plaçant entre son but et le PB.
- Intercepter la transmission du ballon en se positionnant sur les lignes de passes adverses.

Liées aux autres rôles :**L'observateur :**

- *Relever des résultats d'actions fiables liés aux pertes de balle et conditions de tir.*
- *Evaluer de façon chiffrée l'efficacité d'une équipe en établissant des rapports entre les données recueillies (% de pertes de balles, % d'accès à la cible et de tirs en position favorable).*
- *Communiquer les résultats des observations pour aider à la formalisation d'un projet de jeu simple en attaque.*

Attitudes**Du pratiquant :**

- *S'engager dans le jeu à effectif réduit quels que soient ses partenaires et adversaires de façon intègre et avec fair-play.*
- *Respecter les règles, les arbitres, les partenaires, les adversaires et le matériel.*
- *Prendre ses responsabilités en tant que PB, NPB et D.*
- *Prendre en compte les informations données par les observateurs pour s'organiser avec ses partenaires dans un projet collectif simple.*
- *Savoir perdre ou gagner dans le respect des adversaires et des partenaires.*

Liées aux autres rôles :**L'observateur :**

- *Faire preuve d'attention, de rigueur et d'objectivité sur tout*

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><i>le temps du match.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Se montrer responsable des tâches simples confiées : chronométrage, secrétariat, relevé d'informations.</i> • <i>S'impliquer dans la réflexion et les échanges pour aider les autres dans l'élaboration d'un projet de jeu simple.</i> |
| <p>Liens avec le socle :</p> <p><i>Compétence 1 : S'exprimer à l'oral en maîtrisant un vocabulaire précis et spécifique dans les échanges liés à l'observation et les intentions de jeu.</i></p> <p><i>Compétence 3 : Exploiter des données chiffrées liées au score et à l'observation en termes de pourcentage ou de rapport.</i></p> <p><i>Compétence 6 : Respecter les règles et l'esprit du jeu. Les reconnaître comme garantes du plaisir de jouer dans des conditions équitables. Assumer avec responsabilité les rôles sociaux confiés pour permettre à chacun de progresser.</i></p> <p><i>Compétence 7 : Affiner la connaissance de soi et des autres au travers d'actions collectives entreprises et d'émotions vécues. Prendre des initiatives au cours du jeu en relation avec le projet collectif adopté.</i></p> | | |

2. Annexe 2 : le questionnaire

I. Fiche d'identité de l'enseignant :

- Age :
- Sexe : F / M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?
- Etes-vous entraîneur ? OUI / NON (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ?
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | |
| | Volleyball | |
| | Badminton | |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

- A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | | |
| 2) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | | |
| 3) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | | |
| 4) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | |
| 5) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | | | | | |
| 6) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | |
| 7) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | | | | | |
| 8) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | | |
| 9) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | | | | | | | |
| 10) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | | |
| 11) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | |
| 12) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 13) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | | | | |
| 14) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | | |
| 15) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | | | |
| 16) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | | |
| 17) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | |
| 18) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | | | |
| 19) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | |
| 20) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | |

3. Annexe 3 : les réponses aux questionnaires

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 56 ans

- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 35 ans

- Etes-vous entraîneur ? OUI / NON (supprimer la mauvaise réponse)

Actuellement non. Auparavant oui

- Quelle votre spécialité sportive ? Volley- Football

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Elever le niveau individuel de compétence de chaque élève

Se confronter à autrui

Elaborer une stratégie pour gagner

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 21) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | X | | | |
| 22) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | X | | | | | | |
| 23) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | X | | | |
| 24) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou | | | | | | | | X | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|---|---|---|---|--|--|
| d'assaut connus) | | | | | | | | | | | |
| 25) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | X | | | | |
| 26) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | X | | | | | | | |
| 27) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | X | | | | | | | |
| 28) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | X | | | | |
| 29) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | | | | | | | |
| 30) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | X | | | | |
| 31) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | X | | | | | |
| 32) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | X | | |
| 33) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | X | | | | |
| 34) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | X | | | | | | | | |
| 35) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | X | | | | | |
| 36) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | X | | | | | |
| 37) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | X | | | |
| 38) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils | | | | X | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|
| viennent de faire. | | | | | | | | | | | | |
| 39) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | X | | | | |
| 40) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | X | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 43 ans

- Sexe : M

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 20ans

- Etes-vous entraîneur ? NON

- Quelle votre spécialité sportive ? Natation

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | X |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif

S'informer, prendre des décisions et agir en fonction d'autrui.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 41) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | X | |
| 42) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | X | | | | | | | |
| 43) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | X | | | | |
| 44) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 45) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 46) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | X | | | |
| 47) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | X | | | | | | | | |
| 48) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | X | | | | |
| 49) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 50) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | | X |
| 51) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|--|--|---|--|--|---|
| 52) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | | | | X |
| 53) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | X | | | | | | | | |
| 54) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | X | | | | | | | | | | | |
| 55) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | X | | | | | | | | |
| 56) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | X | | | | | | | | | | | |
| 57) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | | X |
| 58) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | | | | X |
| 59) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | X |
| 60) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 29 ans

- Sexe : M

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? Contractuel depuis 2 ans ½

- Etes-vous entraîneur ? OUI

- Quelle votre spécialité sportive ? Tennis (entraîneur) et athlétisme

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | |
| | Volleyball | |
| | Badminton | |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Le fait de s'inscrire dans un rapport de force et d'en rechercher le gain en s'adaptant à un ou des adversaires (s'informer pour réguler ses actions).

II.Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 61) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 62) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 63) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | | X |
| 64) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|---|---|---|--|---|
| 65) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) <u>Rq :</u> je pense que pour évaluer « une compétence » telle qu'elle l'est définit dans les programmes (qualité stable et attribuable à l'expérience), il apparaît nécessaire d'évaluer la capacité de l'élève à s'affranchir d'un contexte. Par exemple, proposer un parcours inédit en CO ou encore un temps de course jamais expérimenté en demi-fond (logique de l'épreuve pour évaluer le N2 de compétence en demi-fond...). | | | | | | | | X | | | |
| 66) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA (pour adapter les situations proposées surtout) | | | | | | | | X | | | |
| 67) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | | | X | | |
| 68) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | X | | |
| 69) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | X | | | | | | | | |
| 70) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | | X |
| 71) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 72) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | X | | |
| 73) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | X | | | |
| 74) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | X | | | | | |
| 75) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | X | | | | |
| 76) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|---|
| à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | | |
| 77) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | X | |
| 78) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | X | | | |
| 79) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 80) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 57
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 33
- Etes-vous entraîneur ? OUI (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle est votre spécialité sportive ? HAND-BALL
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | * |
| | Basketball | |
| | Volleyball | |
| | Badminton | * |
| | Tennis de table | * |
| | Rugby | * |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

La capacité de se mettre en jeu seul ou à plusieurs dans le respect du règlement, des autres avec l'intention de se dépasser

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| • Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | * | | | | | | | |
| • J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | * | |
| • Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | * | |
| • J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assauts connus) | | | | | | | | | | * | |
| • J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | | | | | |
| • Je m'appuie sur les fiches ressources de | | | * | | | | | | | | |

| l'APSA | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|---|--|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | * | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | * | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | | | | | * | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | * | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | * | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | * | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | * | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | * | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | * | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | * | | |
| <ul style="list-style-type: none"> J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des | | | | | | | | | * | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|
| savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | | |
| • J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | | * | | |
| • J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | * | | |
| • J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 33ans

- Sexe : **M** (supprimer la mauvaise réponse)

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 10ans maintenant

- Etes-vous entraîneur ? **OUI** / NON (supprimer la mauvaise réponse)

- Quelle votre spécialité sportive ? Tennis Volley ball

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ **Technicien, entraîneur**

➤ **Institutionnel**

- Sportif, culturel, compétition tout cela à la fois et tu peux surtout rajouter pédagogue ! voir Psy....
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

A rien de bien français en tout cas !!! Pire encore si tu prends le mot affrontement : celui-là passe tous les soirs au journal de 20h (affrontement entre les forces de l'ordre et les « jeunes ») Quelle violence !!!!

Jouer et dominer/ **gagner** contre son ou ses **adversaires** dans un **match** ind ou coll.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|------------------------------|---|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 81) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | X | | | | | | | |
| 82) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | X | | | | | | | | |
| 83) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 84) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 85) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | X | | | | | | | | | |
| 86) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | X | | | | | |
| 87) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | | | | X | |
| 88) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | X | Pb de temps !!! | | | | | | | | |
| 89) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la | Banalisation du 8/8/4 | | | | | | | | X | | |

[illegible]

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 24
- Sexe : F (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1^{ère} année
- Etes-vous entraîneur ? NON (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ? aucune
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | x |
| | Basketball | |
| | Volleyball | |
| | Badminton | x |
| | Tennis de table | x |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | x |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

- A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Toutes les activités duelles directes et indirectes. Activités dites ouvertes nécessitant une adaptation constante à l'adversaire. Le travail de prise d'information en découle (outre la technique)

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 101) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | x |
| 102) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | x | | | | |
| 103) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | x | | | | | | | |
| 104) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | x |
| 105) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | x | | | | | | | | | | |
| 106) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | x |
| 107) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | | | x | | |
| 108) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | | x |
| 109) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | x | | | | | | | | | | |
| 110) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | x | | |
| 111) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | x |

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Institutionnel

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

APSA duelles, de combat

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 121) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 122) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | | X |
| 123) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | X | | | | | |
| 124) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 125) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre | X | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|---|
| d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | | | | | |
| 126) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 127) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | X | | | | | | | | | | |
| 128) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | X | | | | | |
| 129) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 130) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | | X |
| 131) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 132) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | X | | | | | |
| 133) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | X | | | | | |
| 134) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | X | | | | | |
| 135) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | | | X |
| 136) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 137) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|---|
| 138) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | X | | | | | |
| 139) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 140) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22
- Sexe : F
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1 an
- Etes-vous entraîneur ? NON
- Quelle votre spécialité sportive ? handball
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Rapport de force / incertitudes

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 141) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 142) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 143) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 144) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 145) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 146) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 147) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | X | | | | | | | | | |
| 148) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | X | |
| 149) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 150) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | X | | | | |
| 151) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | X |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?
CP4

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 161) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | X | | |
| 162) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | | X |
| 163) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | X | | | |
| 164) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|---|--|--|---|--|---|
| 165) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | | | X | | |
| 166) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 167) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | X | | | | | | | | | | |
| 168) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | | X |
| 169) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 170) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | | X |
| 171) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 172) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | X | | | | | |
| 173) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | X | | | | | | | | | | |
| 174) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | X | | |
| 175) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | X | | | | | | | | |
| 176) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | X | | |
| 177) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|---|--|---|
| 178) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | X | | | | | |
| 179) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | |
| 180) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22 ans
- Sexe : F
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? Première année
- Etes-vous entraîneur ? OUI
- Quelle votre spécialité sportive ? Basketball
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Cp4 : sport co, sport de raquette, de combat

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 181) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | X | | |
| 182) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 183) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | X | | | | | | | | |
| 184) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 185) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 186) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 187) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | X | | | | | |
| 188) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | X | | | | |
| 189) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 190) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | X | | | | | | | | | | |
| 191) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|---|---|---|---|---|--|
| 192) | J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | X | | | | |
| 193) | Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | X | | | |
| 194) | J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | X | | | | | |
| 195) | J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | |
| 196) | Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | X | | | | |
| 197) | J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | X | | | | |
| 198) | J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | X | | | |
| 199) | J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | X | | |
| 200) | J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 46
- Sexe : M
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 22 ans
- Etes-vous entraîneur ? NON
- Quelle votre spécialité sportive ? Football

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Chercher à gagner une rencontre en réalisant les actions les plus efficaces, les plus pertinentes en fonction de la situation, de l'adversaire.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 201) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 202) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | | X |
| 203) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | X | |

[illegible]

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|---|--|--|---|
| possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | |
| 218) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | X | | | |
| 219) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 220) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | X | | | | | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 23 ans
- Sexe : F (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 3 mois
- Etes-vous entraîneur ? OUI
- Quelle votre spécialité sportive ? escrime
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Institutionnel

➤ Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Cela me fait penser en premier à de l'opposition, je visualise un affrontement entre deux équipes ou personnes. Puis, dans un second temps, je vois le gain d'un match, ce qui compte avant tout dans ce genre d'activités, c'est la victoire et la manière d'y arriver.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 221) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | X | |
| 222) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | X | |
| 223) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | X | | | |
| 224) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | X | | |
| 225) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | X | | | | | | | | | |
| 226) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | X | |
| 227) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | X | | | | | | | |
| 228) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | X | | |
| 229) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | | | | X | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|--|---|---|---|--|
| 230) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | X | | | |
| 231) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | X | |
| 232) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | X | | |
| 233) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | X | | | | | | |
| 234) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | X | | | |
| 235) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | |
| 236) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | X | |
| 237) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | X | | | |
| 238) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | X | | | |
| 239) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | |
| 240) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | X | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22

- Sexe : M

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 6 mois
- Etes-vous entraîneur ? NON
- Quelle votre spécialité sportive ? football
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | x |
| | Volleyball | |
| | Badminton | x |
| | Tennis de table | x |
| | Rugby | x |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ?

➤ Sportif, culturel

- A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Cela me fait directement penser aux duels, à la notion d'opposition.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | x | | | |
| 2) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | x | |
| 3) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | x | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 4) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | x |
| 5) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | x | | | | | | | | |
| 6) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | x |
| 7) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | x | | | | |
| 8) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | x | | | | | | |
| 9) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | x | | | | | |
| 10) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | x | | | | | |
| 11) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | x | | | |
| 12) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | x | | |
| 13) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | x | | | |
| 14) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | x | |
| 15) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | x | | | | | | | |
| 16) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | x | | | | | | | |
| 17) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, | | | x | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|----------|--|--|--|----------|----------|--|--|--|
| entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | |
| 18) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | x | | | | | | | | |
| 19) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | x | | | |
| 20) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | x | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 32
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 2
- Etes-vous entraîneur ? NON (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ? NATATION TENNIS
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Stratégie, intentions de jeu, lecture du jeu

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 241) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 242) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 243) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 244) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 245) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 246) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | X | |
| 247) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | X | | | | | | | | | |
| 248) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | X | |
| 249) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 250) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|---|---|---|---|--|---|
| 251) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | X | | | |
| 252) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | X | | | | | | |
| 253) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | | X | | |
| 254) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | | X |
| 255) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | | | X |
| 256) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | X | | | | | |
| 257) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | |
| 258) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | X | | | | | | | | | |
| 259) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 260) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | X | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 24
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1an
- Etes-vous entraîneur ? OUI (supprimer la mauvaise réponse)

- Quelle votre spécialité sportive ? Football

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Intitulé de la Compétence Propre n°4

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 261) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 262) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | X | | | |
| 263) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | | X |
| 264) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|---|---|---|---|--|---|
| élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | |
| 265) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 266) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 267) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | X | | | | |
| 268) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | X | | | | | | |
| 269) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | X | | | | | | | | |
| 270) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | X | | | |
| 271) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 272) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | X | | | |
| 273) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | X | | | | | |
| 274) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | X | | |
| 275) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | |
| 276) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | X | | |
| 277) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont | | | | | | X | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|--|
| correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | |
| 278) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | X | | | |
| 279) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | X | |
| 280) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | X | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22 ans
- Sexe : F
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? depuis septembre
- Etes-vous entraîneur ? OUI
- Quelle votre spécialité sportive ? tennis
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Les décisions prises pour battre son ou ses adversaires sont choisies par l'élève. Il sait ce qu'il doit faire dans telle ou telle situation. Ses actions sont donc réfléchies.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 281) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 282) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | X | | | |
| 283) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | X | | | | | | |
| 284) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 285) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 286) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 287) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | X | | | | | | | | | |
| 288) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | X | | | | | |
| 289) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | X | | | | | | | |
| 290) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | X | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|--|---|---|--|---|--|--|---|--|---|
| 291) | Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | X |
| 292) | J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | | X |
| 293) | Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | X | | |
| 294) | J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | X |
| 295) | J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | X | | | | | | | | |
| 296) | Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | X |
| 297) | J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | X |
| 298) | J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | X | | | | | | | |
| 299) | J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | X |
| 300) | J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | X | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 23
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 3 mois.
- Etes-vous entraîneur ? NON (supprimer la mauvaise réponse)

- Quelle votre spécialité sportive ? Football

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | X |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Conduire l'affrontement, c'est à mon sens être capable de s'engager dans l'activité, d'un point de vue technique (construire la continuité de l'échange, circulation de balle, contrôle sur l'adversaire...) et d'un point de vue règlementaire (notamment les règles touchant à la sécurité).

Maîtriser l'affrontement serait plutôt le fait de savoir repérer et s'adapter à l'état du rapport de force : défavorable, équilibré ou favorable.

II.Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 301) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 302) J'utilise des situations qui se rapprochent de la | | | | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|---|--|--|---|--|--|---|
| situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | | | |
| 303) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | | |
| 304) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | | X |
| 305) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | | |
| 306) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | | X |
| 307) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | X | | | | | | |
| 308) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | X | | | | | | |
| 309) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | | |
| 310) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | | | X |
| 311) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | | X |
| 312) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | X | | | | | | |
| 313) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | X | | | | | | | | | | | |
| 314) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | | | X |
| 315) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son | X | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|--|--|--|---|--|---|
| type de jeu ?) | | | | | | | | | | | | |
| 316) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | X | | |
| 317) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | X | | | | | | |
| 318) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | X | | | | | | | | | |
| 319) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | X |
| 320) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | X |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1
- Etes-vous entraîneur ? NON (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ? foot/natation
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | x |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien
- Institutionnel
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

CP4

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 321) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 322) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | X | |
| 323) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 324) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 325) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | X | | | | | | | |
| 326) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 327) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | | | X | | |
| 328) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, | | | | | | | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|--|---|---|---|---|---|
| ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | | |
| 329) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | X | | | | | | | | |
| 330) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | | X | |
| 331) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 332) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | | | X |
| 333) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | X | | | |
| 334) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | X | | | | | | | |
| 335) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | X | | |
| 336) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | X | |
| 337) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | X | |
| 338) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | X | | |
| 339) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | X | | | |
| 340) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | X | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

[Tapez un texte]

- Age : 36
- Sexe : M
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 15
- Etes-vous entraîneur ? OUI
- Quelle votre spécialité sportive ? basket
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

- A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Gagner le rapport de force

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cocher la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 341) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|---|---|---|---|--|---|
| 342) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 343) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 344) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 345) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | | X | | | |
| 346) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | X | | | | |
| 347) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | X | | | | | | | |
| 348) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | X | | | | | | |
| 349) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 350) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | X | | | | | | | | | | |
| 351) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | X | | |
| 352) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | X | | | | | |
| 353) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | X | | | | | | | |
| 354) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|--|---|---|--|--|---|
| 355) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | | |
| 356) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | X | | | |
| 357) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | | |
| 358) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | X | | | | | | |
| 359) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | X |
| 360) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | X | | | | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age :33
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 10
- Etes-vous entraîneur ? NON (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ? Football
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | x |
| | Handball | |
| | Basketball | |
| | Volleyball | |
| | Badminton | x |
| | Tennis de table | x |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | x |

| | | |
|--|-------|--|
| | Lutte | |
|--|-------|--|

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Remporter le rapport de force en s'adaptant sans cesse aux réponses de l'adversaire

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 361) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 362) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | X | | | | |
| 363) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 364) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | X | |
| 365) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | X | | | | | | | |
| 366) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 367) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en | X | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|---|--|--|--|--|---|---|
| badminton) | | | | | | | | | | | | |
| 368) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | | X | |
| 369) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | X | | | | | | | | | | |
| 370) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | X | | | | | | | | | | |
| 371) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | | X |
| 372) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | | | | | X |
| 373) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | X | | | | | | |
| 374) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | X | | | | | | | | | | | |
| 375) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | | | | X |
| 376) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | | | X |
| 377) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | | X |
| 378) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | | | | X |
| 379) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | X |
| 380) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | X | | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 23

- Sexe : F

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? première année

- Etes-vous entraîneur ? OUI

- Quelle votre spécialité sportive ? Handball

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 381) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | |
|------|---|---|--|---|--|---|--|---|--|---|
| 382) | J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X |
| 383) | Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | X | | | | | | |
| 384) | J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | X |
| 385) | J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | |
| 386) | Je m'appuis sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | X |
| 387) | Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | X | | | | | | | | |
| 388) | J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | X | | | | |
| 389) | J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | X | | | | |
| 390) | J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | X | | | | |
| 391) | Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | X |
| 392) | J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | X | | | | |
| 393) | Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | | | X | | |
| 394) | J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | |
|--|----------|--|--|--|----------|--|--|--|--|--|----------|
| 395) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | | | X |
| 396) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | X | | | | | | |
| 397) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | X |
| 398) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | X | | | | | | | | | | |
| 399) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 400) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | X | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 21

- Sexe : F

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? Quelques mois (pas officiellement...)

- Etes-vous entraîneur ? OUI

- Quelle votre spécialité sportive ? Tennis de table/ course d'orientation

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | X |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |

| | | |
|--|-------|---|
| | Lutte | X |
|--|-------|---|

- Comment définiriez-vous votre enseignement ?

(Un peu des 3...)

- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

CP4, beaucoup d'APSA différentes, tactique/ stratégie, rôles sociaux, matchs, lecture du jeu.
Un peu de technique car indispensable tout de même.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 401) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| 402) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 403) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | | X |
| 404) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 405) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 406) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 407) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | X | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|--|--|---|---|---|---|
| 408) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | X | | |
| 409) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | X | | | | | | | |
| 410) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | X | | | |
| 411) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 412) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | X | | | |
| 413) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | X | | | | | | | | | |
| 414) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | X | | | | | | | | |
| 415) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | |
| 416) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | | X |
| 417) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | X | | | |
| 418) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | X | | |
| 419) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 420) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | X | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22
- Sexe : F
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 3 mois
- Etes-vous entraîneur ? NON
- Quelle votre spécialité sportive ? Athlétisme
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Institutionnel

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Libellé de la CP4

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 421) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|---|---|--|---|---|---|
| 422) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | X | |
| 423) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | X | | | | | |
| 424) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | X | |
| 425) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | X | | | | | | | | | |
| 426) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| 427) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | X | | | | | | | | |
| 428) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | X | | | | |
| 429) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | X | | | | | | | |
| 430) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | X | | |
| 431) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | X | | |
| 432) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | X | | | | |
| 433) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | | X | | | | | |
| 434) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | X | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|---|--|--|
| 435) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | X | | | | | | | | | |
| 436) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | X | | |
| 437) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | |
| 438) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | X | | | | | | |
| 439) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | |
| 440) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | X | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 30 ans

- Sexe : M

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 8 ans

- Etes-vous entraîneur ? NON

- Quelle votre spécialité sportive ? Course à pied

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |

| | | |
|--|-------|----------|
| | Lutte | X |
|--|-------|----------|

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

conduire, dans le sens « penser » à un cheminement pour justement maîtriser cet affrontement

Ex en tennis de table : afin de réussir un smatch et donc de le **maîtriser** je dois réfléchir à comment réussir à faire provoquer chez mon adversaire une trajectoire haute. En l'occurrence placer ma balle ou lui donner du lift (**conduire**)

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|----------|---|---|---|---|----------|---|---|----------|----------|----------|
| 441) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | X | | |
| 442) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | X | | | | | |
| 443) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | X | |
| 444) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 445) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 446) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | X | |
| 447) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y | | | | | | X | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|---|---|---|---|--|--|
| a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | | | | | |
| 448) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | X | | | | |
| 449) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | | X | | | | | |
| 450) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | X | | | |
| 451) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | X | | | |
| 452) J'utilise des observateurs lors des situations | | | X | | | | | | | | |
| 453) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | | | X | | | | |
| 454) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | X | | | | | | | | | |
| 455) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | X | | | | | |
| 456) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | X | | | | | | | | |
| 457) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | X | | | |
| 458) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | X | | | | | |
| 459) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | |
| 460) J'utilise des critères variés, nombreux et | | | | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 22ans
- Sexe : F
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1 an
- Etes-vous entraîneur ? NON (mais qualification pour)
- Quelle votre spécialité sportive ? Athlétisme
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | x |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

(Avoir de l'engagement, maîtriser ses actions en les coordonnant avec ses camarades ou/et l'objet de sa pratique.)

