

Influence de la formation initiale sur l'action didactique des enseignants d'EPS Congolais

Paulin Mandoumou¹,

Institut Supérieur de l'Education Physique et Sportive, Université Marien NGOUABI, Laboratoire de didactique des APS¹, BP 1100 eMail : mandpaulin@gmail.com

Pascal Alain Leyinda²,

Institut Supérieur de l'Education Physique et Sportive, Université Marien NGOUABI, Laboratoire de sciences humaines et sociales², BP 1100 eMail : apleyinda2015@yahoo.fr

Euloge Mobozza Ndongo¹,

Institut Supérieur de l'Education Physique et Sportive, Université Marien NGOUABI, BP1100 eMail : eulogemobozza@gmail.com

Résumé :

La formation des enseignants d'EPS au Congo répond à la nécessité de créer dans le domaine des cadres qualifiés de ce champ professionnel. En république du Congo on compte trois catégories socioprofessionnelles d'enseignants d'EPS : les professeurs certifiés d'EPS (BAC, plus 4) les professeurs adjoints d'EPS (Bac, plus 3) et les maitres d'EPS (BEPC, plus 3). La loi 25- 95 (1995) relève que l'enseignement doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever son niveau de vie. Comme on peut le remarquer cette disposition tient compte des différents niveaux du système éducatif (le cycle primaire, le cycle secondaire 1er et 2e degré) et la différenciation de la formation des enseignants. Ceci permet à chaque catégorie d'enseignant de faire valoir aisément les acquis de la formation initiale. A ce sujet la circulaire 154 /MRJSCIC-CAB (1998) définit les champs d'intervention des différents grades d'enseignant d'EPS : les professeurs certifiés au lycée, les professeurs Adjoints au collège et les Maitres d'EPS à l'école primaire. Malheureusement cette disposition n'est pas observée. Toutes les catégories d'enseignants d'EPS évoluent tous au lycée. Or l'opérationnalisation des objectifs fixés au lycée exige de l'enseignant une formation initiale qualifiée. Tout ceci parce que la formation initiale est le fondement de son action didactico pédagogique. En effet, l'enseignant rentre dans la classe avec un passé qui le lie aux savoirs. Selon Terrisse(1998) ce passé est appelé un déjà- là, pour Margne (2002) une éthique et un filtre (Loizion, 2004). Par ailleurs, Niclot (2002) rapporte que les pratiques de l'enseignant sont influencées par sa formation initiale. Dans la même veine Attiklémé (2002) renchérit que la connaissance que les enseignants ont de la matière qu'ils enseignent, influe largement sur les résultats des apprenants. S'il est vrai que les formations des professeurs certifiés, des professeurs adjoints et des Maitres d'EPS diffèrent en contenu et dans la forme, ces derniers présenteraient sans doute des cultures savantes et des cultures en action différentes. Par conséquent, les enseignants d'EPS, soumis à une double contrainte : institutionnelle et didactique, auraient des champs d'intervention en fonction de leurs profils respectifs. La formation initiale n'étant pas la même pour les trois corps d'enseignants nous osons croire que la manière et la qualité de ce que l'on transmet, ne peuvent pas être les mêmes chez ces derniers : le savoir savant fait la différence. En revanche, les résultats de l'apprentissage peuvent en théorie être influencés par les styles d'enseignement mis de l'avant par les intervenants, le choix des situations pédagogiques les logiques internes des différentes APS support... Et puis en dehors des spécialités des savoirs enseignés on dénombre différents facteurs inhérents à la discipline : territoire pédagogique, les programmes les horaires les élèves, les modalités de regroupement... qui influent sur le processus enseignement apprentissage. Cet état de chose nous amène à nous poser la question suivante : les différentes

formations initiales des professeurs certifiés, des professeurs adjoints et des maîtres d'EPS confèreraient-elles une même compétence ?

Nous postulons que les formations initiales des enseignants d'EPS leur confèrent une même Compétence. Dès à présent il convient de mettre en relief les analogies dans l'action didactico-pédagogique des différents grades d'enseignant d'EPS.

La démarche méthodologique a été axée sur : l'analyse du traitement didactique opérée par les enseignants selon le modèle de Brousseau et Meutelet (2006) ; -l'observation : (grille de compétence pédagogiques de Sarthoud (2003) ; -l'auto confrontation ; -les items ; Deux APS support (basket ball et le triple saut). L'évaluation des résultats d'apprentissage fut faite par deux enseignants en pointant dans la fiche d'observation cinq (05) habiletés (arrêt alternatif et simultané la passe le dribble le Shoot). Les résultats obtenus ont montré que l'action didactico - pédagogique des différentes catégories d'enseignants a conduit au même résultat au triple saut ; une ressemblance des contenus non liés à l'action organisée ; pas de différenciation de l'enseignement ; manque de remédiation ; écart important entre contenus déclarés et réellement enseigner. Le rapprochement des pratiques a mis en évidence les manques que présentent les différentes formations initiales surtout celle des professeurs certifiés d'EPS puisque l'étude a été réalisée dans leur champ d'intervention.

Mots clés : Formation initiale des enseignants d'EPS ; action didactico – pédagogique ; EPS.

Introduction

Contexte et justification

Au Congo, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) est encadrée par divers textes officiels. Parmi ceux-ci figurent :

- la circulaire n°1538/STEN-JA-DJS-3/63 du 21 mars 1963 recommande la prise en charge de la note de l'EPS;
- la circulaire n°2188/SEJJ-2/65 du 16 décembre 1965 fixant les horaires d'EPS ; la note n°321/EN/DGE-A2 du 1^{er} avril 1968 rendant obligatoire les cours d'EPS ;
- la circulaire n°0069/HCS-DS-4 du 13 janvier 1970 formalisant les instructions officielles congolaises.

Plus récemment, la circulaire n°154/MRJSCI-CAB du 16 juin 1998 définit les champs d'interventions des différents grades d'enseignants d'EPS : les professeurs certifiés d'EPS (PC) intervenant au secondaire deuxième degré (lycées), les professeurs adjoints d'EPS (PA) intervenant au secondaire premier degré (collèges), et les maîtres d'EPS (MEPS) au primaire. Tous ces textes établissent les bases de la construction didactique de l'EPS, confirmant son caractère incontestable. Bien que ce cadre réglementaire soit relativement étoffé, l'enseignement de l'EPS continue de soulever des problématiques parmi les enseignants. Une des principales difficultés réside dans la mise en pratique des contenus officiels sur le terrain (Agbodjogbe et al., 2015). Cela est particulièrement observé chez les enseignants en EPS intervenant dans les lycées, où des disparités persistent entre les objectifs fixés par les textes et les réalités du terrain. Ces écarts sont liés à la nature épistémologique des programmes qui influencent les pratiques des enseignants. A tout ceci, il faut ajouter le contexte de formation à l'université et à l'Institut de la Jeunesse et des Sports (Agbodoigbe et al. (2015).

Au Congo, la formation en EPS repose sur la didactique de la discipline et inclut une alternance entre cours théoriques à l'université ou à l'Institut de la Jeunesse et des Sports, et des stages pratiques en milieu scolaire. Cette approche vise à professionnaliser les enseignants en prenant en compte leur niveau de formation initiale. Toutefois, la conceptualisation des mécanismes de régulation reste souvent limitée par ces disparités.

Les intervenants en EPS dans les lycées en dépit des écarts entre les contenus officiels et les réalités de terrain mettent en œuvre les contenus définis comme ceux enseignables. De ce fait,

les enseignants développent sans doute des pratiques professionnelles en relation avec un cadre épistémologique qui caractérise la nature des programmes réalisés.

Selon Grosdemange (2005) l'enseignant d'EPS a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. Il doit identifier et analyser les difficultés d'apprentissage des apprenants. Pour cette raison il doit subir une formation initiale dans le but d'acquérir les compétences professionnelles. Pour Attiklémé (2002) l'EPS est un facteur d'intégration et de socialisation par l'intermédiaire des APS. Les principes fondamentaux qui constituent leurs logiques internes induisent à la fois des connaissances procédurales ou propositionnelles. La mobilisation des connaissances acquises en formation initiale par l'enseignant en vue de faire progresser les apprenants dans l'apprentissage devient nécessaire. Pour cela il est invité à adopter une posture réflexive (Loizion, 2004). Cette posture est sans doute une posture du chercheur. Le rôle de l'enseignant s'avère donc déterminant. Il va consister à permettre à l'apprenant d'obtenir les informations les plus justes sur sa prestation afin qu'il puisse la modifier en conséquence. Les différentes formations des enseignants d'EPS devraient permettre aux apprenants de construire des compétences générales et spécifiques (BO n°1, 2002).