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 461) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | x | |
| 462) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | x | |
| 463) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | x | | |
| 464) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | x |
| 465) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | x | | | | |
| 466) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | x | | |
| 467) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | | x | | | | |
| 468) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | x | | |
| 469) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | x | | | | | | | |
| 470) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | x | | | | | |
| 471) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | x | | | |
| 472) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | x | | | |
| 473) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers | | | | | | | | | x | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|---|---|---|--|--|
| lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | | | | |
| 474) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | x | | | | | | | | |
| 475) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | x | | | | |
| 476) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | X | | | | |
| 477) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | x | | | | |
| 478) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | x | | | |
| 479) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | x | | |
| 480) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | x | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 24

- Sexe : M

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1 an

- Etes-vous entraîneur ? OUI

- Quelle votre spécialité sportive ? Tennis/bad

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|----------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |

| | | |
|--|-----------------------|----------|
| | Basketball | |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel **X**
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Une interaction jouée entre un ou plusieurs adversaires

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|----------|---|---|---|----------|----------|----------|---|----------|
| 481) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | X | | |
| 482) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | X | | | | |
| 483) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | X | | | |
| 484) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 485) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | X | | | | | | | | |
| 486) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | X | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|---|--|---|---|--|---|
| 487) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | X | | | | | | | |
| 488) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | X | | | |
| 489) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | X | | | | | | |
| 490) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | X | | | |
| 491) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | X | | | | | |
| 492) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | X | | | |
| 493) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | X | | | |
| 494) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | X | | |
| 495) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | |
| 496) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | X | | | | | |
| 497) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | |
| 498) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | X | | | |
| 499) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 500) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | X | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 23 ans

- Sexe : F

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 3 mois et demi

- Etes-vous entraîneur ? NON

- Quelle est votre spécialité sportive ? Danse

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas)

- Institutionnel

21) Sportif, culturel, compétition

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ? à la compétence propre n°4

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| ➤ Je m'appuis sur les niveaux des compétences attendues définis dans les programmes | | | | | | | | | | | X |
| ➤ J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | X | | | |
| ➤ Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | | X |
| ➤ J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| ➤ J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| ➤ Je m'appuis sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | | | X |
| ➤ Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | X | | | | | |
| ➤ J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | X | | | |
| ➤ J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | X | | | | | | | |
| ➤ J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | X | | |
| ➤ Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | | X |
| ➤ J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | | X | | | |
| ➤ Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de | X | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|---|---|--|--|---|
| réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | | | | | |
| ➤ J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | | | X |
| ➤ J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | | |
| ➤ Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | | | | X |
| ➤ J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | X | | | | |
| ➤ J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | X | | | | | | | | | | | |
| ➤ J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | | |
| ➤ J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | X |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 23 ans

- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)

- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 1an

- Etes-vous entraîneur ? OUI

- Quelle votre spécialité sportive ? Tennis (et handball)

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Institutionnel

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

A la CP4, sports co, raquette et combat, nombreux problèmes posés concernant la prise d'information.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 501) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | | x | |
| 502) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |
| 503) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | X | | | | |
| 504) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 505) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | X | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|--|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
| 506) | Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | X | | |
| 507) | Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | X | | | | | | | | |
| 508) | J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | X | | | | |
| 509) | J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | X | | | | | | |
| 510) | J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | X | | | | |
| 511) | Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | X | | | |
| 512) | J'utilise des observateurs lors des situations | | | | X | | | | | | |
| 513) | Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | | | X | | | | | |
| 514) | J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | X | | | |
| 515) | J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | X | | | |
| 516) | Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | X | | | | | | | |
| 517) | J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | X | | | |
| 518) | J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | X | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----------|--|----------|--|--|--|
| 519) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | X | | | |
| 520) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | X | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 44
- Sexe : F
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 20
- Etes-vous entraîneur ? NON (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ? Javelot volley
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | |
| | Basketball | x |
| | Volleyball | x |
| | Badminton | x |
| | Tennis de table | x |
| | Rugby | x |
| | Savate Boxe Française | x |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Institutionnel
- Sportif, culturel,
- Educateur

- A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Jouer avec et jouer contre

Faire des choix tactiques

Gerer des émotions

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 521) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | x | | |
| 522) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | x | | | | | |
| 523) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | | x | |
| 524) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | x |
| 525) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | x | | | | | | | | | | |
| 526) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | | x | | |
| 527) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | x | | | | | | | | |
| 528) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | x | | | | | | |
| 529) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | x | | | | | | |
| 530) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | x | | | | |
| 531) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter | | | | | | | | | x | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|---|--|--|--|--|---|---|
| mon cycle. | | | | | | | | | | | | |
| 532) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | x | | | | | | |
| 533) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaie de faire tendre mes élèves. | | | x | | | | | | | | | |
| 534) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | | | | x |
| 535) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | x | | | | | | |
| 536) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | x | | | | | | | | | | | |
| 537) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | | | x | |
| 538) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | x | | | | | | | |
| 539) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | | x |
| 540) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | x | | | | | | | | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 42
- Sexe M
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 17
- Etes-vous entraîneur ? / NON
- Quelle votre spécialité sportive ? Volley

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | x |
| | Handball | |
| | Basketball | x |
| | Volleyball | x |
| | Badminton | x |
| | Tennis de table | x |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

➤ Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Aux sports co

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 541) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | x | | | | | | | | | |
| 542) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | x | | |
| 543) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | x | | | |
| 544) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | x | |
| 545) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre | | | x | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|--|---|--|--|
| d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | | | | | | | |
| 546) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | x | | | | | | | | |
| 547) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | x | | | | | | | | |
| 548) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | x | | | | |
| 549) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | x | | | | | | | |
| 550) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | x | | | | |
| 551) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | x | | | | | |
| 552) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | x | | | | | | |
| 553) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | x | | | | | |
| 554) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | x | | | | | | | | | |
| 555) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | x | | |
| 556) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | x | | | | | | | |
| 557) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | x | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|
| 558) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | | X | |
| 559) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | X | |
| 560) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | X | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 36
- Sexe : M (supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 12 ans
- Etes-vous entraîneur ? OUI (supprimer la mauvaise réponse)
- Quelle votre spécialité sportive ? Athlétisme
- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | X |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

- Technicien, entraîneur
- Institutionnel
- Sportif, culturel, compétition
- Educateur

- A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Savoir différencier les 2 approches, connaître ses possibilités, son projet, ainsi que celui du groupe.

Oser affronter un ou des adversaires, maîtriser son engagement.

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 561) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | X | | | |
| 562) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | | X | |
| 563) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | X | | | |
| 564) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | | | X |
| 565) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | X | | | | | | | | | | |
| 566) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | X | | | |
| 567) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | | X | | | | | |
| 568) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | | | | | X | |
| 569) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | X | | | | | | | | | | |
| 570) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|
| 571) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | | | X | |
| 572) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | | | X | | | | |
| 573) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | X | | | |
| 574) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | | | | | X | | |
| 575) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | | X | | |
| 576) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | | | X | | |
| 577) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | |
| 578) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | | X | | |
| 579) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | | X |
| 580) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | |

Questionnaire

I. Fiche d'identité :

- Age : 47 ans
- Sexe : F / M(supprimer la mauvaise réponse)
- Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ? 23 ans
- Etes-vous entraîneur ? OUI / (supprimer la mauvaise réponse)

- Quelle votre spécialité sportive ? athlétisme

- Quelles APSA enseignez-vous cette année ? (Cocher la ou les cases avec un X en face de ou des APSA correspondantes).

| Compétence propre | APSA | Réponses |
|-------------------|-----------------------|----------|
| CP4 | Football | |
| | Handball | X |
| | Basketball | X |
| | Volleyball | X |
| | Badminton | X |
| | Tennis de table | |
| | Rugby | |
| | Savate Boxe Française | X |
| | Lutte | X |

- Comment définiriez-vous votre enseignement ? (supprimer les réponses qui ne conviennent pas).

-
- Institutionnel
- Sportif, culturel,
- Educateur

-A quoi vous fait penser « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif » ?

Elaboration de stratégies d'attaque et de défense

Tenir compte du ou des partenaires et adversaires

Mise en jeu de ses compétences

II. Déterminez l'importance que vous accordez aux facteurs suivants sur une échelle de 0 à 10 (Cochez la case correspondante avec un X), 0 correspondant à jamais, 10 correspondant à systématiquement.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 581) Je m'appuie sur les niveaux des compétences attendues définies dans les programmes | | | | | | | | | X | | |
| 582) J'utilise des situations qui se rapprochent de la situation réelle, de la situation sociale de référence (le match, l'assaut) | | | | | | | | | X | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|--|---|---|--|--|
| 583) Je donne des indicateurs précis aux élèves leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions lors d'une situation (nombre d'essais à réussir par exemple). | | | | | | | | | X | | |
| 584) J'évalue en utilisant des situations auxquelles les élèves ont été confrontés au cours du cycle (type de matchs ou d'assaut connus) | | | | | | | | | X | | |
| 585) J'évalue grâce à des situations inédites (le nombre d'adversaires, de partenaires, les dimensions du terrain sont différentes.) | | | | | X | | | | | | |
| 586) Je m'appuie sur les fiches ressources de l'APSA | | | | | | | | X | | | |
| 587) Je propose des tâches précises c'est-à-dire que la réponse à la tâche proposée est unique pour l'élève. Il n'y a qu'une seule réponse correcte (apprentissage d'une technique, par exemple la passe haute en volley, le lob en badminton) | | | | | X | | | | | | |
| 588) J'invite l'élève à m'expliquer, après des situations, ce qu'il a fait. | | | | | | X | | | | | |
| 589) J'accorde une place importante dans l'évaluation à la performance (10 points minimum) | | | | | | X | | | | | |
| 590) J'accorde une place importante à la maîtrise lors de l'évaluation (10 points minimum). | | | | | | X | | | | | |
| 591) Je me sers des connaissances, capacités et/ou attitudes pour orienter mon enseignement, pour orienter mon cycle. | | | | | | | | X | | | |
| 592) J'utilise des observateurs lors des situations | | | | | X | | | | | | |
| 593) Pour me rendre compte de ce que fait l'élève, dans une situation, je me réfère à un modèle de réussite, vers lequel j'essaye de faire tendre mes élèves. | | | | | | | | X | | | |
| 594) J'évalue les élèves avec un seul type d'organisation (en montante descendante ou sous forme de tournois). | | | | | X | | | | | | |
| 595) J'évalue le projet de jeu des élèves (Qu'est-ce qu'il a voulu faire ? Qu'est-ce qu'il avait prévu de faire ? Son type de jeu ?) | | | | | | | | X | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|--|
| 596) Je hiérarchise les connaissances, capacités et/ou attitudes à acquérir lors du cycle. | | | | | | | X | | | | |
| 597) J'utilise des situations où plusieurs réponses sont possibles, où il y a un choix à faire (entre passe haute et manchette en volley par exemple). Plusieurs réponses sont correctes c'est-à-dire avec plusieurs configurations de ressources, entre des savoirs et des savoirs faire. | | | | | | | | | X | | |
| 598) J'invite les élèves à expliquer, entre eux, ce qu'ils viennent de faire. | | | | | | | | X | | | |
| 599) J'identifie plusieurs niveaux de réussite dans l'évaluation terminale. | | | | | | | | | | X | |
| 600) J'utilise des critères variés, nombreux et dépendants les uns des autres pour l'évaluation terminale. | | | | | | | | | X | | |

4. Annexe 4 : l'ensemble des graphiques présentés

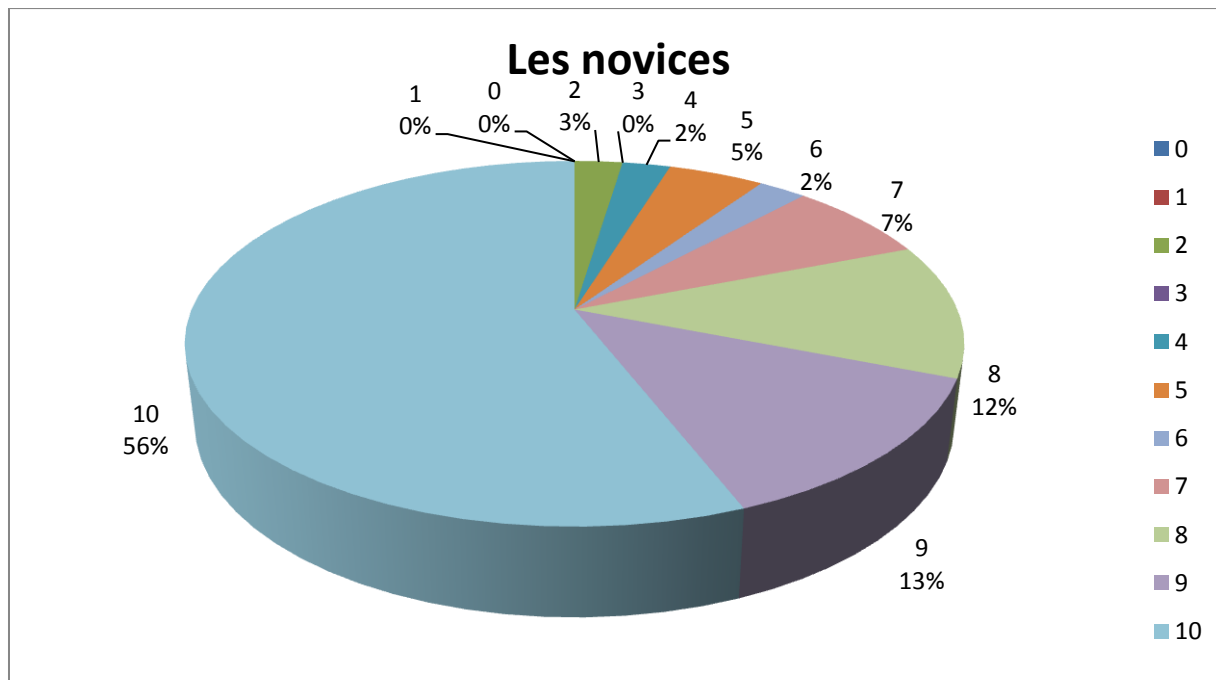


Figure 58 : Diagramme représentant l'utilisation des textes officiels (fiches ressources notamment) par les enseignants novices

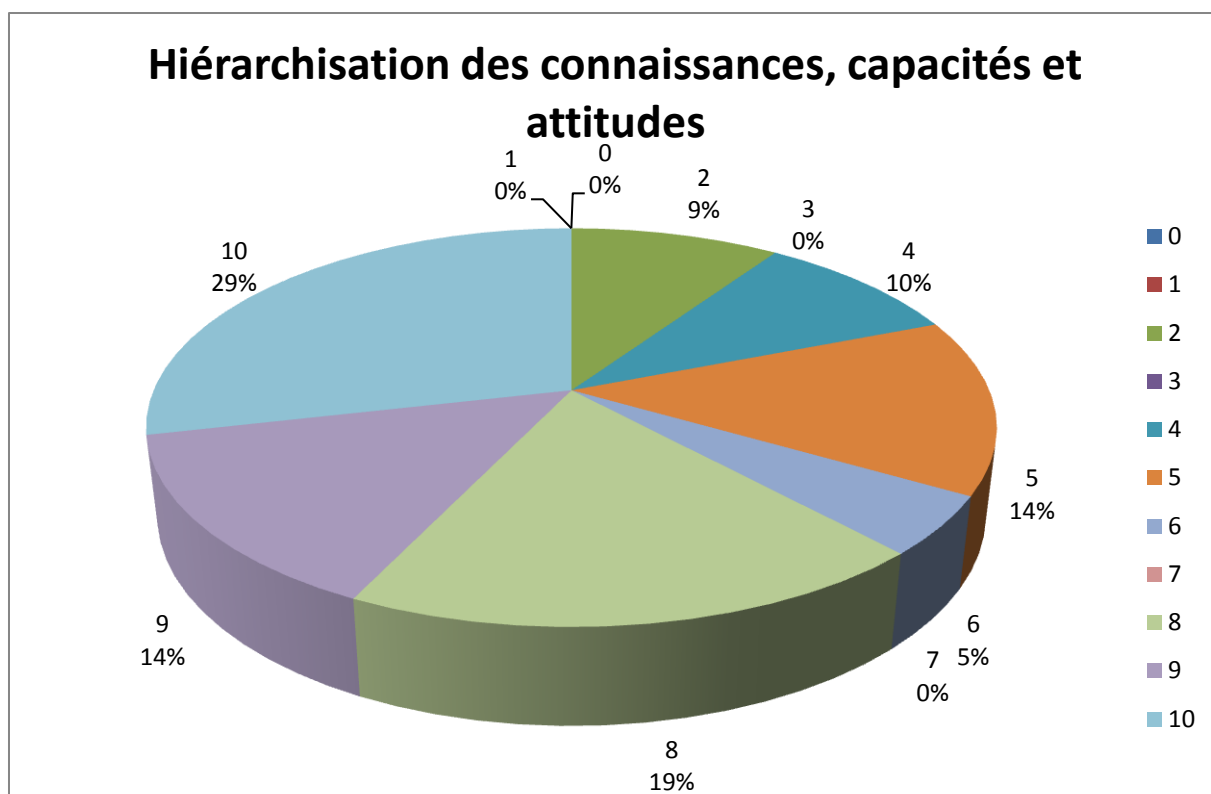


Figure 59 : Diagramme représentant la hiérarchisation, des connaissances, capacités et attitudes, dans les fiches ressources par les enseignants novices

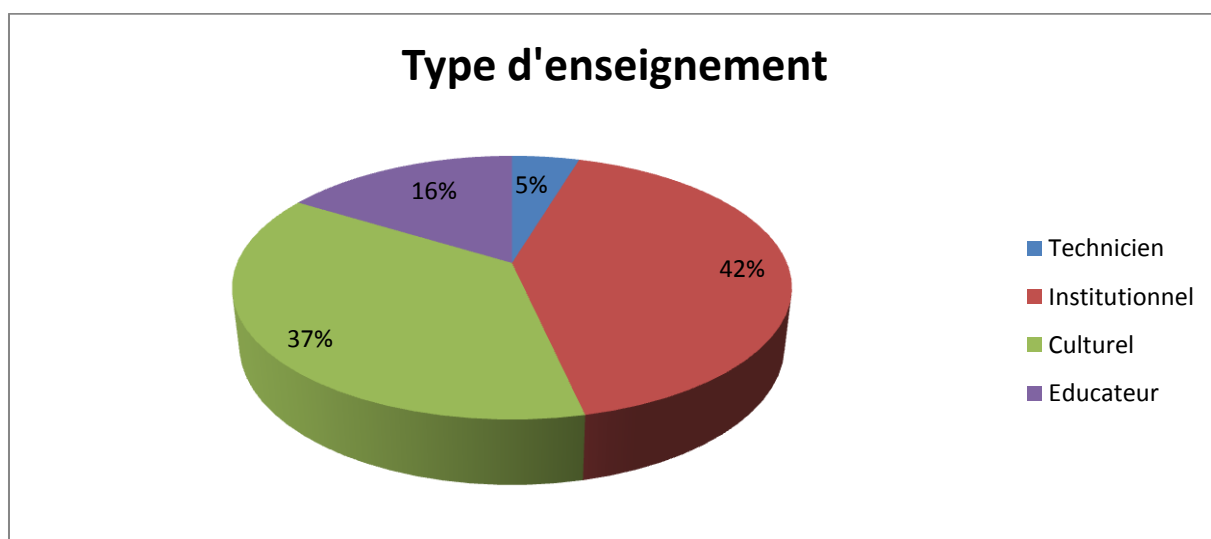


Figure 60 : Diagramme représentant comment les enseignants novices définissent leur enseignement

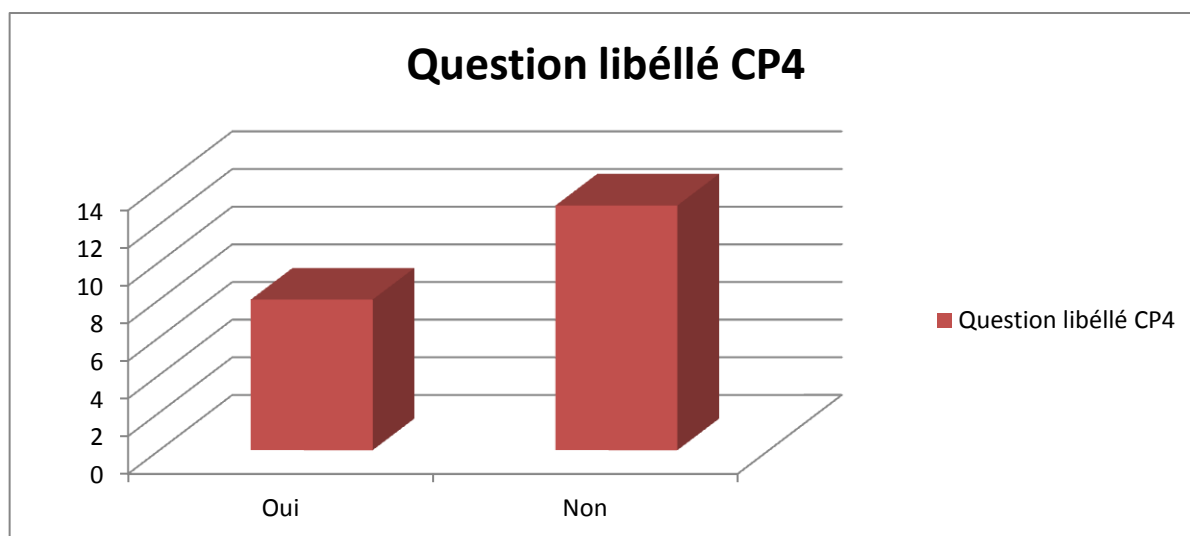


Figure 61 : Histogramme représentant les réponses des enseignants novices sur leur connaissance du libellé de la compétence propre n°4

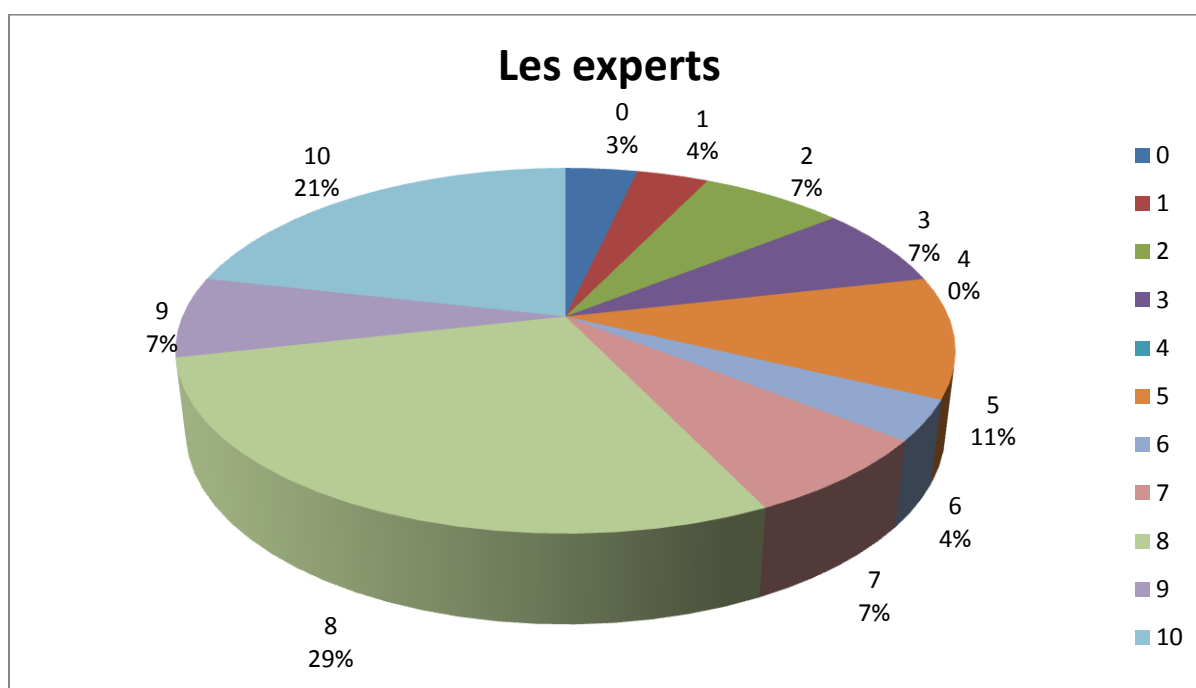


Figure 62 : Diagramme représentant l'utilisation des textes officiels (fiches ressources notamment) par les enseignants experts

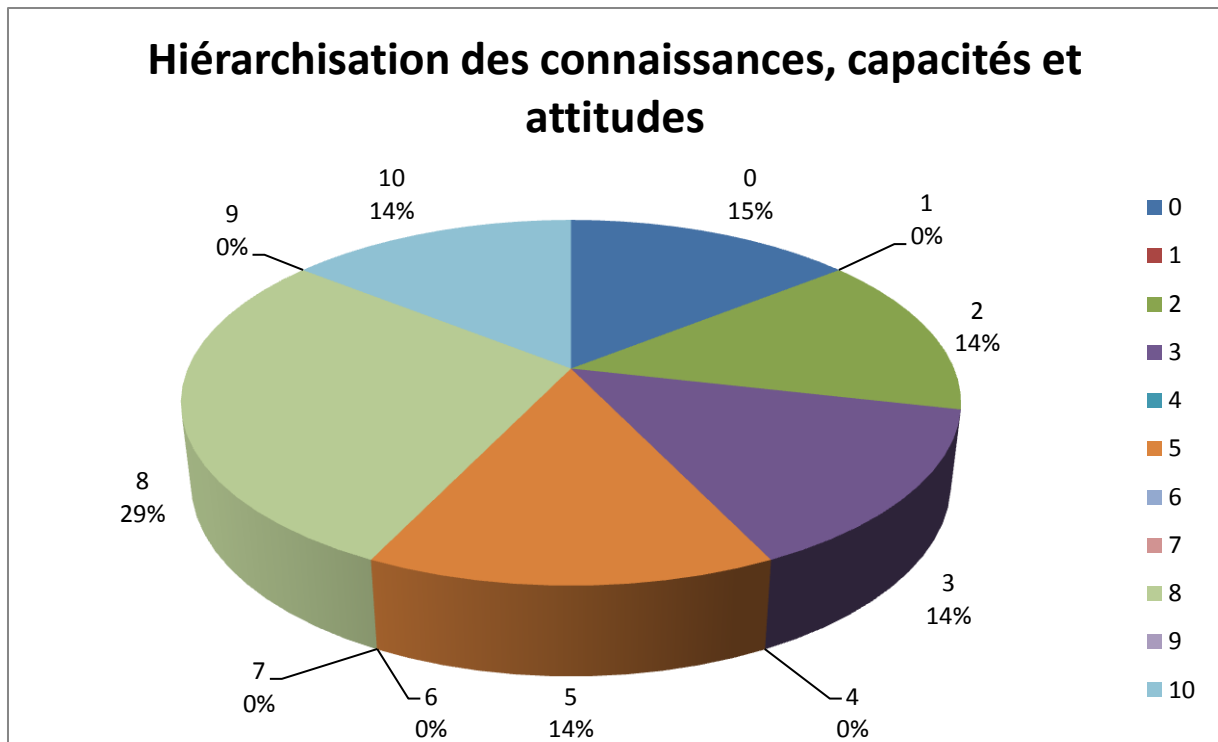


Figure 63 : Diagramme représentant la hiérarchisation, des connaissances, capacités et attitudes, dans les fiches ressources par les enseignants experts

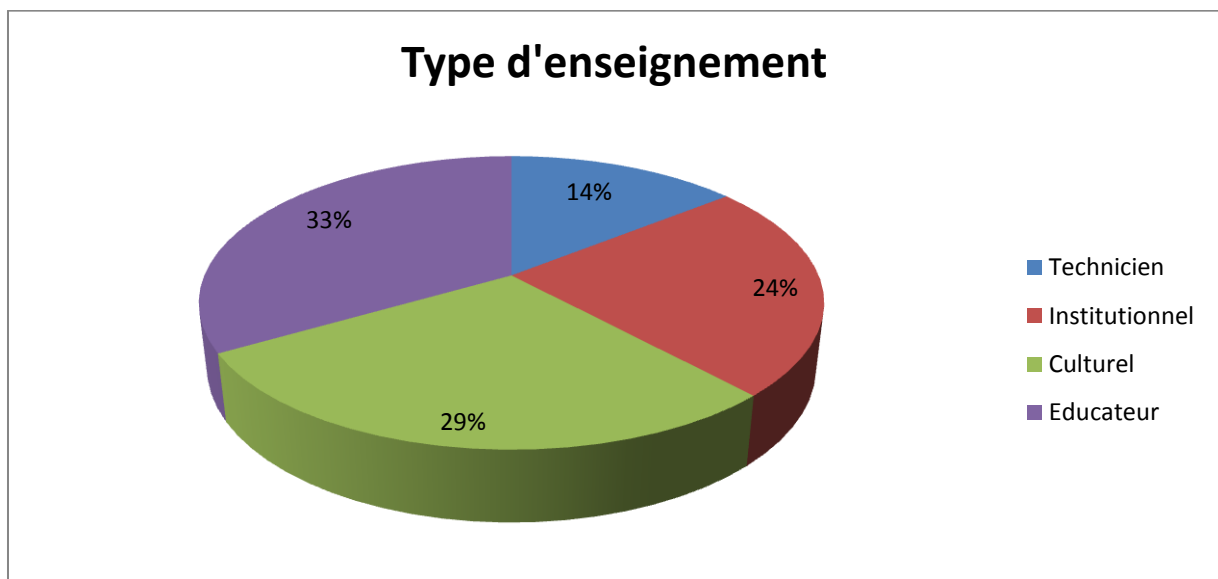


Figure 64 : Diagramme représentant comment les enseignants experts définissent leur enseignement

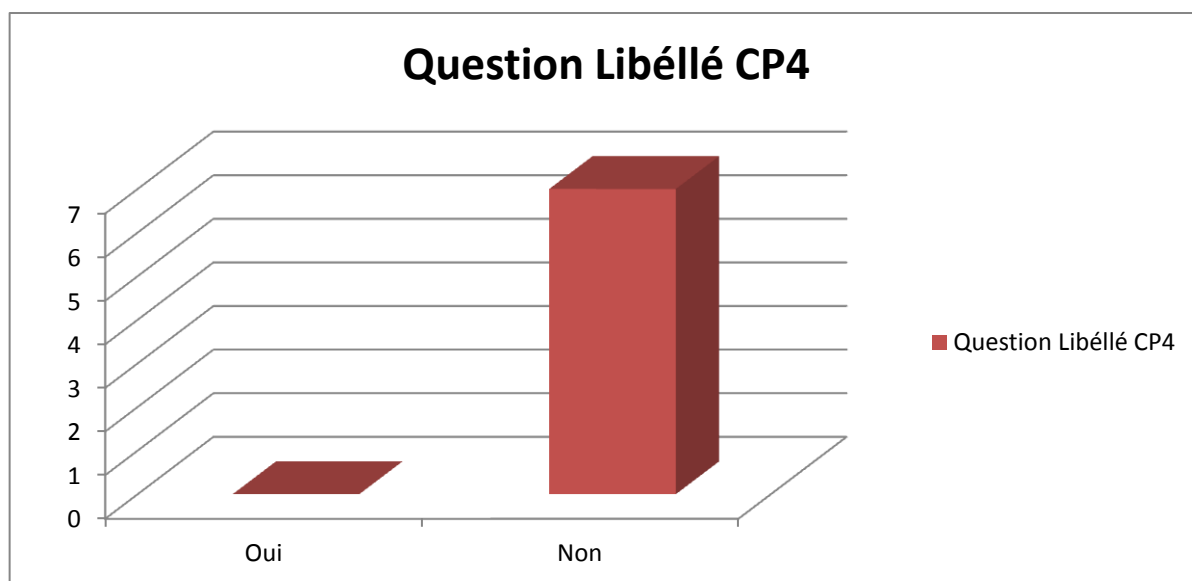


Figure 65 : Histogramme représentant les réponses des enseignants experts sur leur connaissance du libellé de la compétence propre n°4

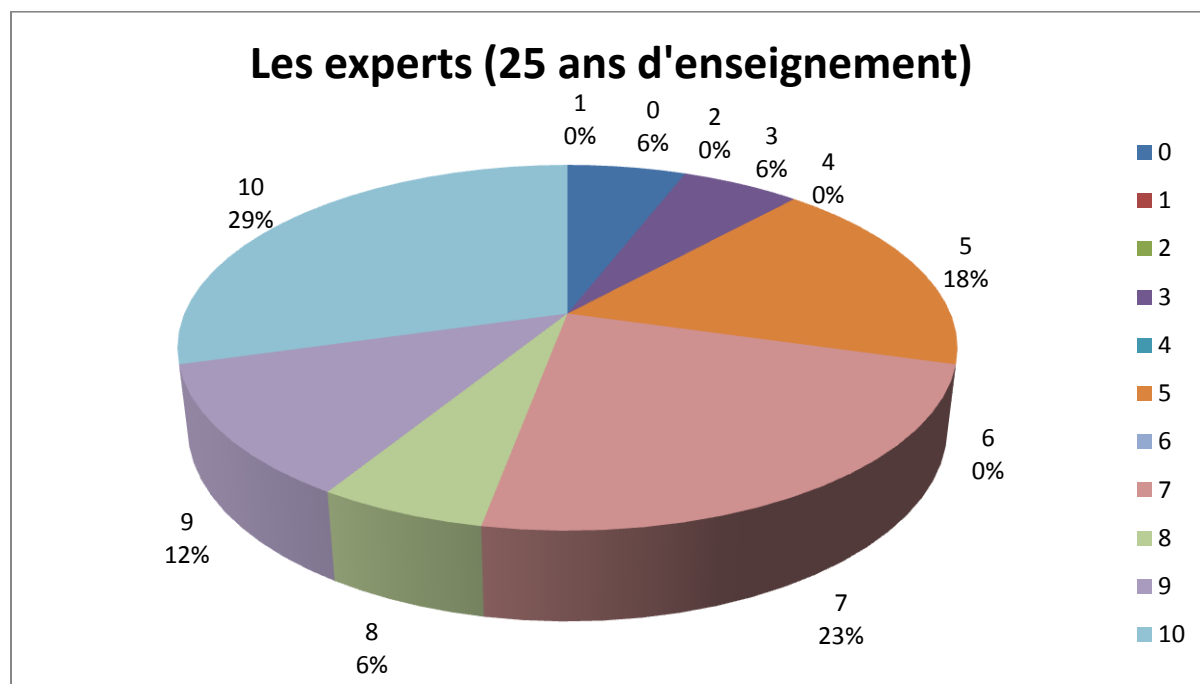


Figure 66 : Diagramme représentant l'utilisation des textes officiels (fiches ressources notamment) par les enseignants experts (25 ans d'enseignement).

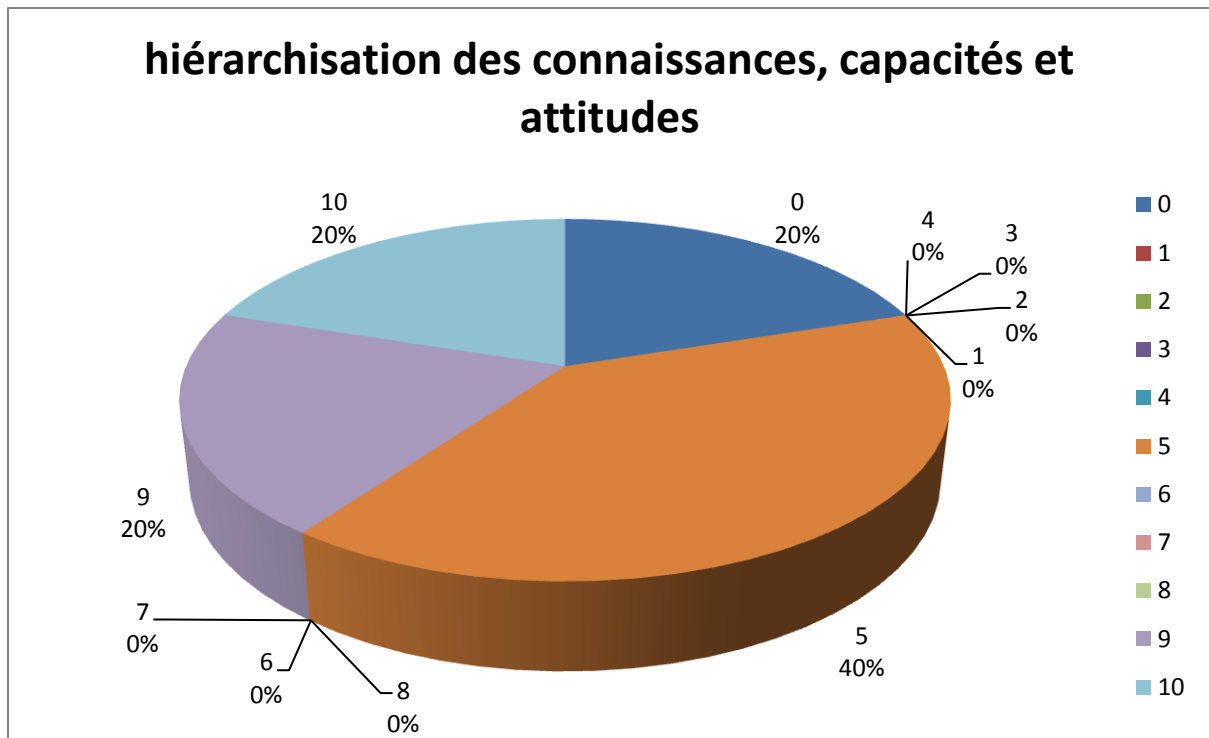


Figure 67 : Diagramme représentant la hiérarchisation, des connaissances, capacités et attitudes, dans les fiches ressources par les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

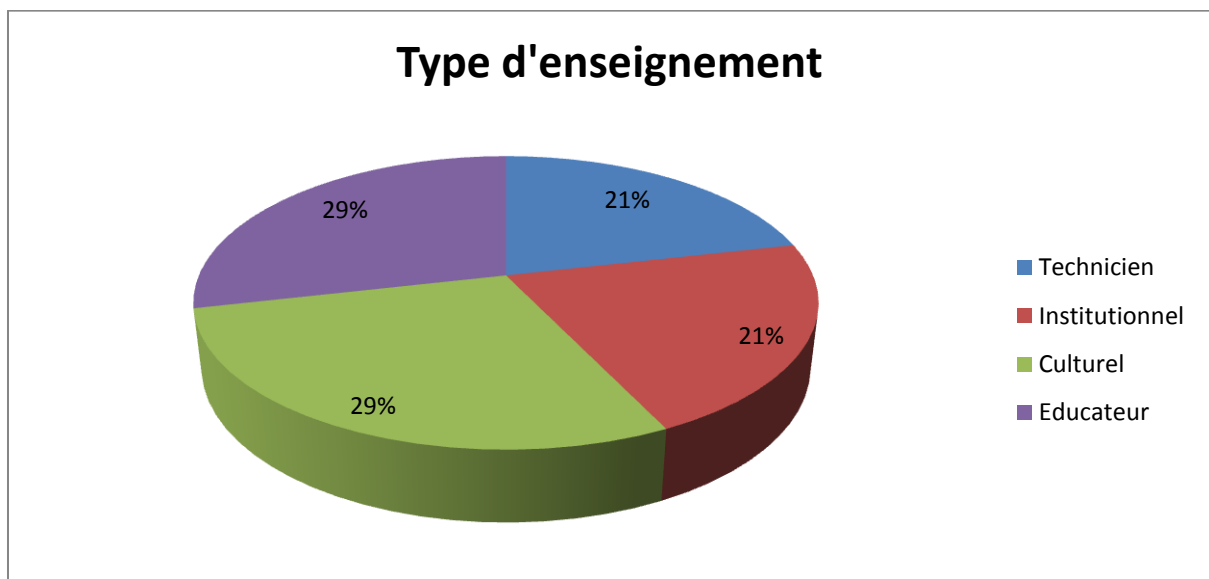


Figure 68 : Diagramme représentant comment les enseignants experts (25 ans d'enseignement) définissent leur enseignement

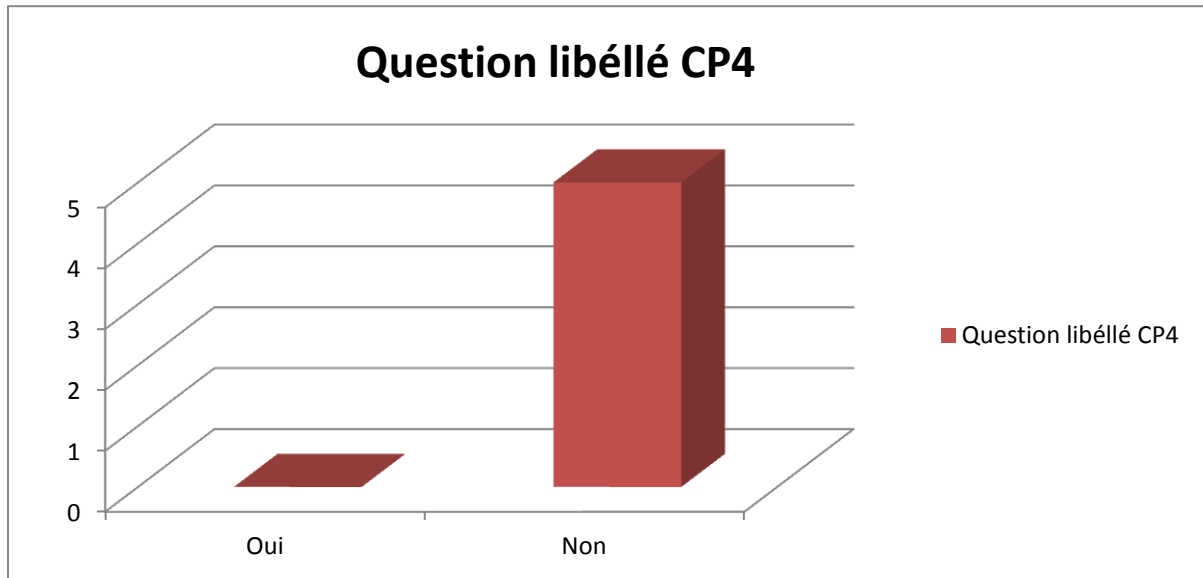


Figure 69 : Histogramme représentant les réponses des enseignants experts (25 ans d'enseignement) sur leur connaissance du libellé de la compétence propre n°4

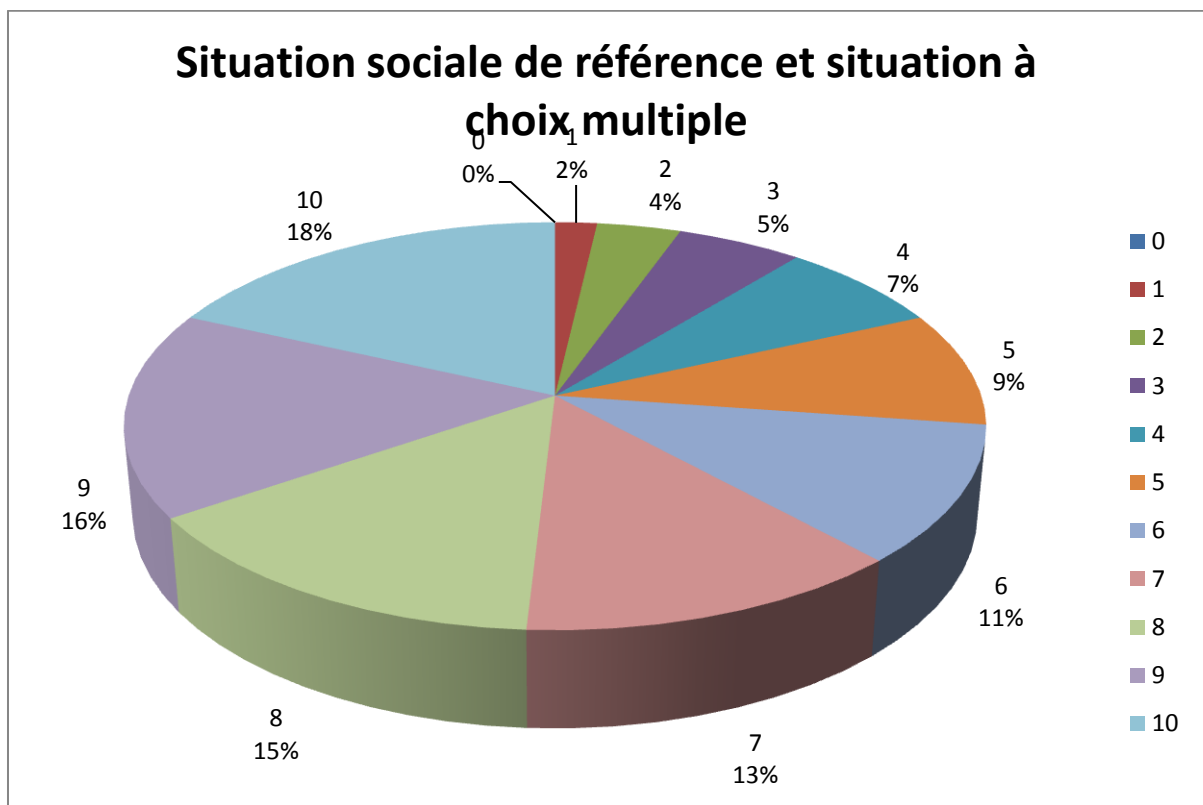


Figure 70 : Diagramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants novices

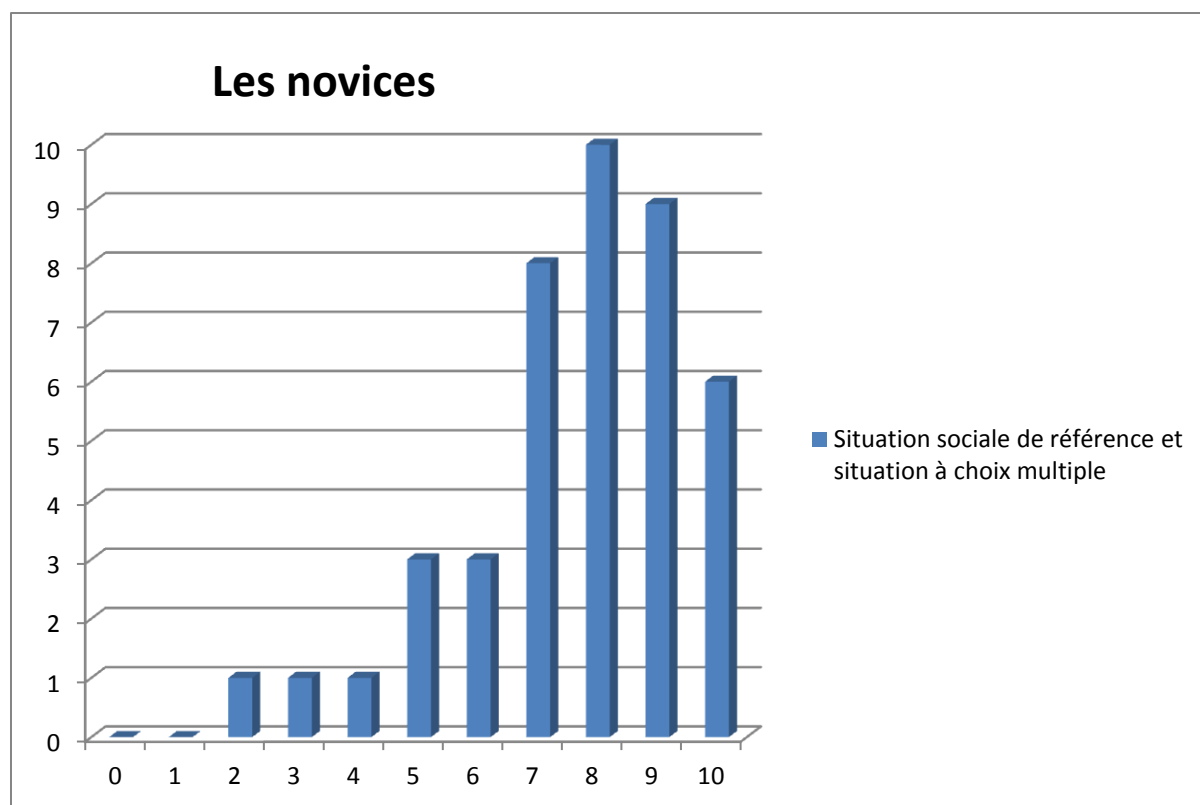


Figure 71 : Histogramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants novices