Au Congo, les cours d'EPS se fondent sur la didactique de l'EPS. Cette théorie selon Agbodjogbe et al., (2015) est alternée avec les stages d'immersion et de professionnalisation. Au terme de la formation les trois catégories d'enseignants enseignent tous au lycée, ceci selon le niveau de formation initiale. De ce fait, la conceptualisation des mécanismes de régulation ne sera que conforme à leur épistémologie professionnelle.

Au regard de ce qui précède, l'enseignement de l'EPS est donc institutionnalisé malgré les difficultés de son enseignement. Dans la présente communication, nous allons nous intéresser aux contenus d'enseignement proposés par les trois types d'enseignants; surtout les mécanismes de guidance, de contrôle, d'aiguillage d'apprentissage et d'évaluation.

Question de recherche

La question est de savoir si les différentes formations des enseignants d'EPS, leur offrent les mêmes compétences, lesquelles s'expriment à travers les résultats d'apprentissages des apprenants ? C'est pour ce faire, que nous nous proposons de vérifier, le lien de causalité entre les différentes formations des enseignants d'EPS et les résultats d'apprentissage des apprenants.

Problématique

La charte internationale de l'éducation physique et sportive (EPS) produite par l'UNESCO en 1978 postule en son article premier que : le droit de développer les aptitudes physiques, intellectuelles et morales par l'EPS doit être garanti dans le système éducatif. A cet effet, la profession d'enseignant d'EPS devrait reposer sur l'assimilation d'une formation pluridisciplinaire adéquate. Cette formation devrait permettre à l'enseignant d'intervenir efficacement afin d'atteindre les objectifs définis par l'institution.

Au Congo Brazzaville, on compte trois catégories d'enseignants d'EPS à savoir : les professeurs certifiés (PC) ; professeurs adjoints (PA) et les maîtres d'EPS (MEPS). Les PC et les PA sont formés à l'université (BAC+4, BAC+3 respectivement) tandis que les maîtres sont formés à l'institut national de la jeunesse et des sports (BEPC+ 3 ans).

Par ailleurs, la loi n°25-95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 06 novembre 1990 et la réorganisation du système éducatif en République du Congo stipule en son article 14 que, l'enseignement doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever son niveau de vie. En effet, cette disposition tient compte d'un côté des différents niveaux du système éducatif : le cycle primaire, le cycle secondaire premier et deuxième degré. De l'autre côté, de la différence de formation des

enseignants. Ceci permet à chaque catégorie d'enseignant de faire valoir aisément les acquis de sa formation initiale. A ce sujet, la circulaire n°154/MRJSCI-CAB (1998) définit les champs d'intervention des différents grades d'enseignants d'EPS : les PC doivent intervenir au secondaire deuxième degré (lycée), les PA au secondaire premier degré (collège) et les MEPS au primaire.

Malheureusement cette disposition n'est pas observée. Toutes les catégories d'enseignants d'EPS évoluent au lycée. Or l'opérationnalisation des objectifs fixés au lycée exige de l'enseignant une formation initiale qualifiée. Car la formation initiale constitue les fondements de son action didactico-pédagogique. En effet, l'enseignant rentre dans la classe avec un passé qui le lie aux savoirs. Ce passé peut être appelé par un déjà-là (Terrisse, 1998), une éthique pour (Margnes, 2002), un filtre (Loizon, 2004). Par ailleurs, selon Niclot (2002) les pratiques de l'enseignant sont très influencées par sa formation initiale. Dans le même sens, pour Attikléme (2002) la connaissance que les enseignants ont de la matière qu'ils enseignent, influe largement sur les résultats des apprenants.

S'il est vrai que les formations des professeurs certifiés (PC), des professeurs adjoints (PA) et des maîtres (MEPS) diffèrent en contenus et dans la forme, ces derniers présenteraient ce faisant des cultures savantes et des cultures en action différentes. Par conséquent, les enseignants d'EPS, soumis à une double contrainte : institutionnelle et didactique, auraient des champs d'intervention en fonction de leurs formations respectives. La formation n'étant pas la même pour les trois grades d'enseignants d'EPS, nous oserons croire que la manière et la qualité de ce que l'on transmet, ne peuvent pas être les mêmes chez ces derniers : le savoir savant fait la différence.

En revanche, les résultats d'apprentissage (performances) des classes des différents grades d'enseignants ne devraient pas être les mêmes. Cet état de chose nous amène à nous poser la question ci-après : les différentes formations des maîtres, professeurs adjoints et professeurs certifiés confèreraient-elles une même compétence ?