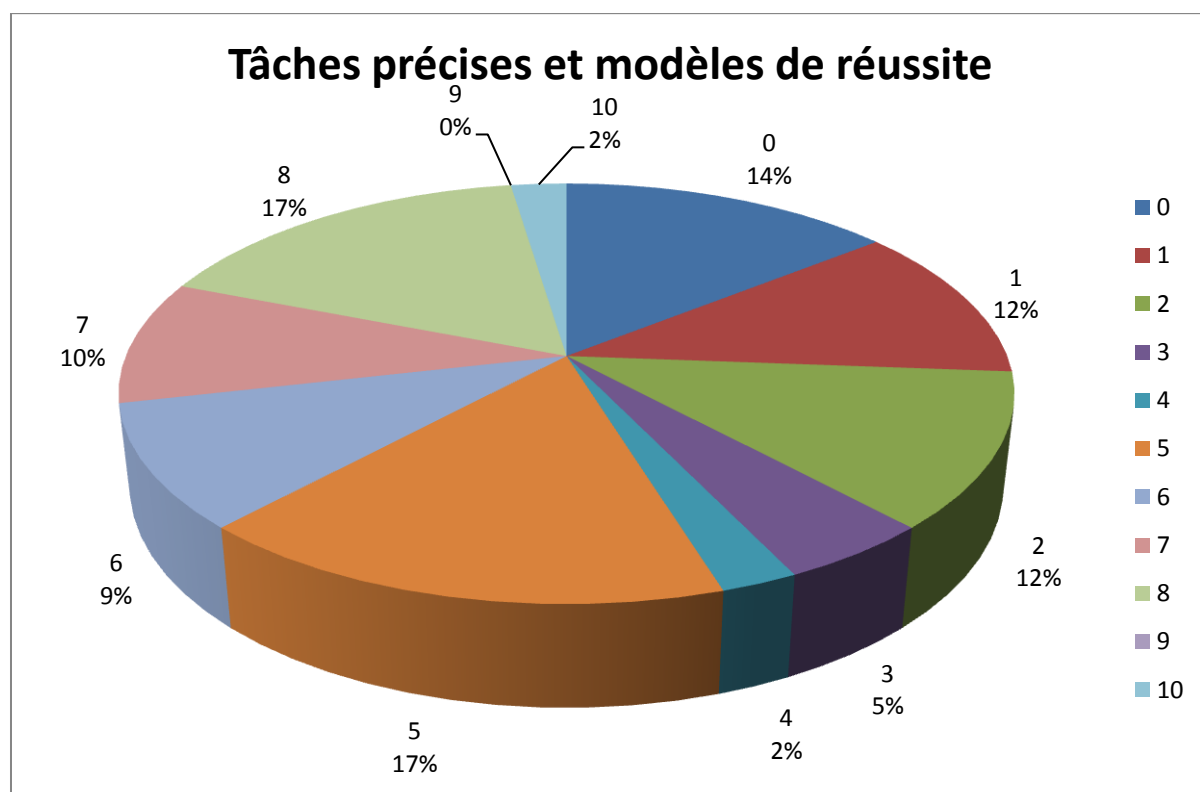


Figure 72 : Diagramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants novices

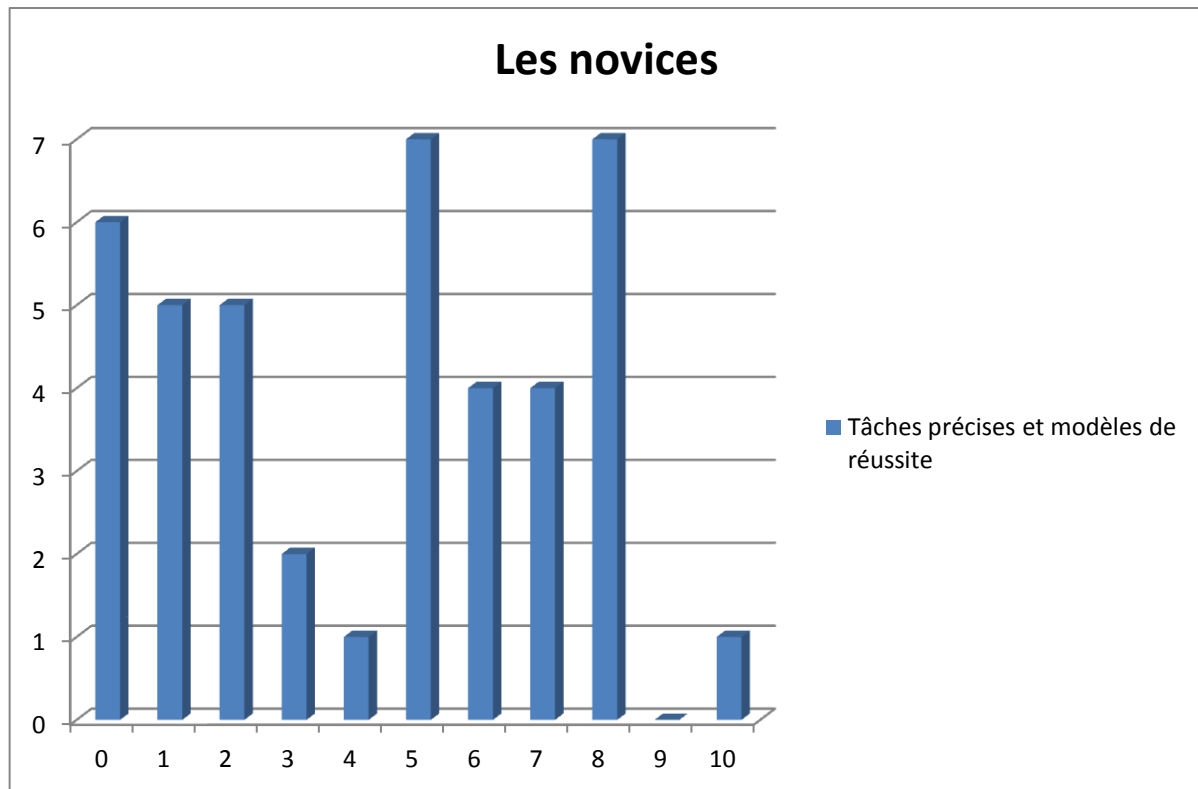


Figure 73 : Histogramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants novices

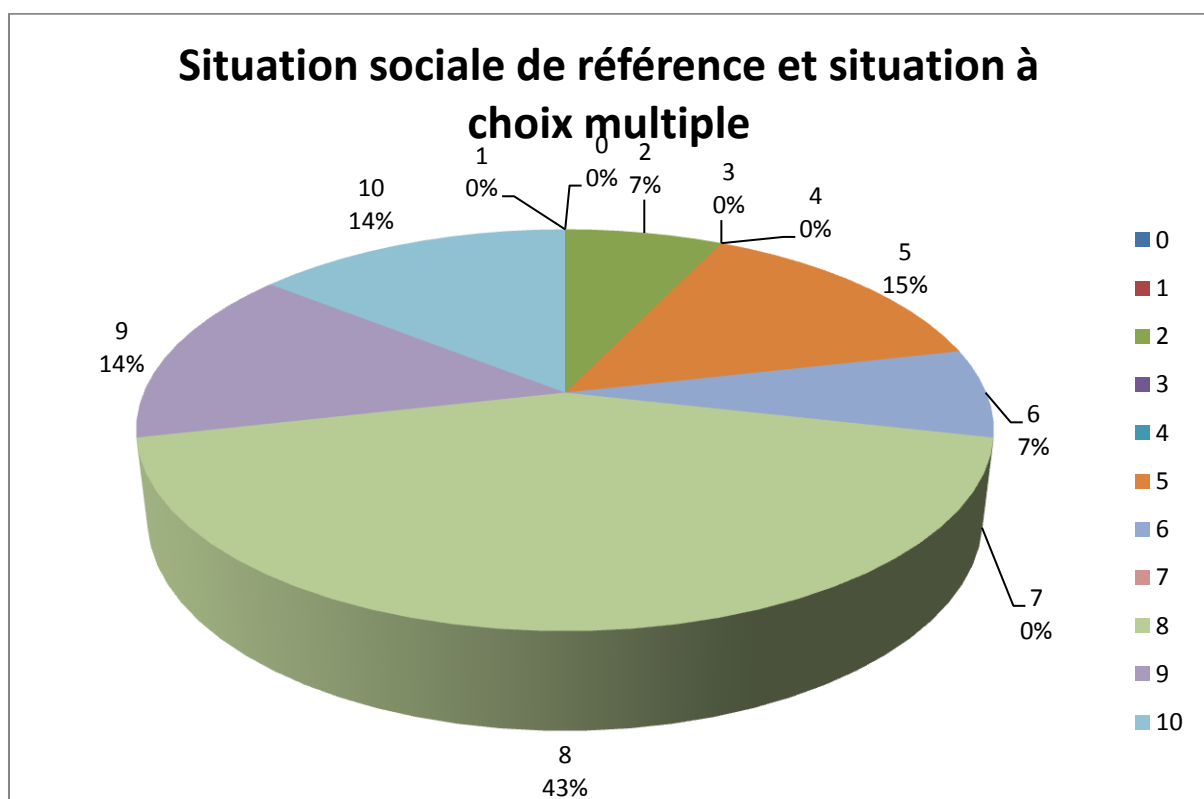


Figure 74 : Diagramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts

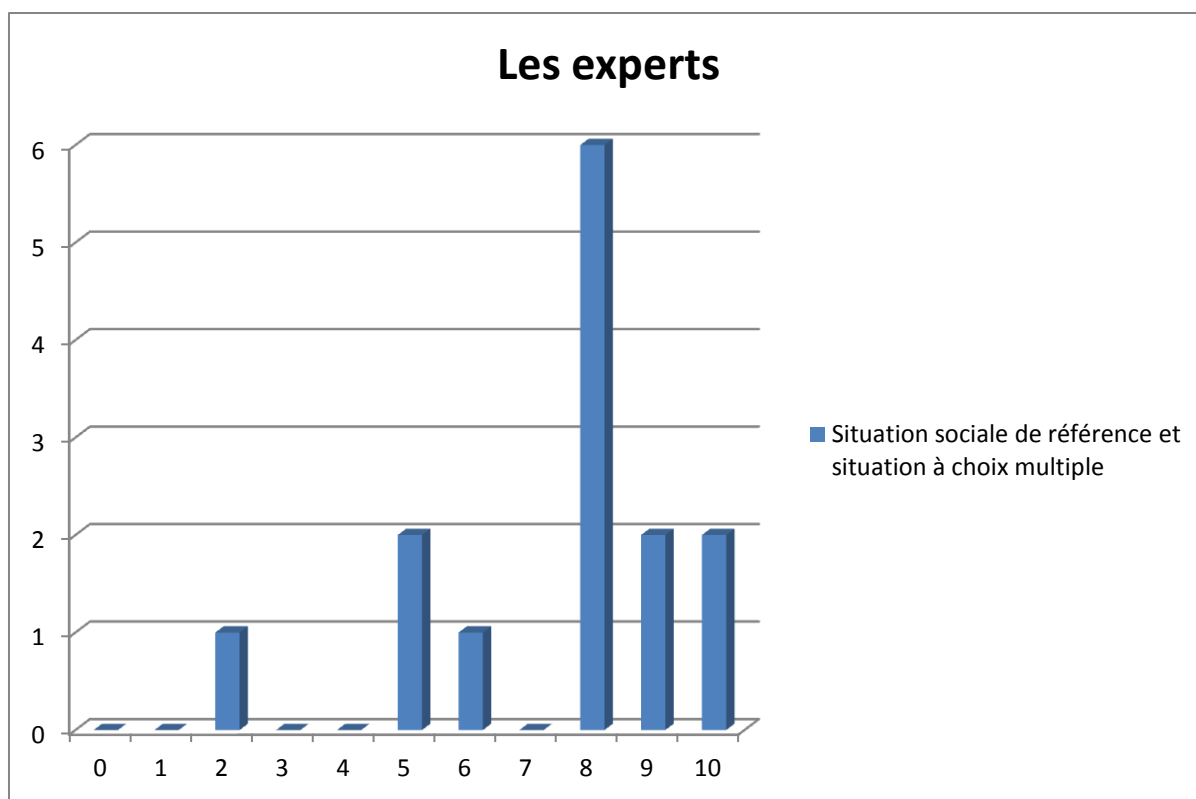


Figure 75 : Histogramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts

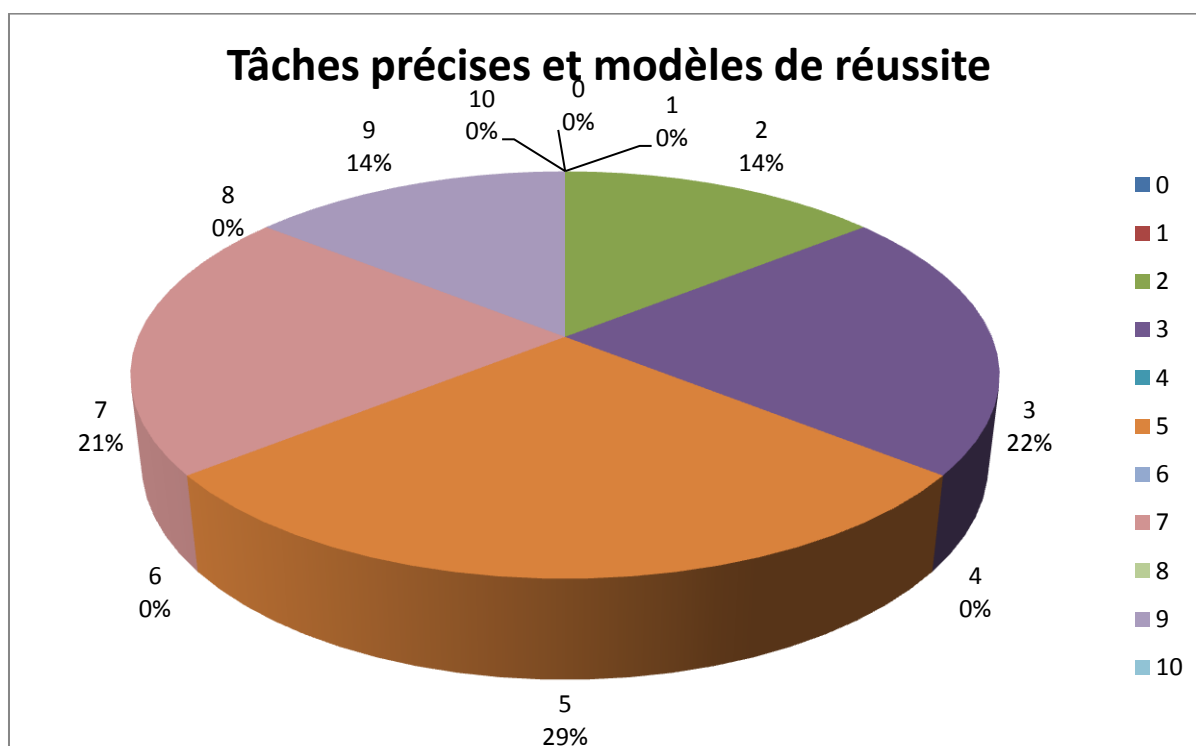


Figure 76 : Diagramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts

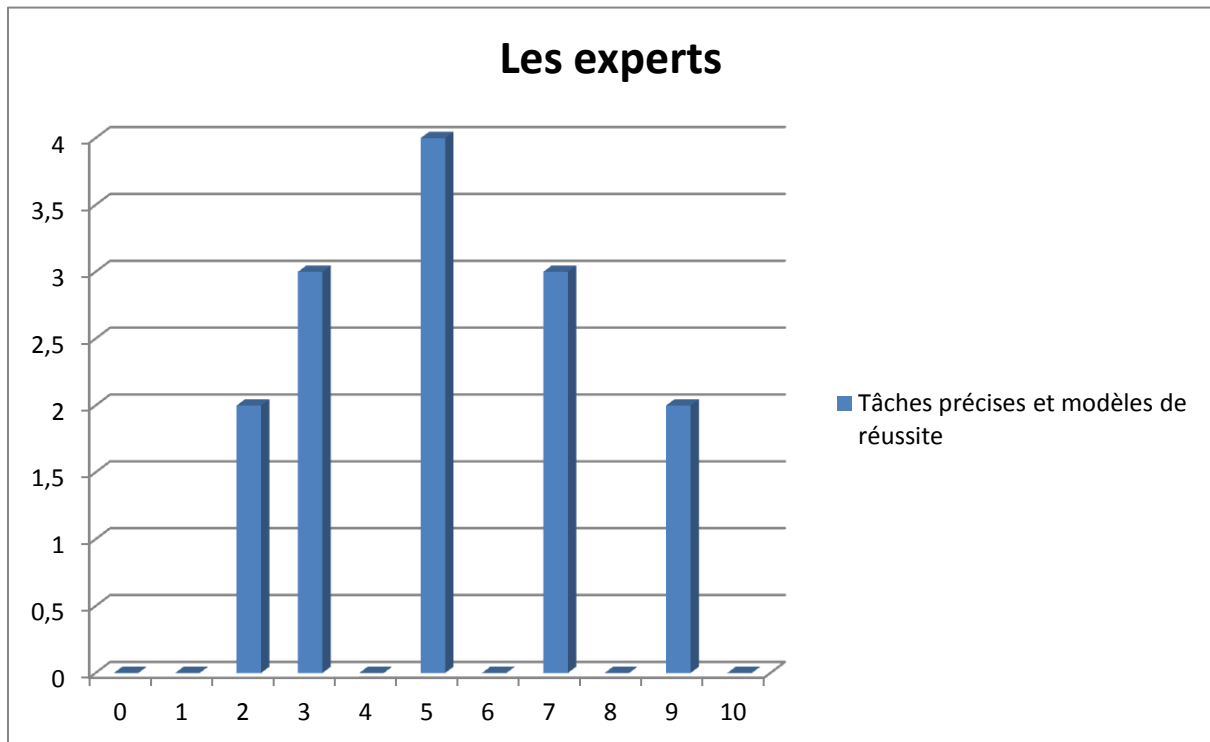


Figure 77 : Histogramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts

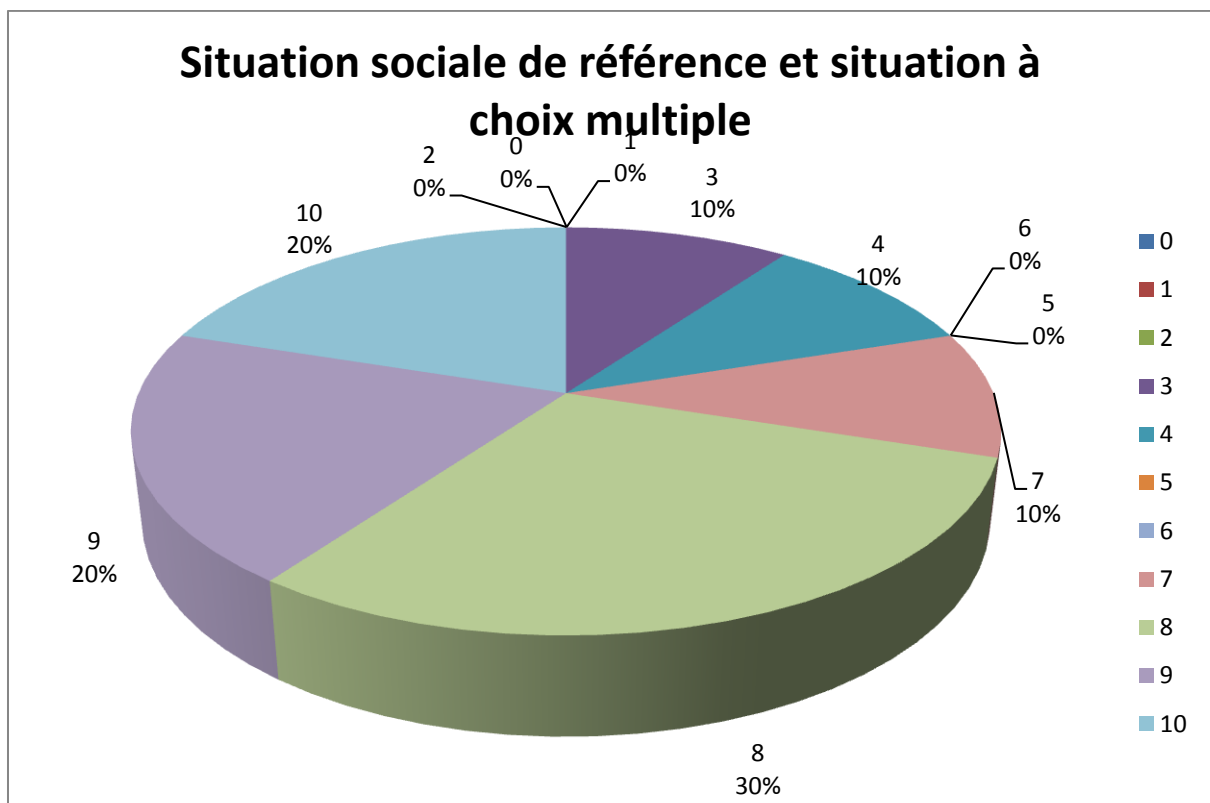


Figure 78 : Diagramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)



Figure 79 : Histogramme représentant l'utilisation de la situation sociale de référence et les situations à choix multiple chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

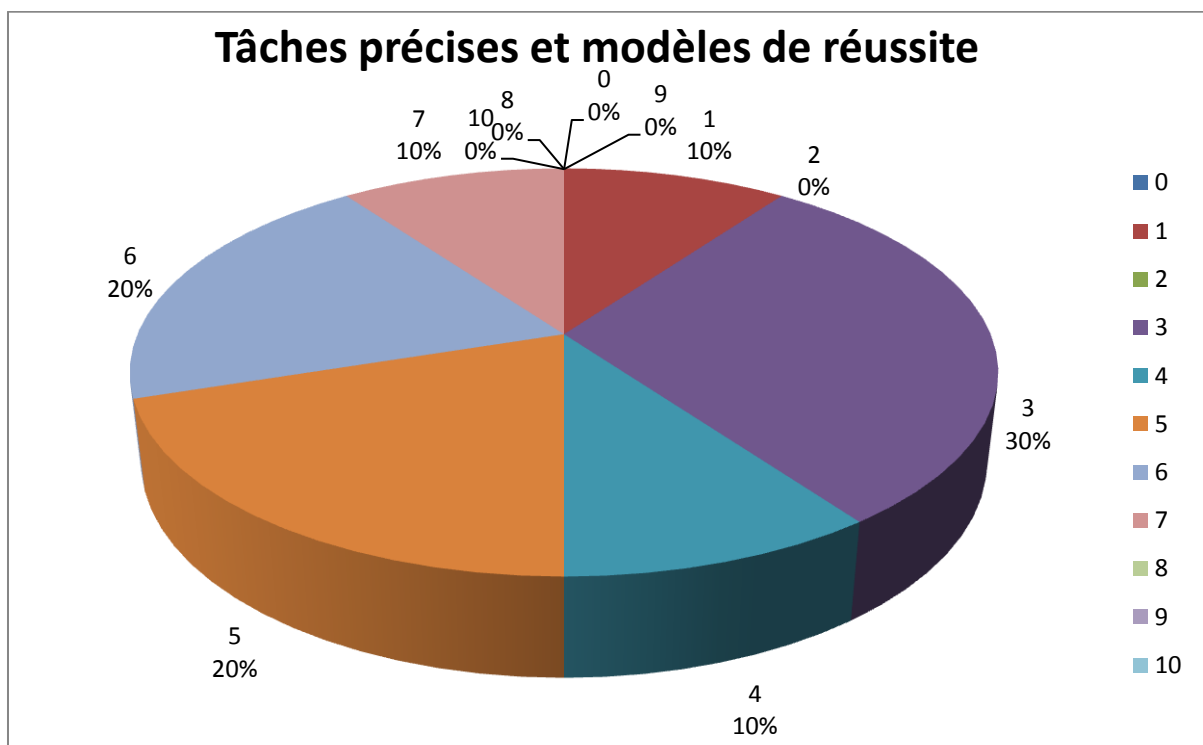


Figure 80 : Diagramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

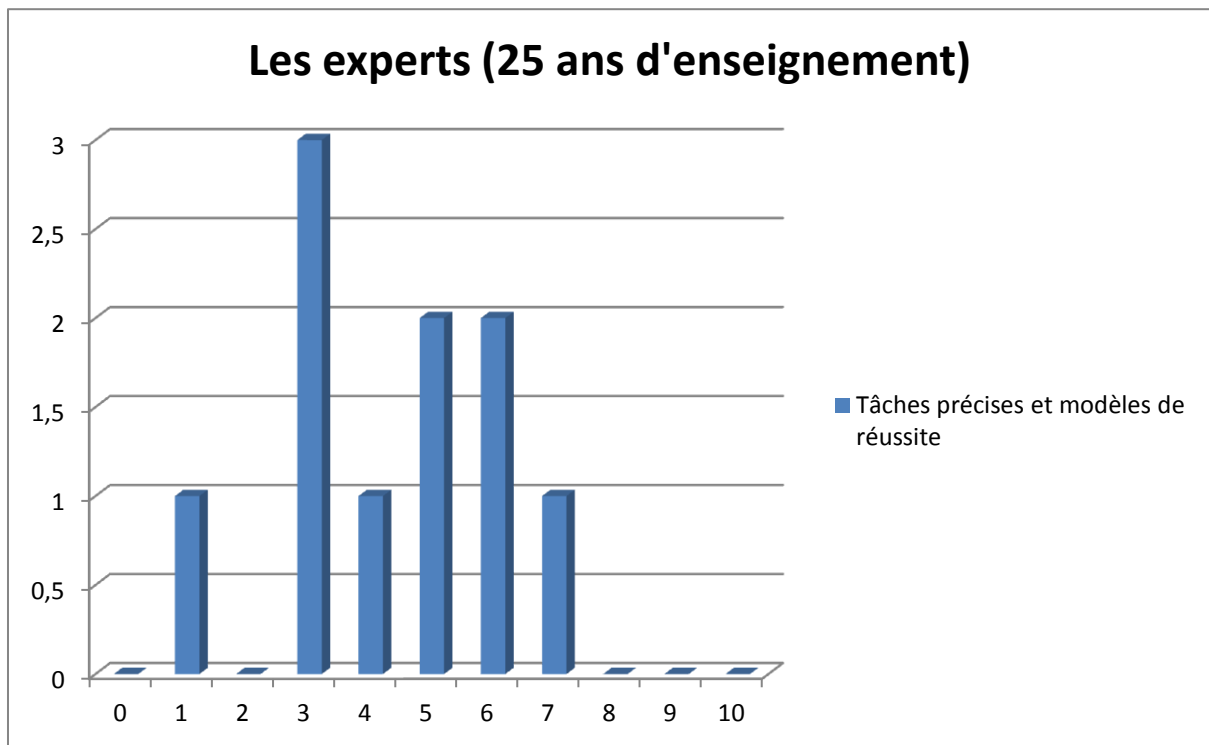


Figure 81 : Histogramme représentant l'utilisation des tâches précises et des modèles de réussite chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

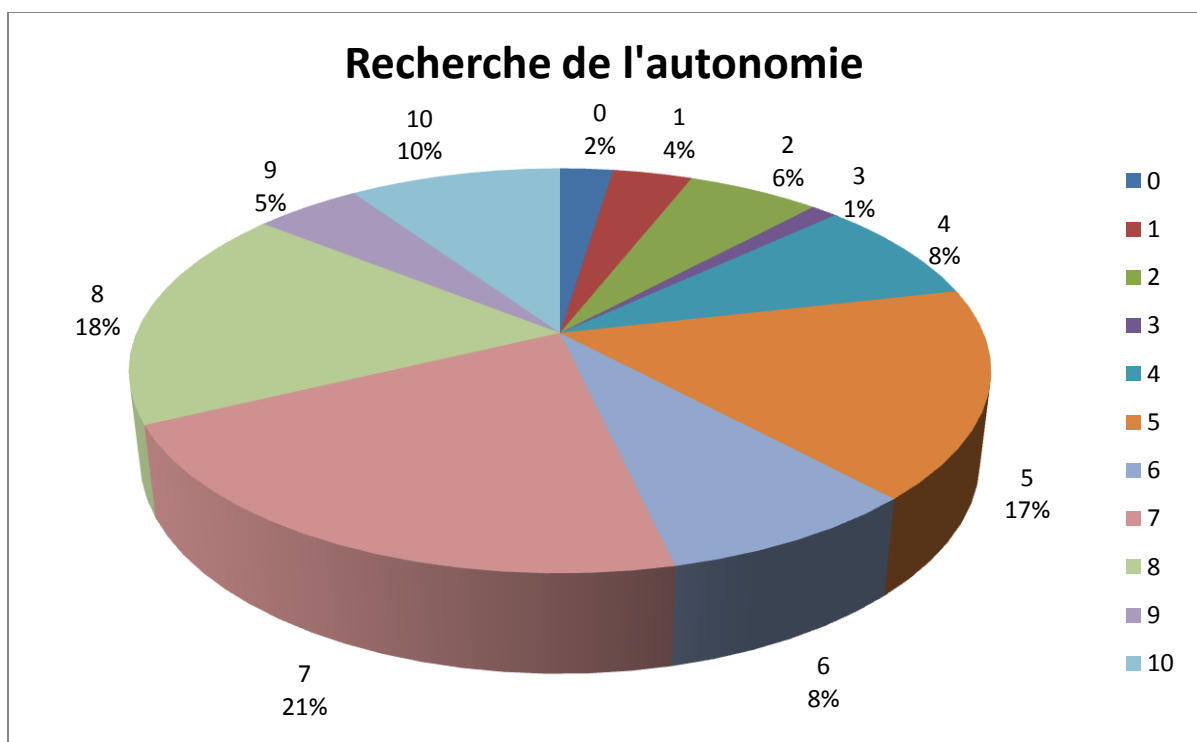


Figure 82 : Diagramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants novices

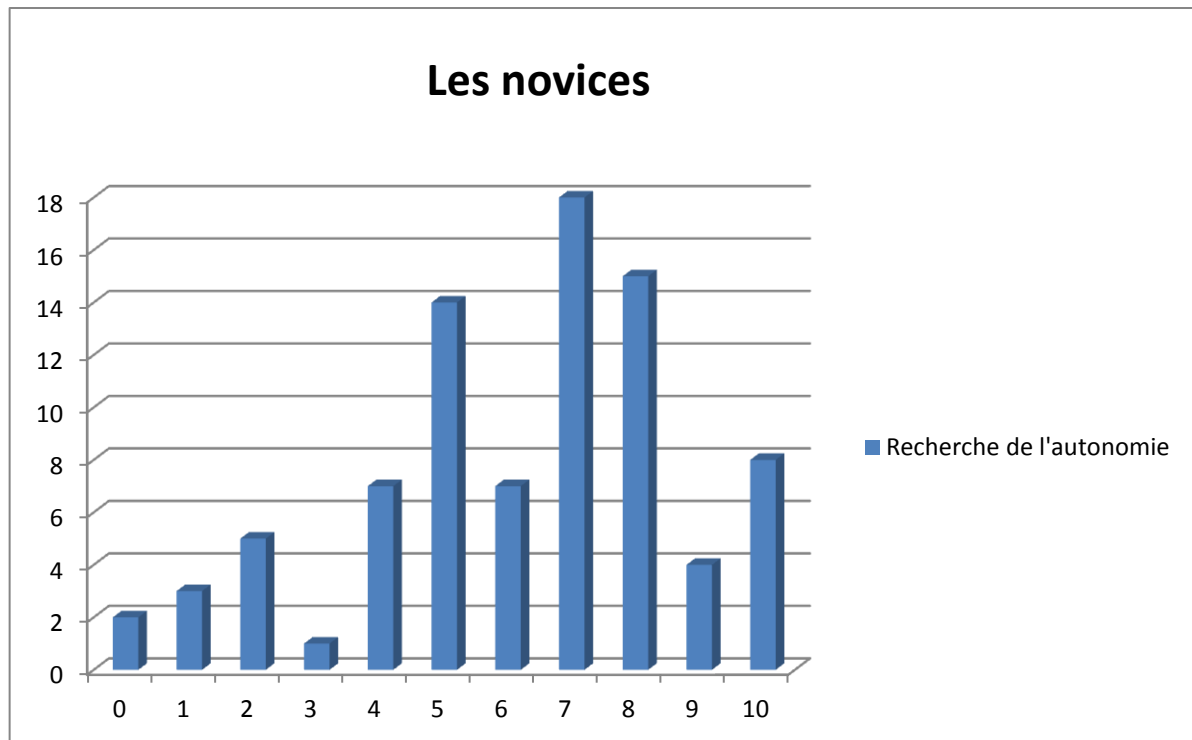


Figure 83 Histogramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants novices

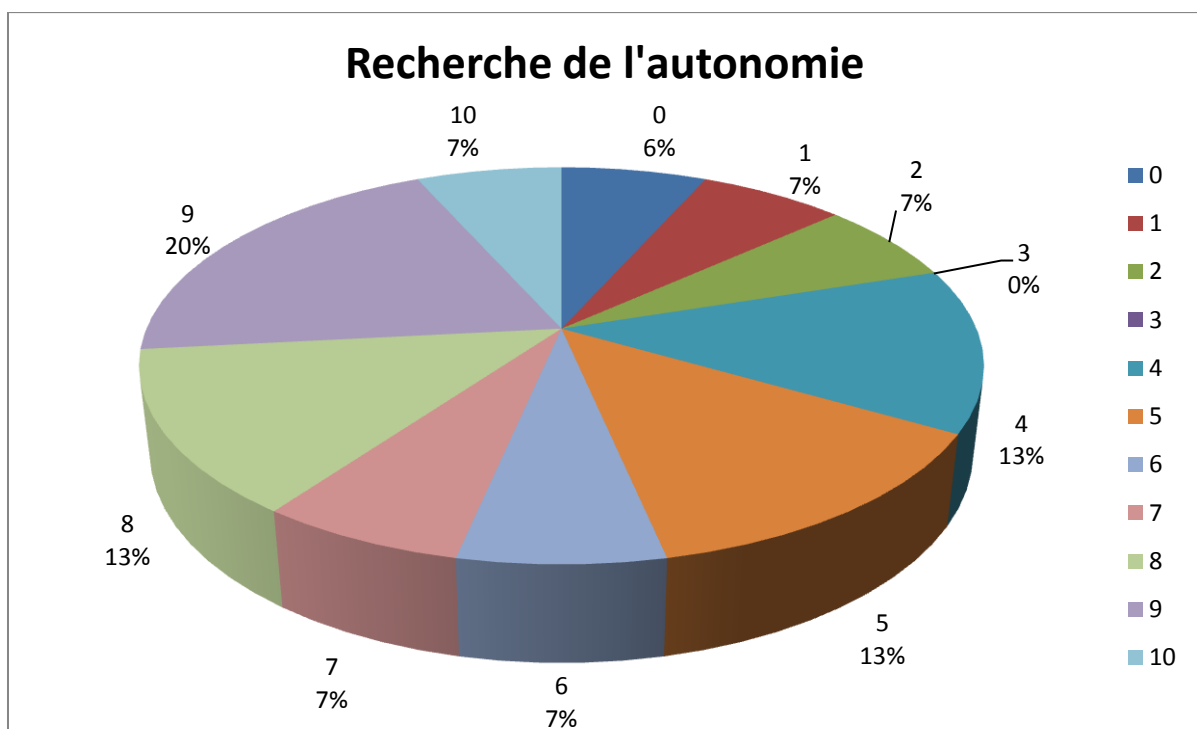


Figure 84 Diagramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts

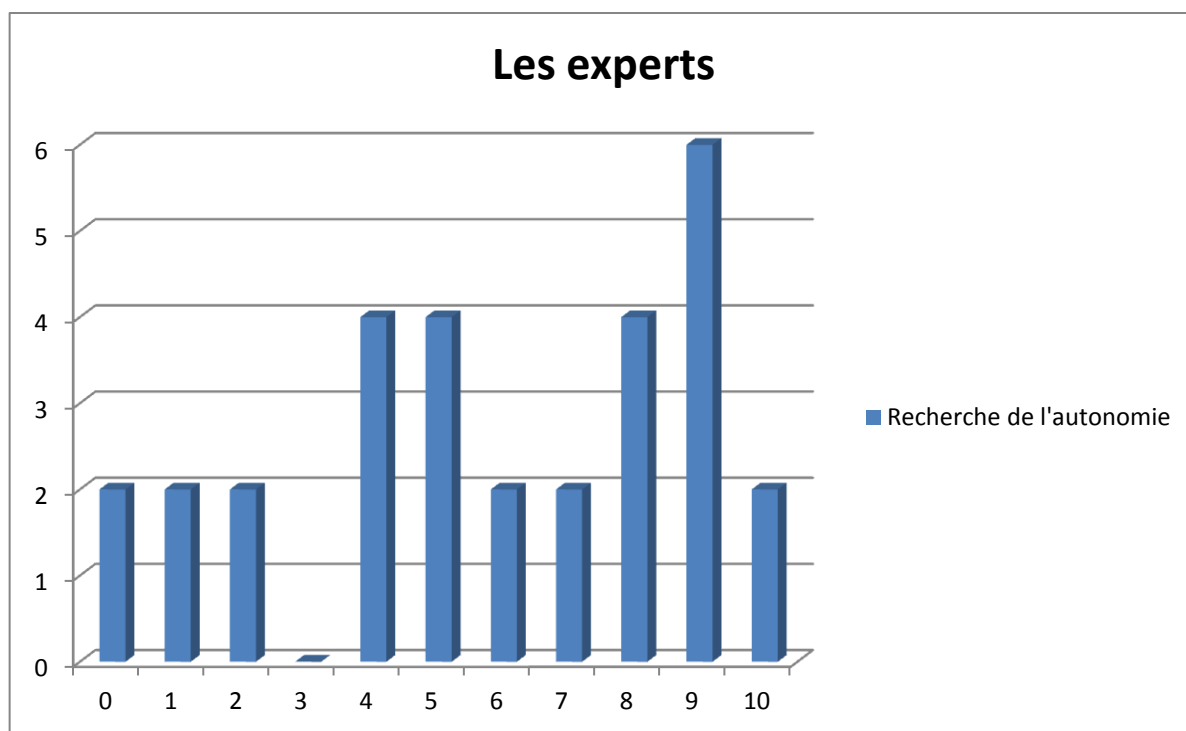


Figure 85 Histogramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts

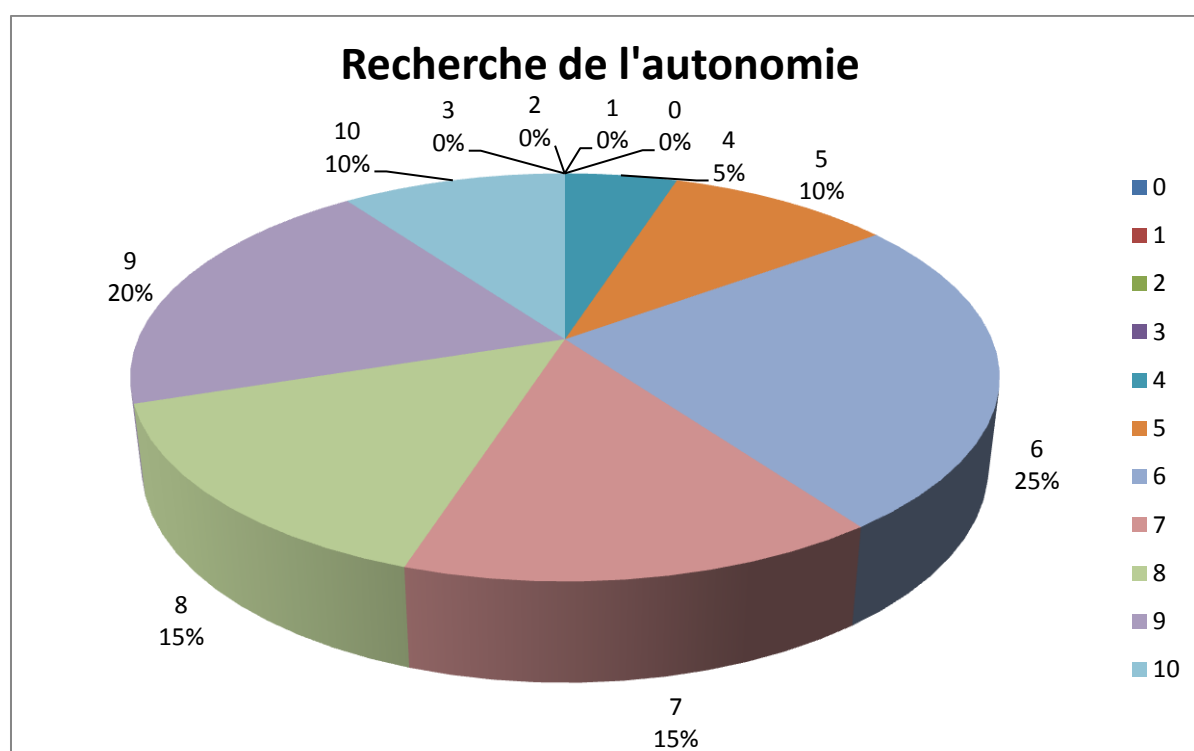


Figure 86 Diagramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

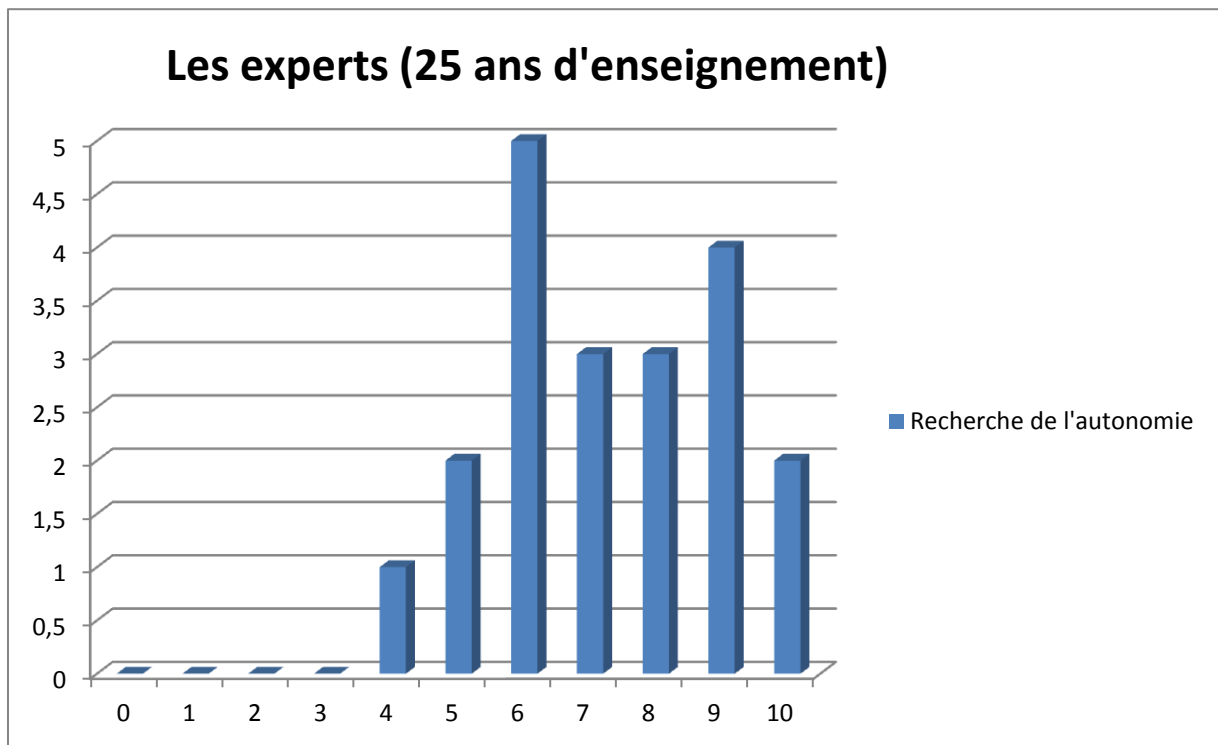


Figure 87 Histogramme représentant la recherche de l'autonomie chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

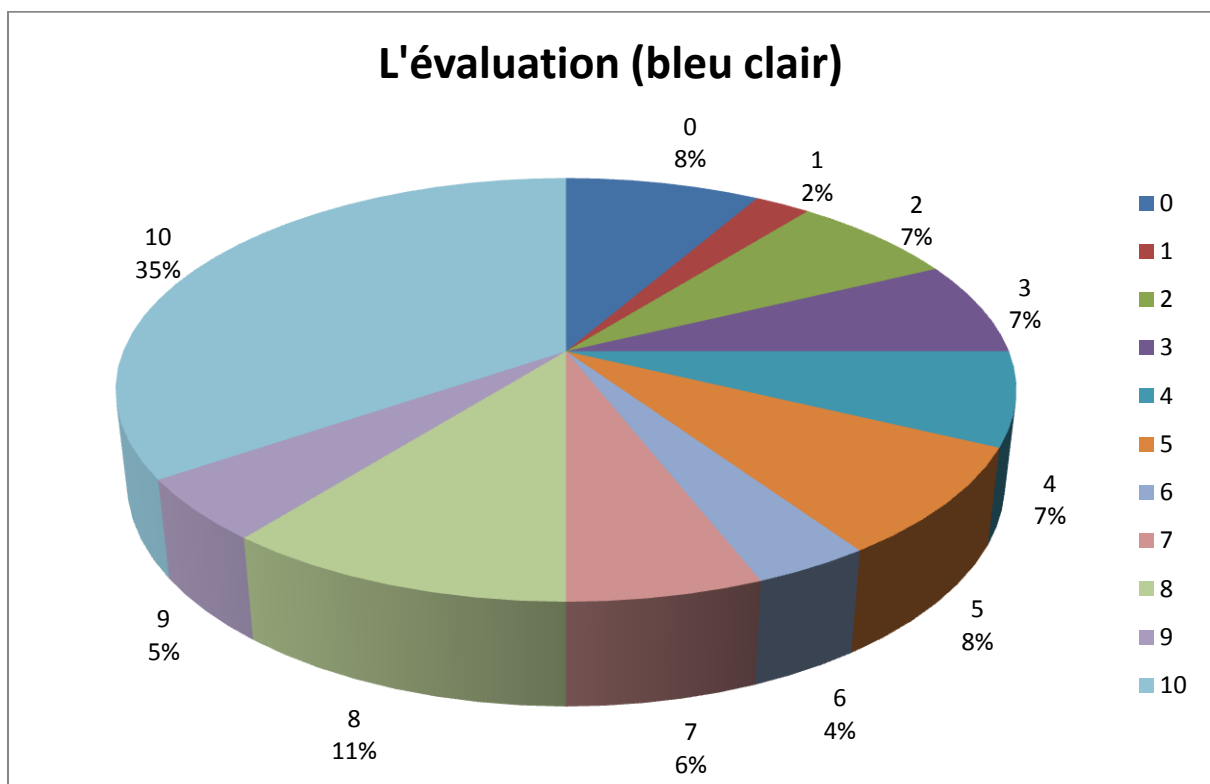


Figure 88 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants novices

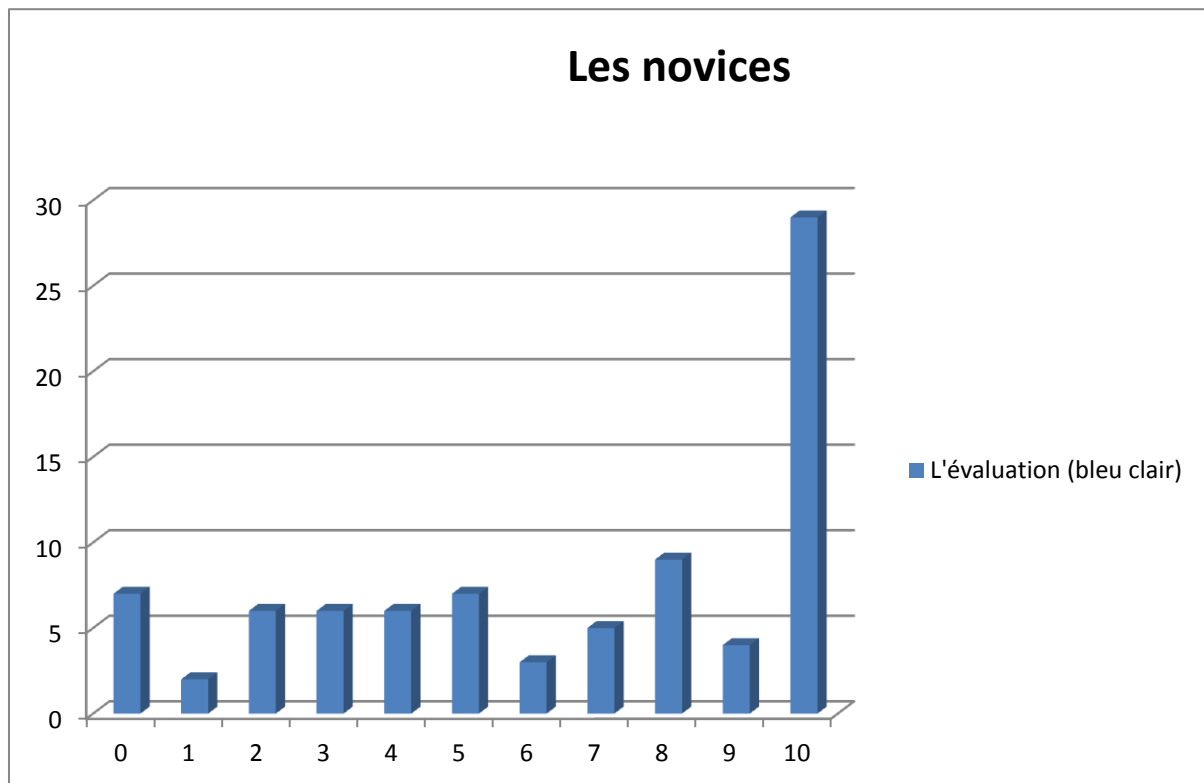


Figure 89 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants novices

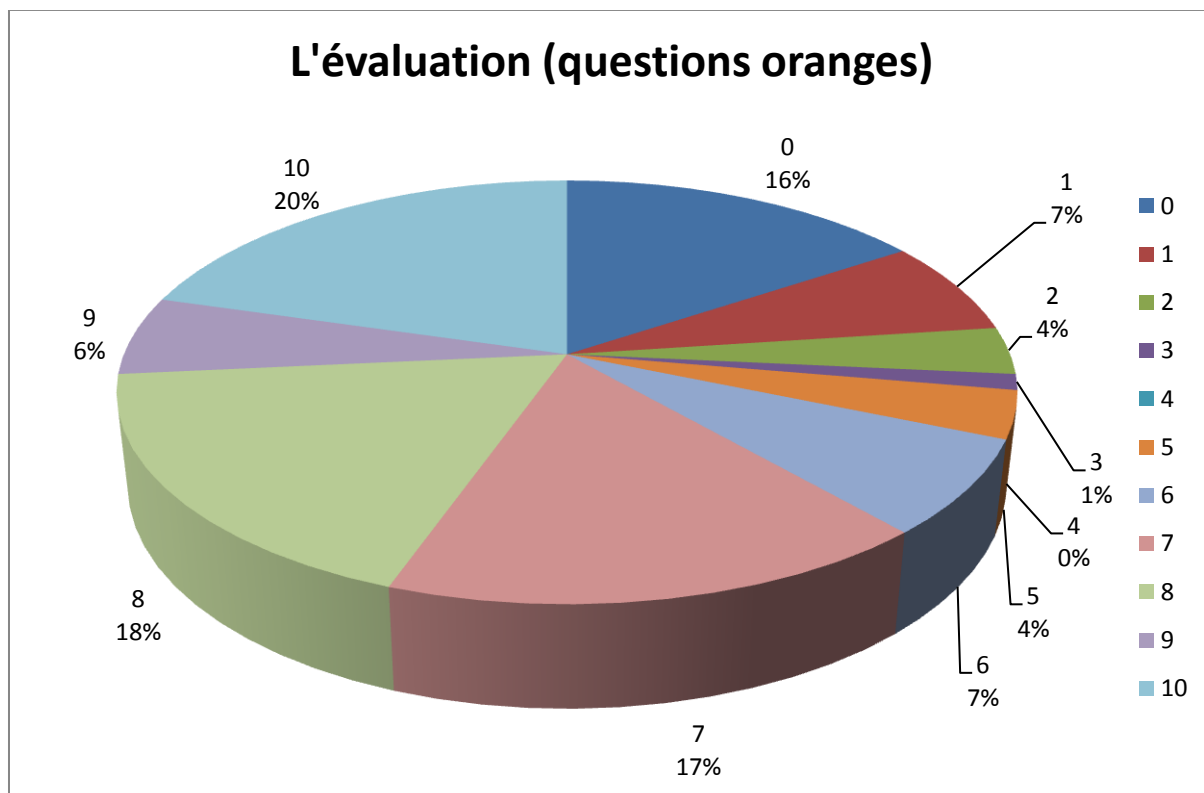


Figure 90 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants novices

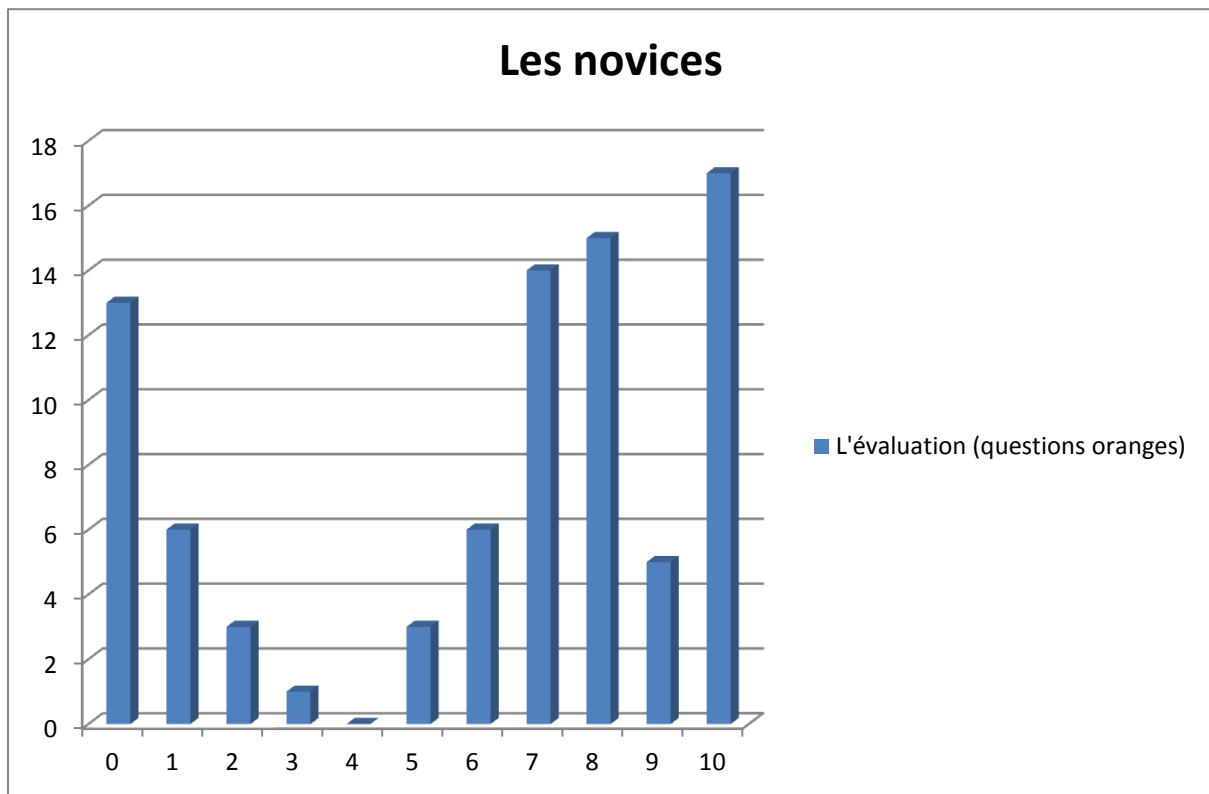


Figure 91 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants novices

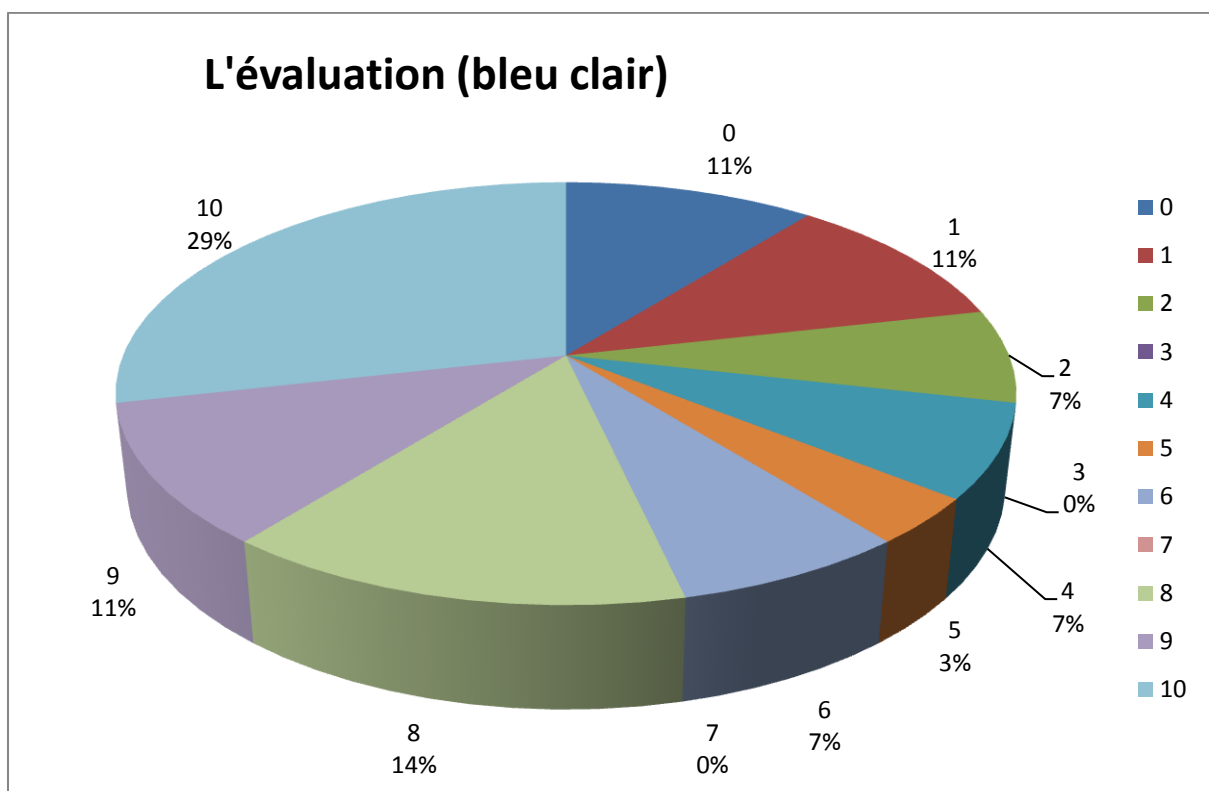


Figure 92 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts



Figure 93 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts

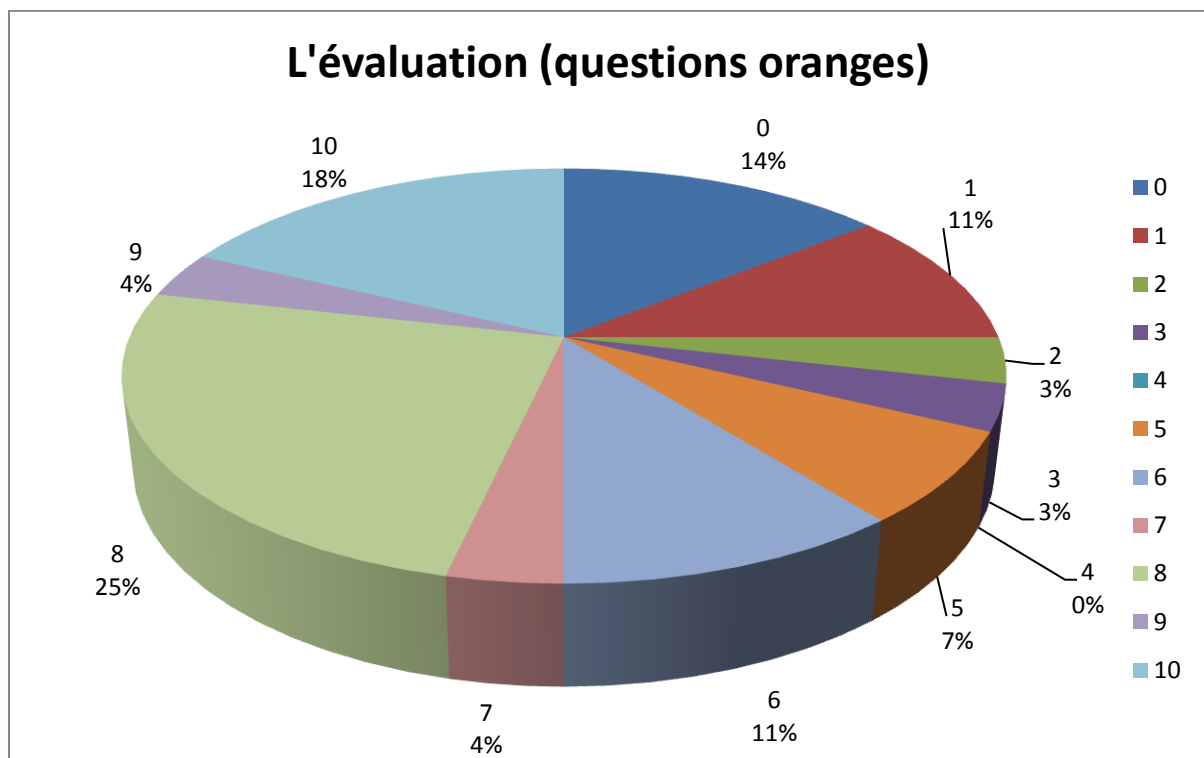


Figure 94 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts

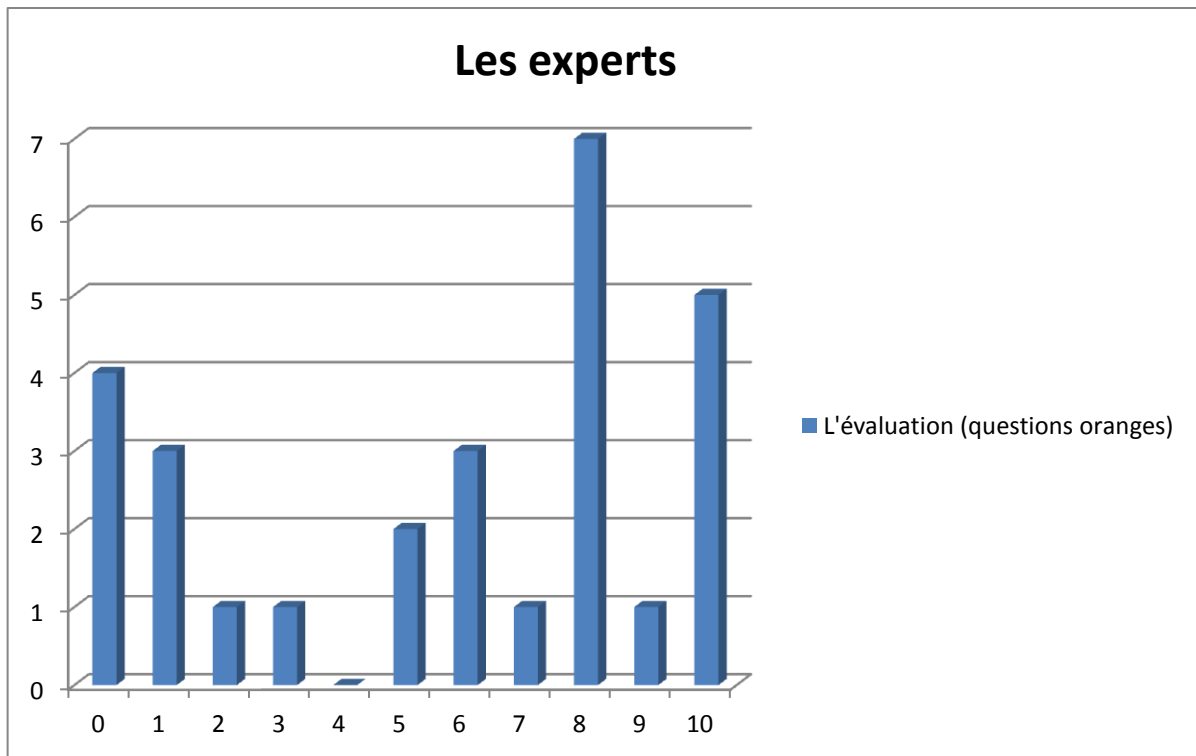


Figure 95 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts

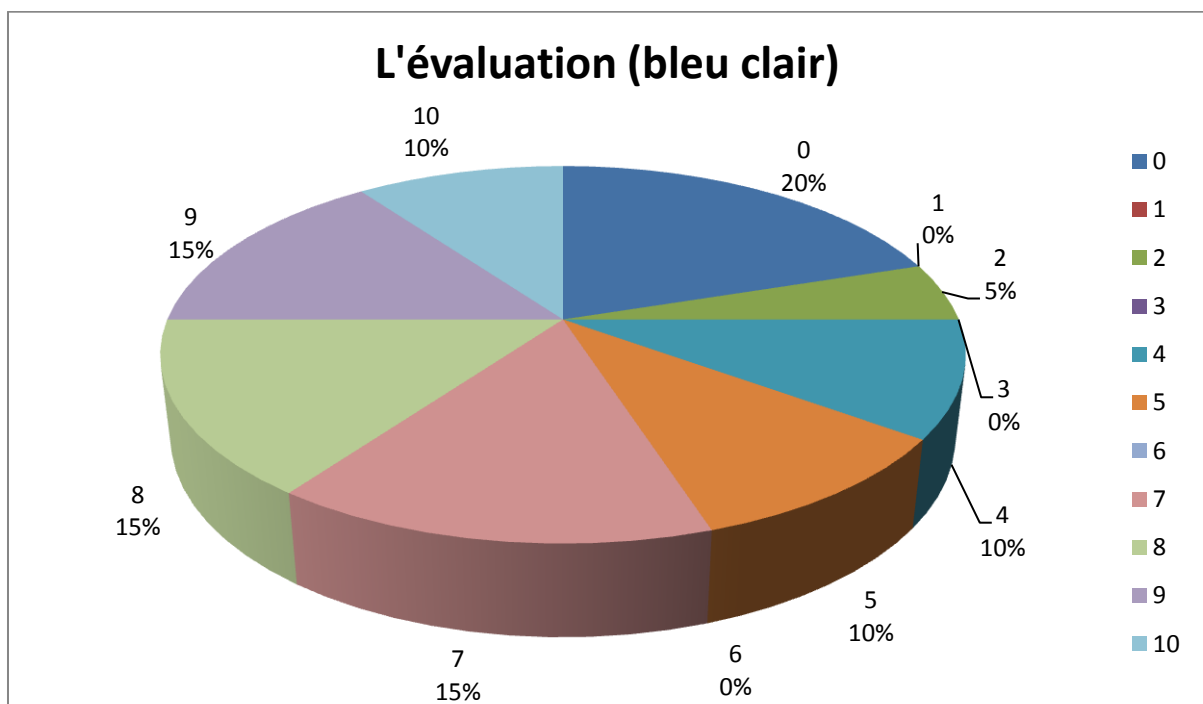


Figure 96 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

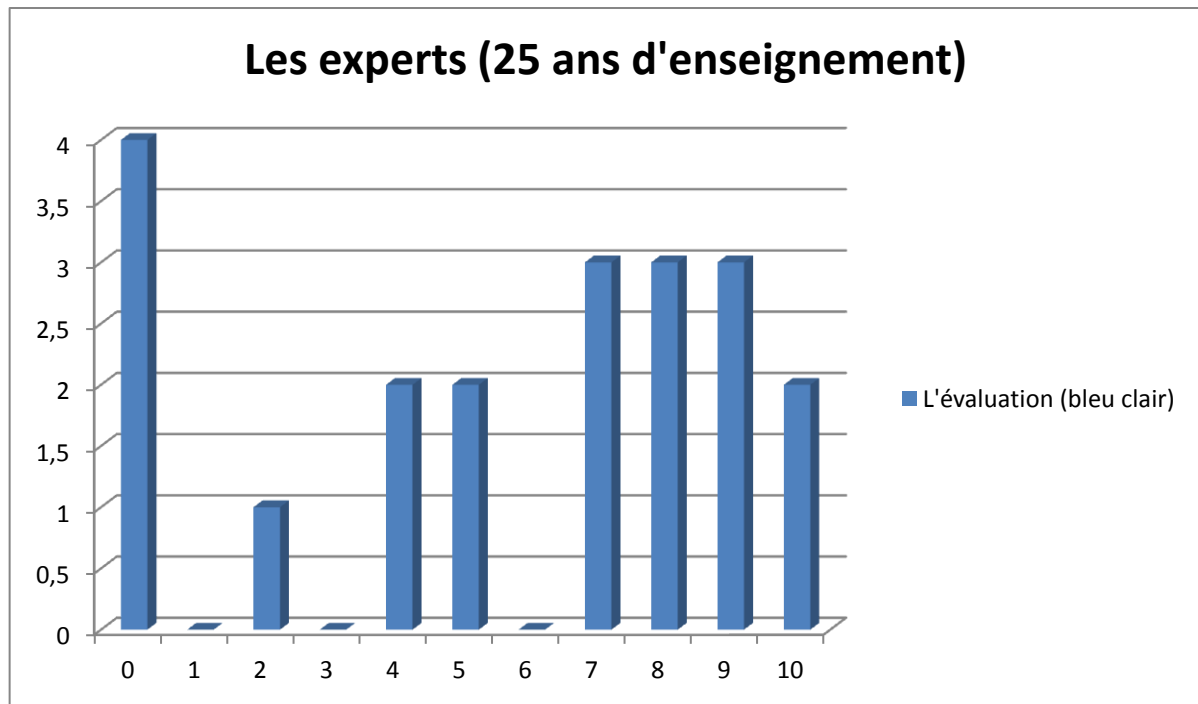


Figure 97 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations auxquelles les élèves ont déjà été confrontés et l'importance accordée à la notion de performance, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

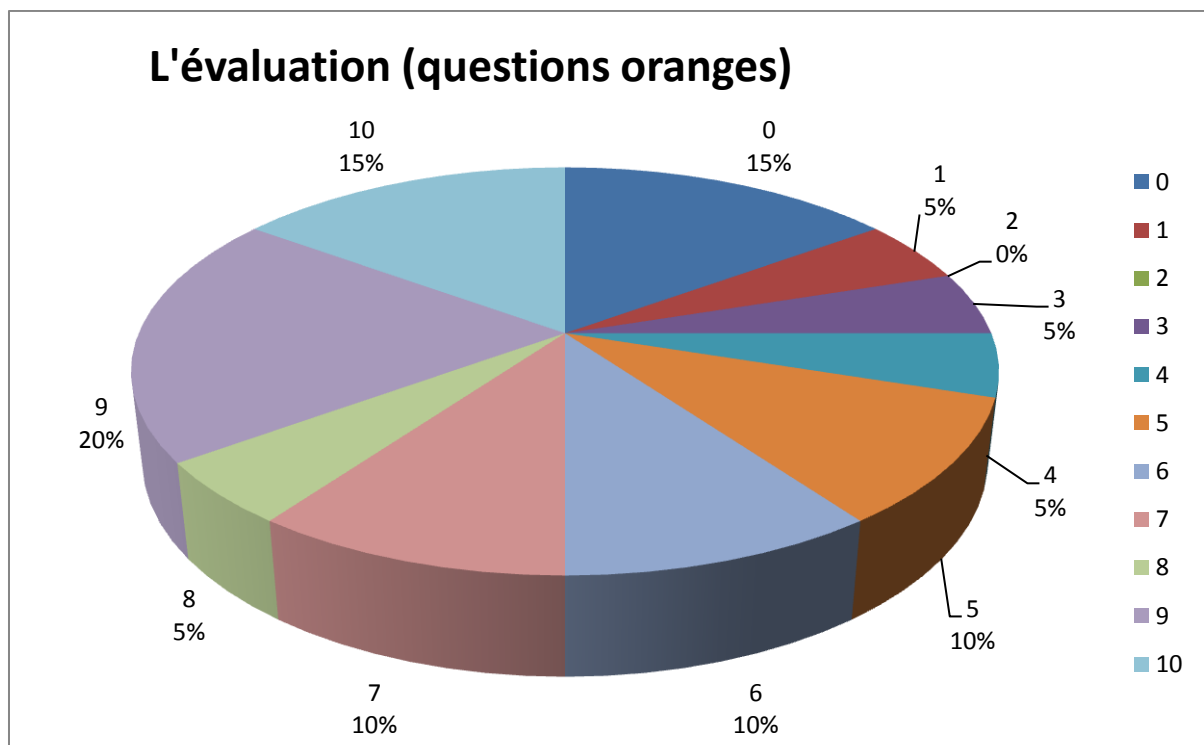


Figure 98 Diagramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

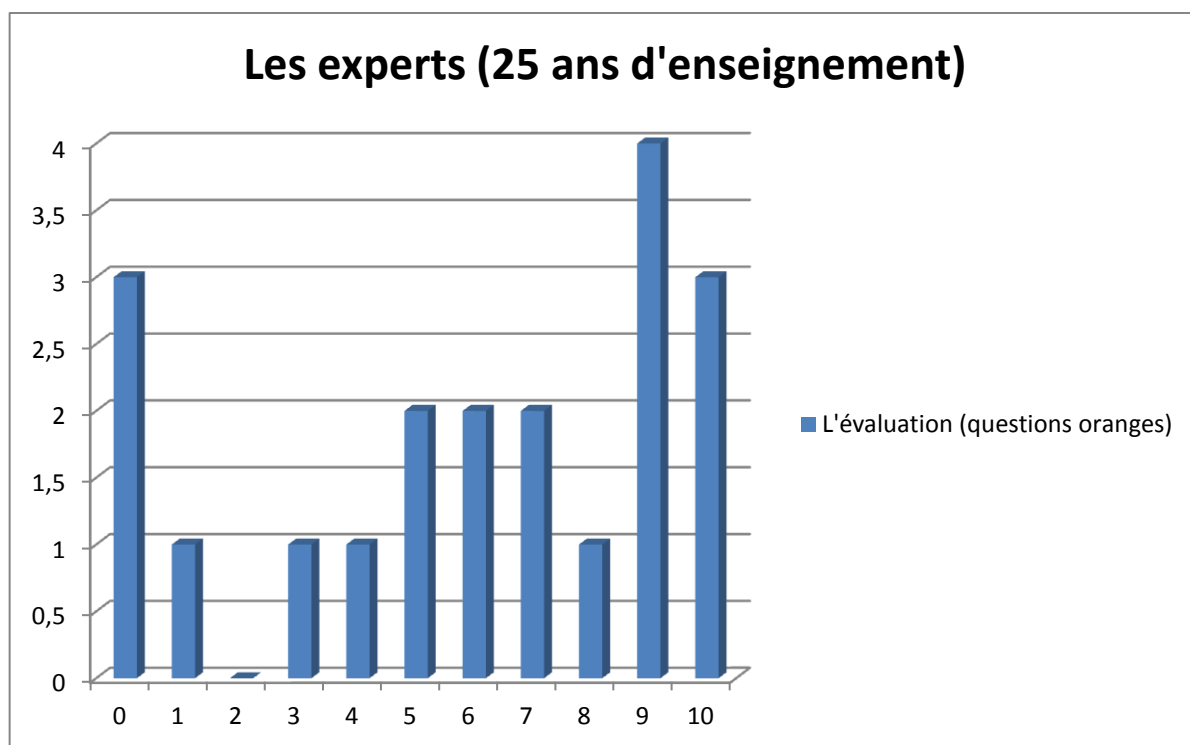


Figure 99 Histogramme représentant l'utilisation, lors de l'évaluation terminale, de situations inédites pour les élèves et l'importance accordée à la notion de projet et de maîtrise, chez les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

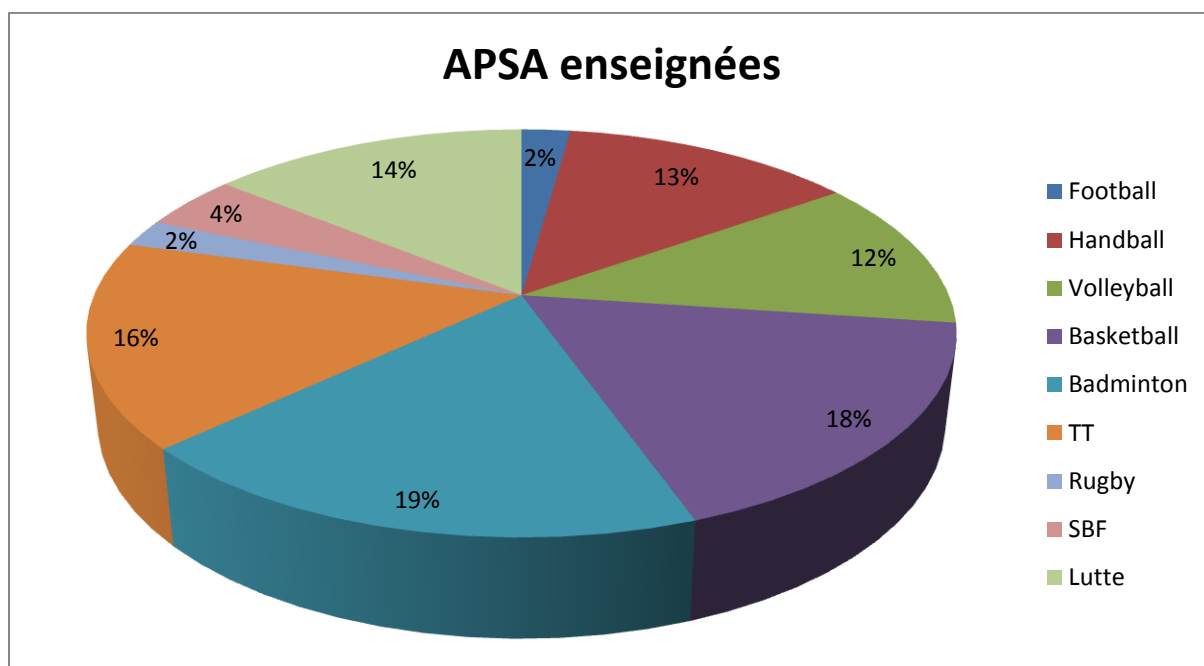


Figure 100 Diagramme représentant les APSA enseignées, dans la CP4, par les enseignants novices

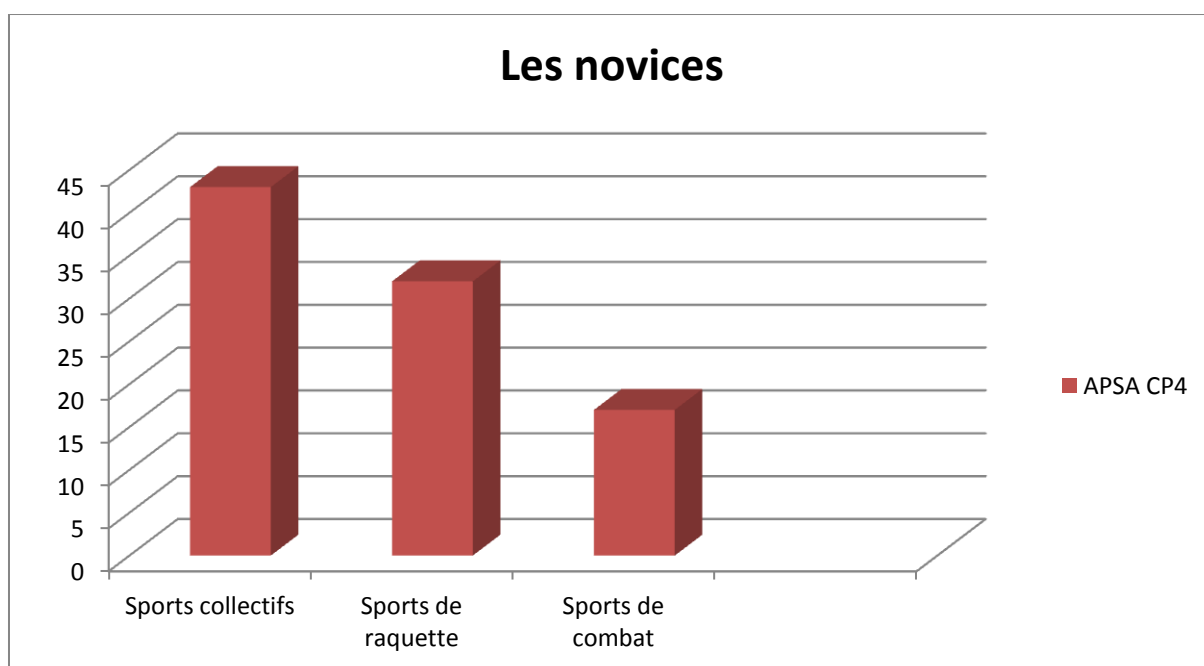


Figure 101 Histogramme représentant les différentes catégories d'APSA enseignées dans la CP4 par les enseignants novices

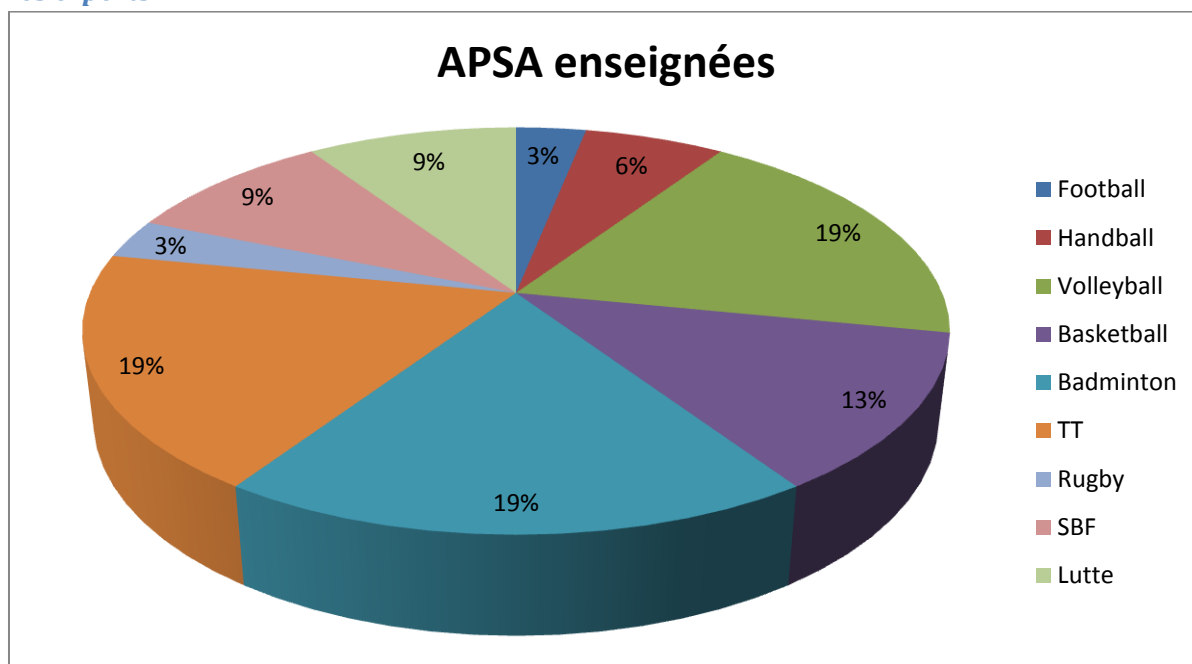
Les experts

Figure 102 Diagramme représentant les APSA enseignées par les enseignants experts

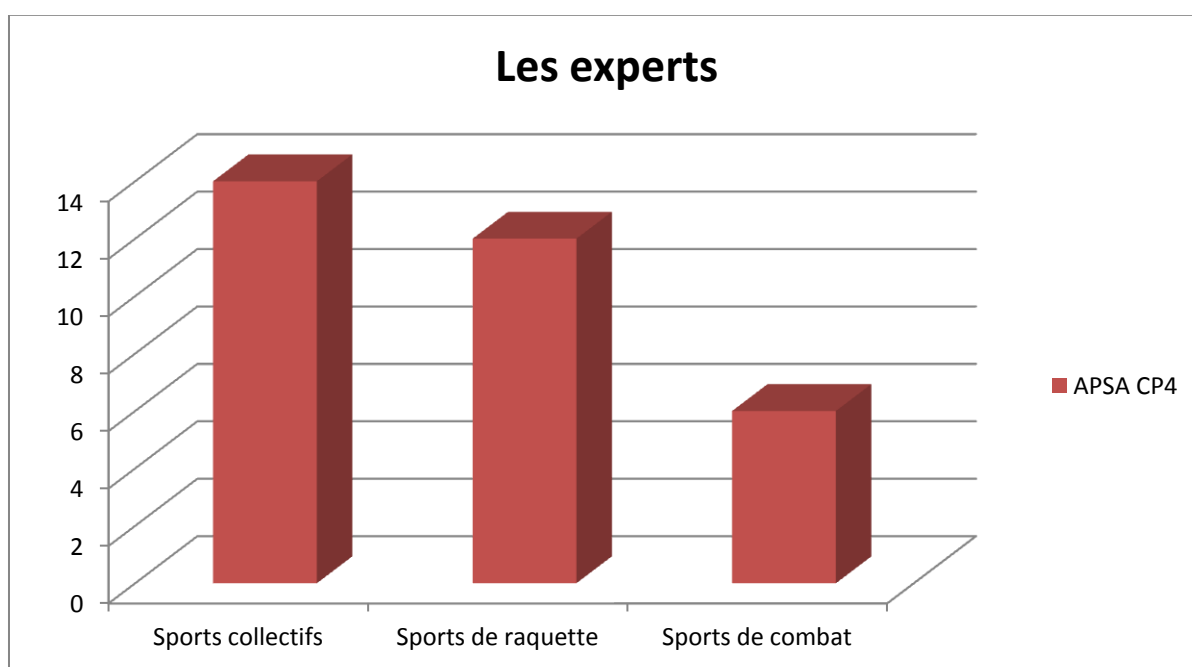


Figure 103 Histogramme représentant les différentes catégories d'APSA enseignées dans la CP4 par les enseignants experts

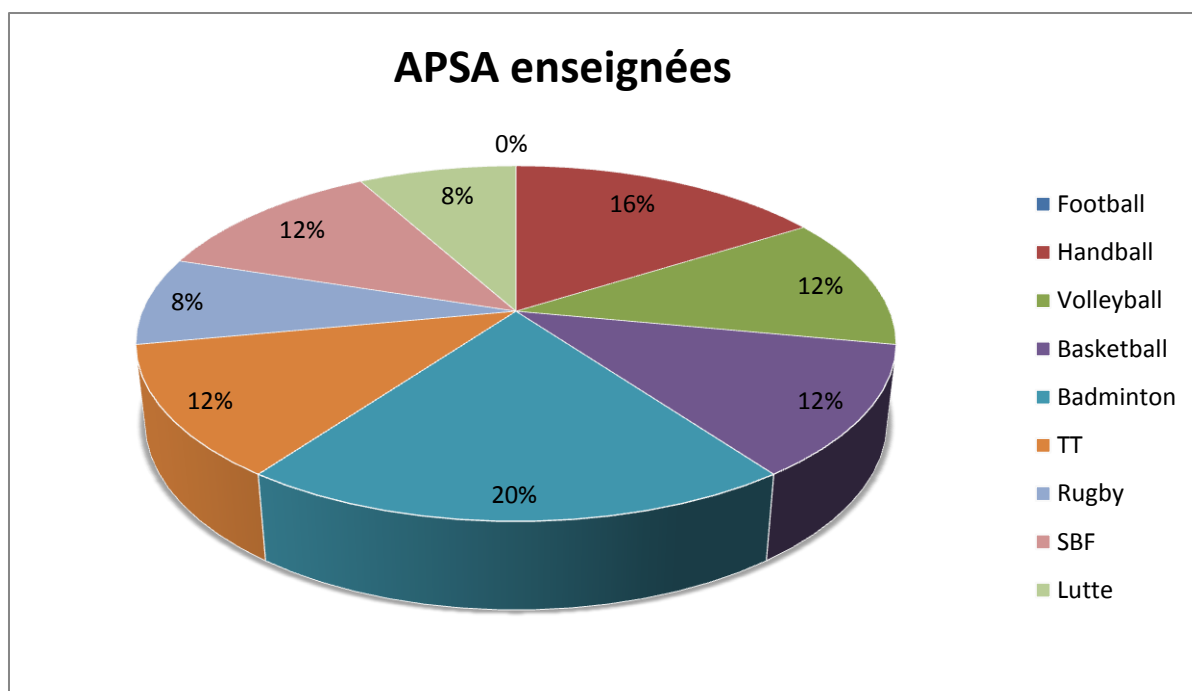


Figure 104 Diagramme représentant les APSA enseignées par les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

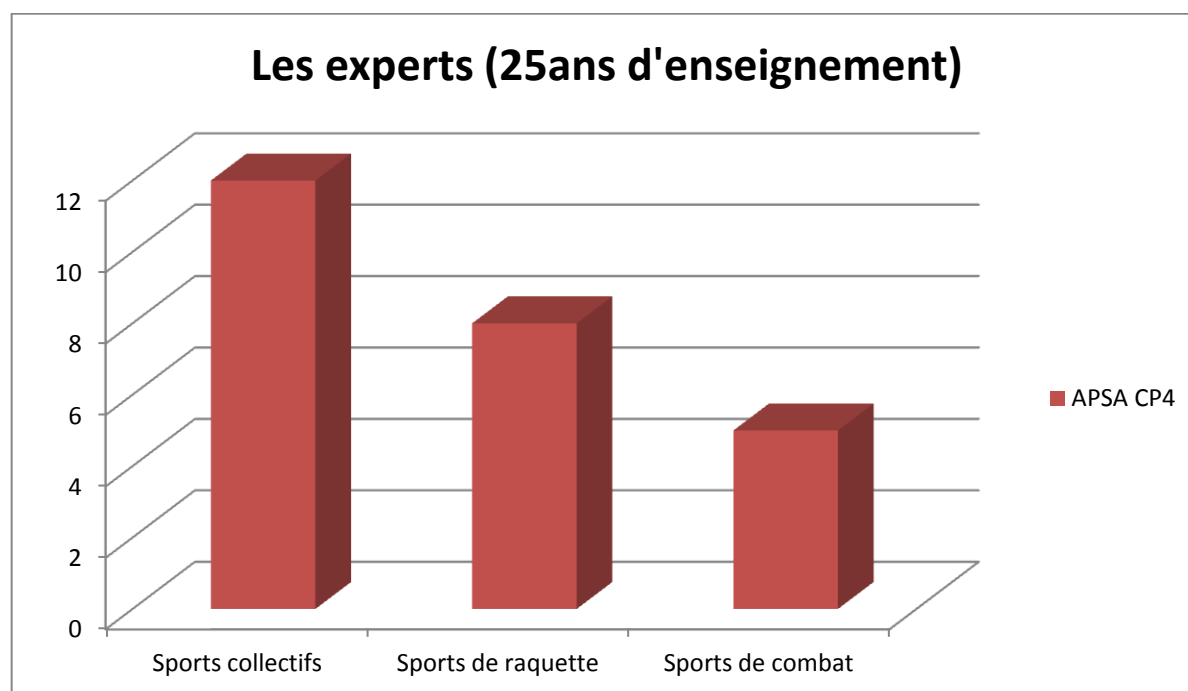


Figure 105 Histogramme représentant les différentes catégories d'APSA enseignées dans la CP4 par les enseignants experts (25 ans d'enseignement)

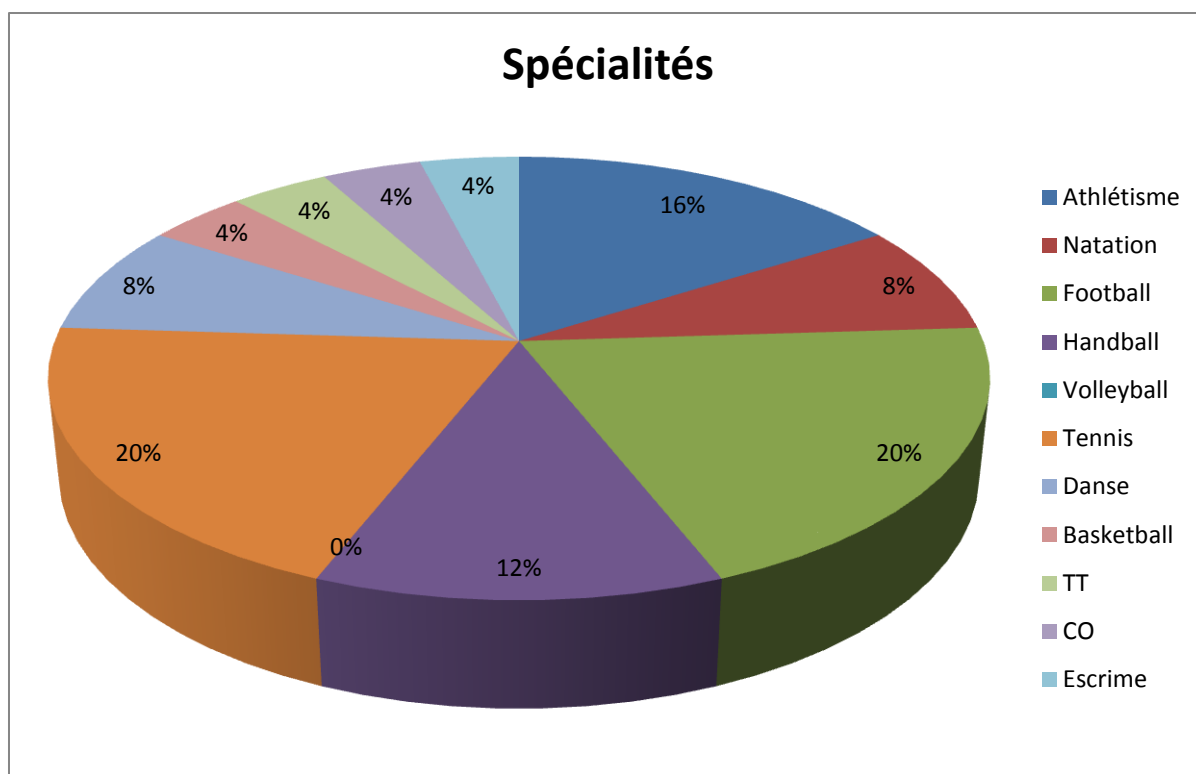


Figure 106 Diagramme représentant les spécialités des enseignants novices

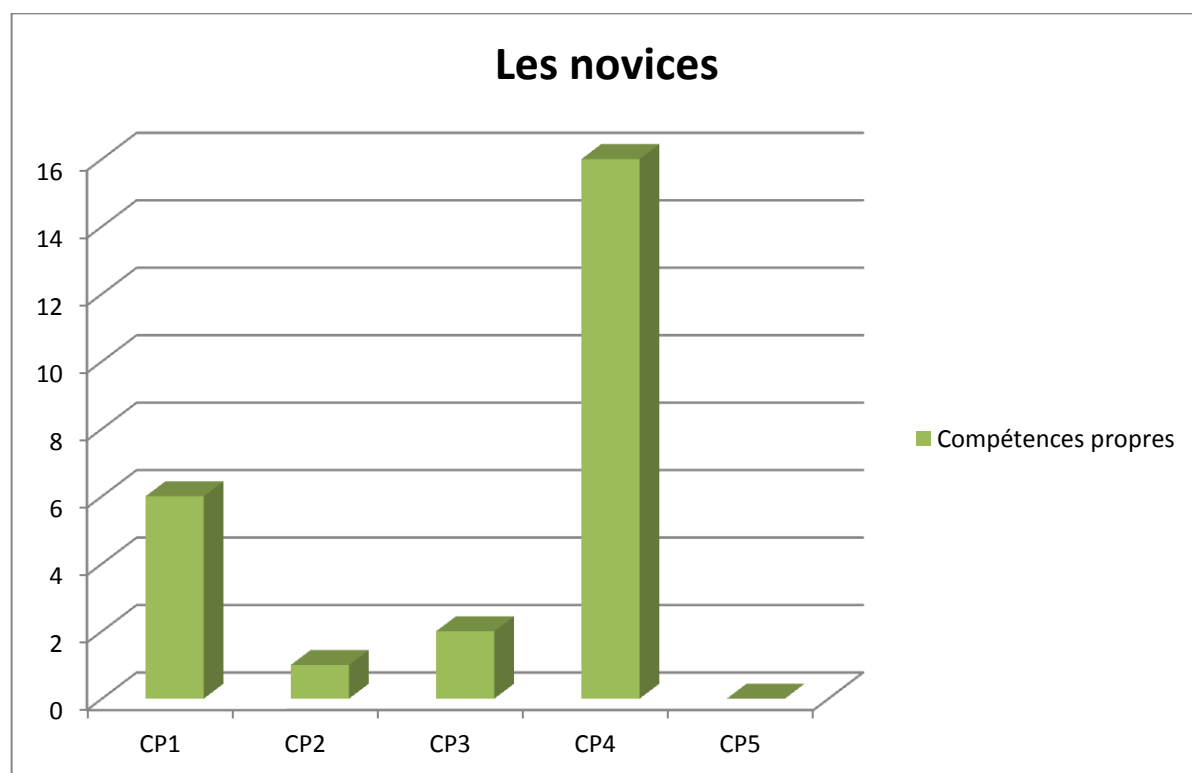


Figure 107 Histogramme représentant de quelles compétences propres dépendent les spécialités des enseignants novices

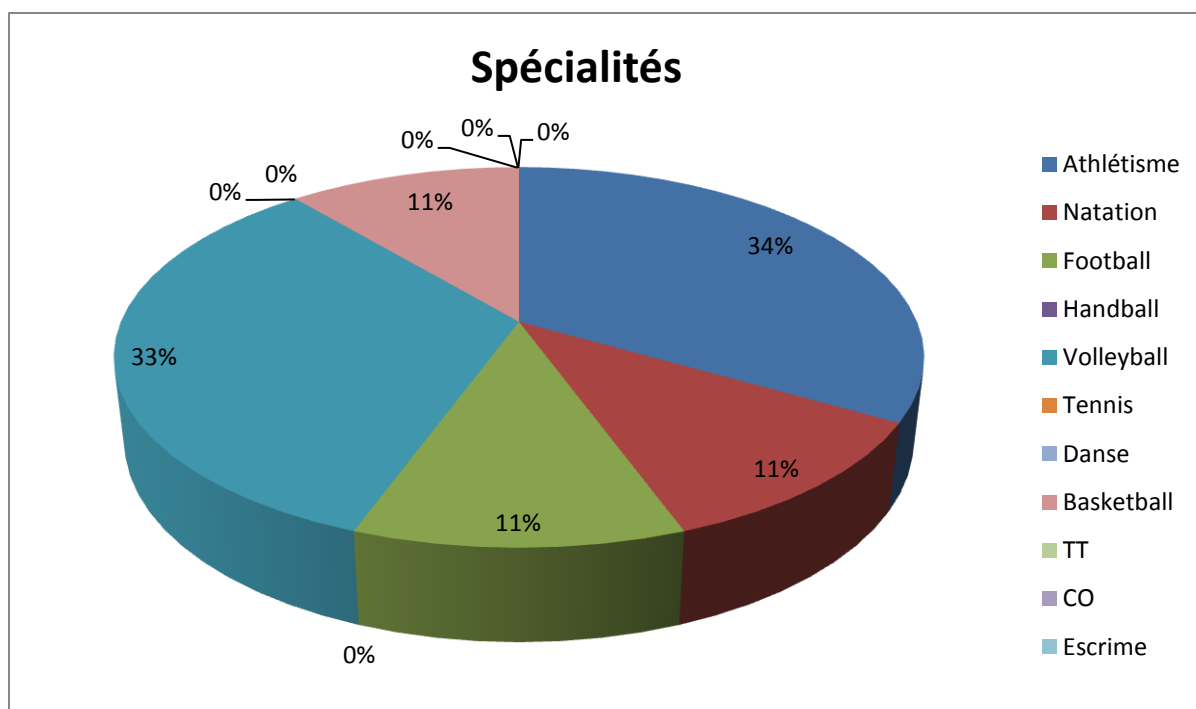


Figure 108 Diagramme représentant les spécialités des enseignants experts



Figure 109 Histogramme représentant de quelles compétences propres dépendent les spécialités des enseignants experts

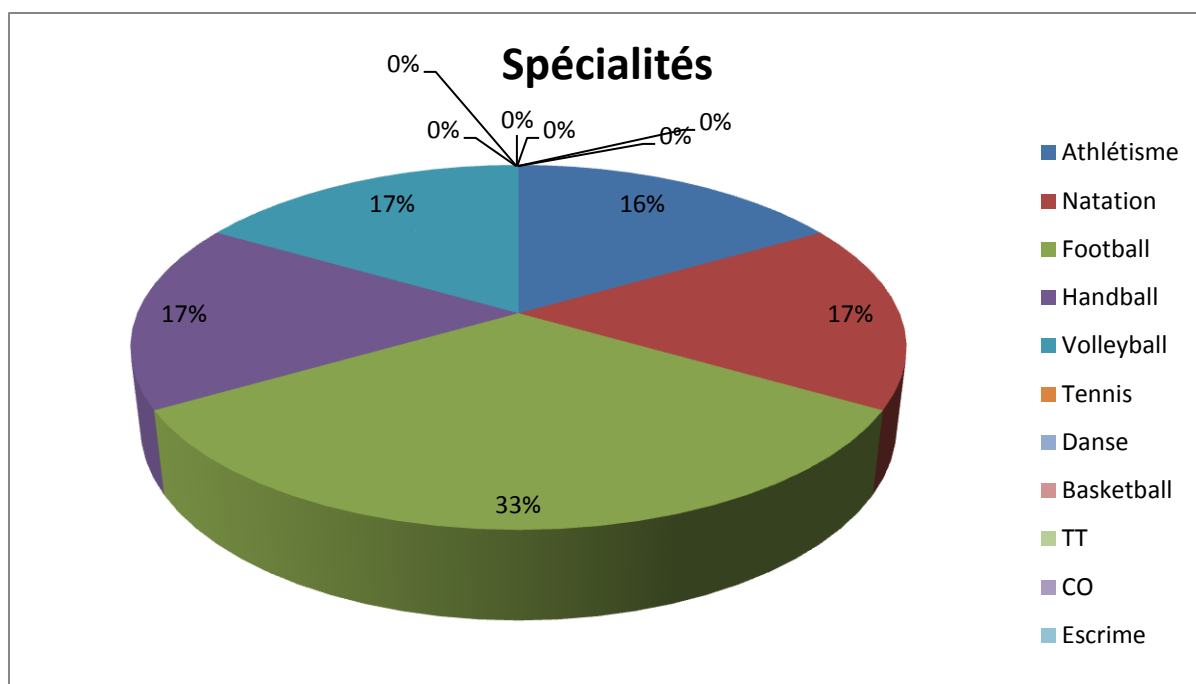


Figure 110 Diagramme représentant les spécialités des enseignants experts (25 ans d'enseignement)

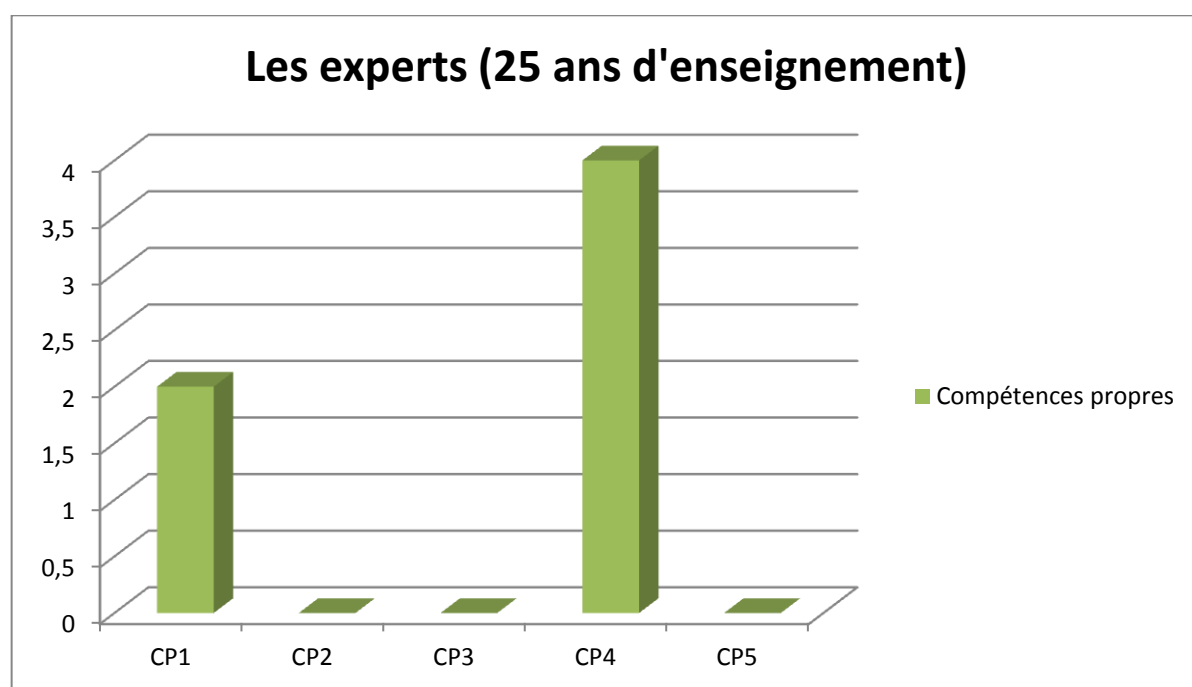


Figure 111 Histogramme représentant de quelles compétences propres dépendent les spécialités des enseignants experts (25 ans d'enseignement)

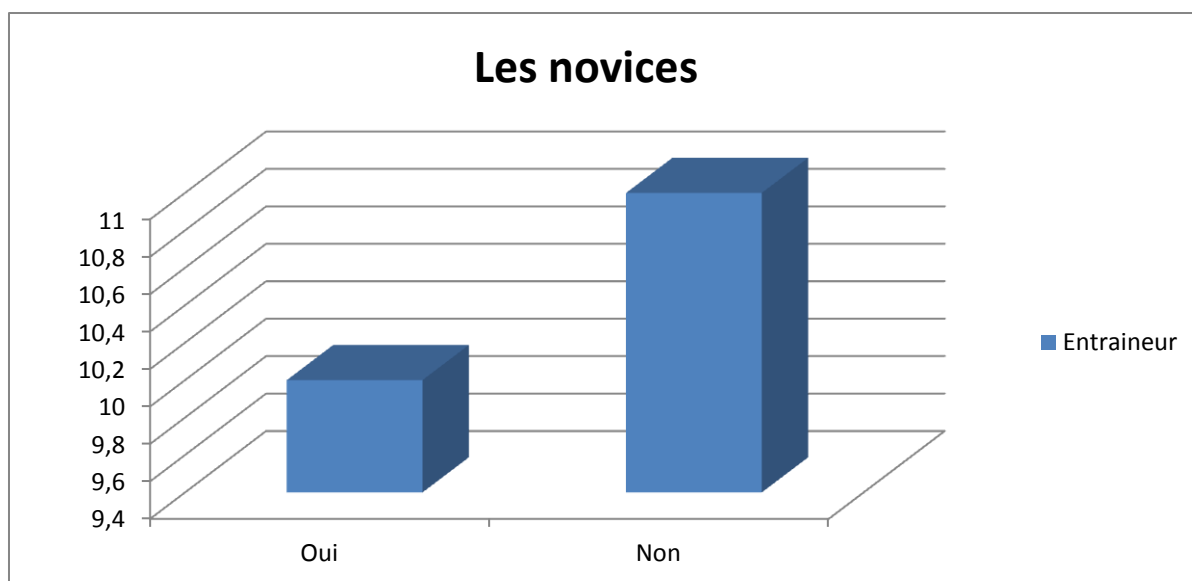


Figure 112 Histogramme représentant le profil sportif (sont-ils entraineurs ?) des enseignants novices

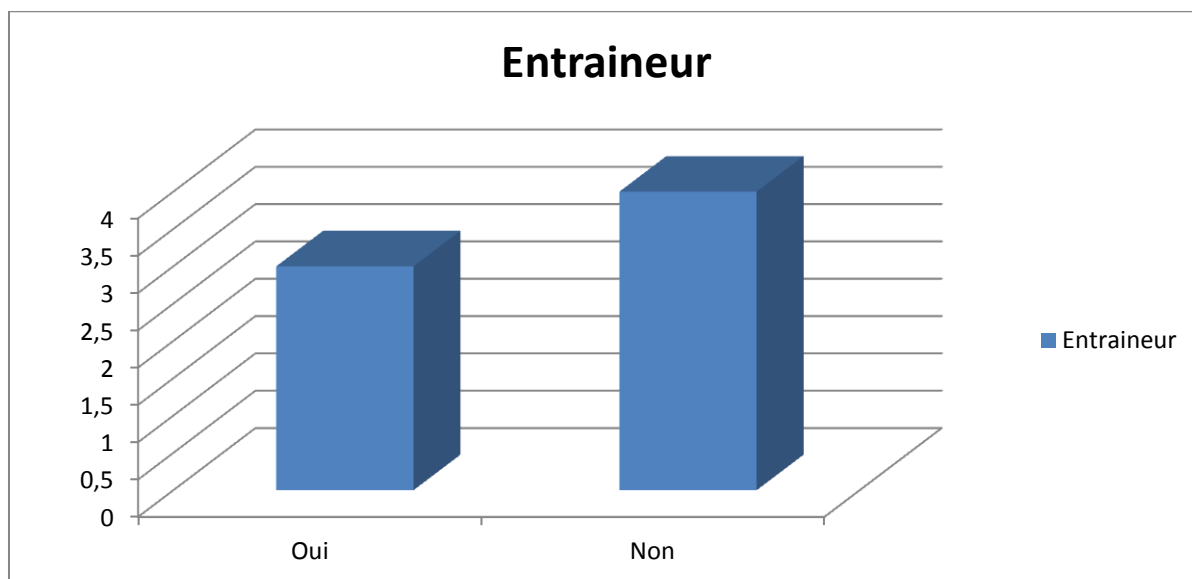


Figure 113 Histogramme représentant le profil sportif (sont-ils entraineurs ?) des enseignants experts

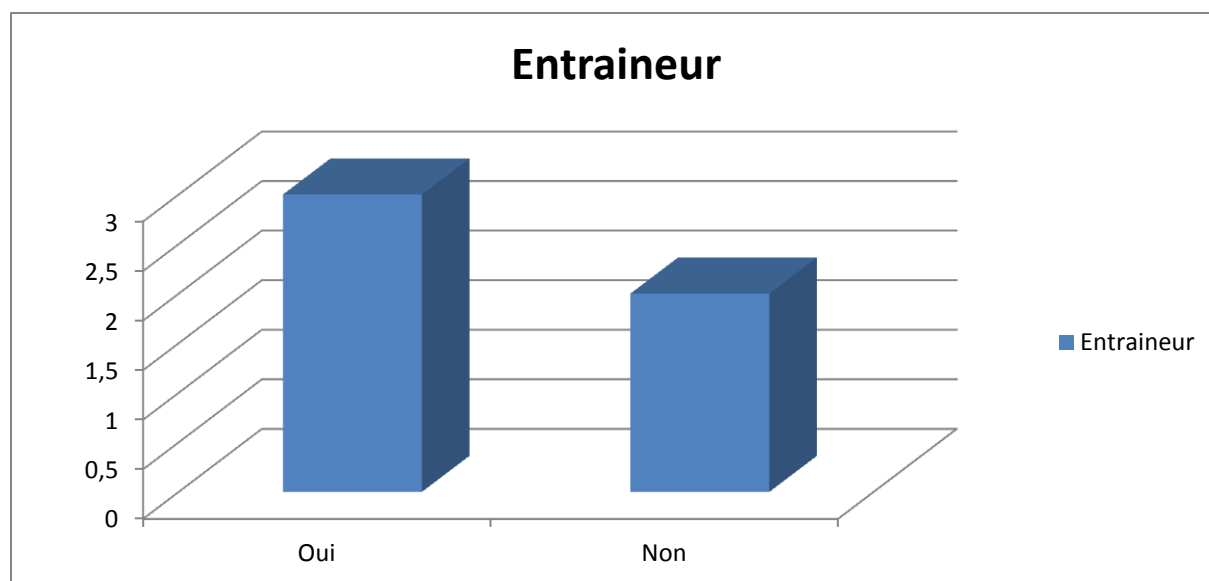


Figure 114 Histogramme représentant le profil sportif (sont-ils entraîneurs ?) des enseignants experts (25 ans d'enseignement)

Tableau 1 et 3 représentant les réponses des trois populations, aux questions sur les différents items, choisis pour mettre en lumière l'utilisation ou non d'une « entrée par les compétences »

| Items | Catégories | Populations | Tendance globale des réponses |
|---|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Utilisation de l'outil institutionnel | Exploitation des fiches ressources | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent voire systématiquement |
| | Hiérarchisation des connaissances, capacités, attitudes | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| | Type d'enseignement | Novices | Institutionnel |
| | | Experts | Educatif |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Educatif et culturel |
| | Connaissance libellé CP4 | Novices | 1/3 Oui |
| | | Experts | Non |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Non |
| Les situations complexes et décontextualisées | Situation sociale de référence et à choix multiple | Novices | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent voire systématiquement |
| | Tâche précise et modèle de réussite | Novices | Rarement à de temps en temps |
| | | Experts | De temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | De temps en temps |
| | Recherche de l'autonomie | Novices | De temps en temps |
| | | Experts | Souvent à de temps en temps |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| L'évaluation terminale | Situations déjà rencontrées | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Souvent à de temps en temps |
| | Situations inédites, nouvelles | Novices | Souvent voire systématiquement |
| | | Experts | Souvent voire |

| | | | |
|--|--|---------------------------------|--|
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | systématiquement Souvent à de temps en temps |
|--|--|---------------------------------|--|

Tableau 2 et 4 représentant les analyses émises pour les trois populations sur la mise en œuvre ou non d'une pédagogie par les compétences suivant les différents items

| Items | Populations | Caractéristiques de la population (Mise en œuvre d'une « entrée par les compétences ») | |
|--|---------------------------------|---|-------------------|
| Utilisation de l'outil institutionnel | Novices | Oui | |
| | Experts | Pas véritablement | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Pas véritablement | |
| Situations complexes et décontextualisées | Novices | Oui | Pas véritablement |
| | Experts | Oui | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |
| Recherche de l'autonomie | Novices | Oui | |
| | Experts | Oui | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |
| Evaluation terminale | Novices | Pas véritablement | |
| | Experts | Pas véritablement | |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Pas véritablement | |

Tableau 5 représentant les différentes caractéristiques des trois populations étudiées

| | Items | Populations | Caractéristiques | | | |
|-------------|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------|-----------------|-----------------|
| Spécialités | APSA enseignées | APSA majoritaires | Novices | Badminton | Basketball | Tennis de table |
| | | | Experts | Badminton | Tennis de table | Volleyball |
| | | | Experts (25 ans d'enseignement) | Badminton | Handball | Basketball |
| | Groupe d'activités | Novices | Sports collectifs | | | |
| | | Experts | Sports collectifs | | | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Sports collectifs | | | |
| | APSA majoritaires | Novices | Tennis | Football | Athlétisme | |
| | | Experts | Athlétisme | | Volleyball | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | Football | | | |
| | Compétences propres | Novices | CP4 | | | |
| | | Experts | CP4 | CP1 | | |
| | | Experts (25 ans d'enseignement) | CP4 | | | |
| | Entraîneur | | Novices | Non | | |

| | | | |
|--|---------------------------------|-----|-----|
| | Experts | Oui | Non |
| | Experts (25 ans d'enseignement) | Oui | |

XI. Résumé du mémoire

1. Français :

Notre étude avait pour objectif de faire une étude comparative entre les enseignants novices et experts d'EPS, au collège, concernant la mise en œuvre d'une pédagogie par les compétences, dans la compétence propre n°4. Dans cette optique, nous avons distribué, recueilli, analysé et interprété un questionnaire qui avait pour but de mettre en lumière, chez nos populations enseignantes, l'utilisation de la pédagogie par les compétences. Ainsi, de part cette étude, nous avons constaté, en nous référant aux items choisis, qu'aucune de nos trois populations ne s'inscrivait véritablement dans une mise en œuvre quotidienne d'une « entrée par les compétences ». C'est pourquoi, nous pouvons penser que cette mise en œuvre quotidienne n'est pas évidente et que les enseignants oscillent toujours entre une mise en œuvre formelle et fonctionnelle.

2. Anglais :

The objective of our dissertation is to compare physical education teachers, inexperienced and expert, particularly in lower secondary school, about a teaching method named « pedagogy by competence ». First, we distributed, collected, analyzed and interpreted a questionnaire. This one is established to prove if teachers use the « pedagogy by competence ». So, we noticed that none of physical education teachers daily used this teaching method. That is why, we can think the teachers always oscillate between a formal and functional use.

XII. Mots clés

Pédagogie, Compétence, Education Physique et Sportive (EPS), Enseignant.