Objectif

L'objectif de l'étude vise à mettre en relief les analogies dans l'action didactico-pédagogique des différents grades d'enseignants d'EPS.

Hypothèse

Il se dégage une hypothèse que les différentes formations d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) leur confèrent une même compétence.

Intérêt

L'intérêt de l'étude est d'édifier les institutions sur les insuffisances que présentent les formations des enseignants d'EPS. Elle permet de poser avec objectivité, les bases d'un audit des critères d'admission au concours d'entrée dans les instituts de formation, des contenus de formation et de certification des étudiants.

Cadre théorique de l'étude

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2007 ; 2011) a été le cadre conceptuel de la recherche dans deux perspectives : transitoire et comparatiste.

Méthodologie de l'étude

L'étude a été menée à Brazzaville dans le 2^{ème} arrondissement à Baongo, principalement au lycée technique industriel 1^{er} Mai et au lycée Pierre Savorgnan De Brazza dans la période allant du 03 janvier au 22 avril 2020. En effet, le choix de ces établissements s'explique par la présence des finalistes stagiaires de l'Institut Supérieur de l'éducation physique et sportive (ISEPS) et de l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS).

Population et échantillon

Population : 75 enseignants finalistes stagiaires d'EPS.

Echantillon : 27 participants soit 9 PC ; 9 PA et 9 MEPS tous enseignants finalistes en situation de stage.

Critère d'inclusion :

- être finaliste ;
- ne pas avoir subi au préalable, une formation sur les APS retenues pour l'étude, en dehors de l'institut de formation ;
- être en bonne santé mentale et physique ;
- accepter de présenter une leçon pendant l'étude.

Technique et outils d'investigations

Deux techniques d'investigations ont été utilisées : l'entretien ante séance et post séance (pour l'auto-confrontation pour le recueil des variables didactiques manipulées) puis l'observation « in situ ».

L'évaluation d'une action de formation, quand elle est faite, se réduit à un questionnaire qui souvent, ne rend pas véritablement compte des effets qu'a pu produire tel ou tel dispositif de formation sur les pratiques professionnelles des enseignants. Ainsi, pour évaluer les effets de la formation chez les trois catégories d'enseignants d'EPS, nous avons adopté la démarche ci-après :

- l'évaluation pré et post cyclique des apprenants ;
- l'analyse du traitement didactique opéré par les différents enseignants ;
- l'observation ;
- l'auto confrontation ;
- les items.

Mesures effectuées et techniques d'investigation

Quatre types de mesures ont été effectuées avant, pendant et après les cycles.

Avant les cycles : une évaluation des prérequis des élèves a été faite.

Pendant les cycles : Deux mesures ont été faites. Elles ont consisté au recueil des données d'observation, d'auto confrontation, d'items et à l'examen du traitement didactique opéré par les neuf enseignants stagiaires.

Après les cycles : Une mesure a été effectuée. Elle a consisté à l'évaluation des résultats d'apprentissage des élèves.

Matériels et installations sportives utilisés

Pour mener l'étude, le matériel et les installations sportives ci-après ont été utilisés :

- un double décamètre ;
- une fiche d'évaluation ;
- les stylos à billes ;
- une fosse réglementaire du saut en longueur ;
- un terrain réglementaire de basket-ball ;

Evaluation des prérequis

Elle a consisté à situer le niveau des apprenants. Ces derniers ont été confrontés à la pratique du triple saut et du basket-ball. La confrontation des apprenants au triple saut a permis de mettre de côté les élèves qui franchissaient 7,50m (garçons) et 6m (filles). La pratique du basket-ball par contre, a consisté en une partie jouée dans le but de noter 5 habiletés motrices plausibles définies par (Merand, 1972) :

- 1- l'arrêt simultané ;
- 2- l'arrêt alternatif ;

- 3- la passe ;
- 4- la conduite de ballon (le dribble) ;
- 5- le tir au panier.

Ces habiletés motrices plausibles font partie des exigences du basket-ball.

L'organisation a été axée sur la structuration de la classe en 3 équipes de 7 joueurs. Ces dernières s'opposaient au sein d'un tournoi triangulaire sur un terrain de basketball. Les rencontres, précédées d'un échauffement de 15 minutes, duraient 6 minutes avec 3 minutes de pause. L'arbitrage a été assuré par deux enseignants.

Examen du traitement didactique

Nous avons analysé, la démarche d'enseignement utilisée par les différents enseignants d'EPS, en référence aux travaux de Broussard et Meutelet (2006). Lesquels ont mis en place une démarche d'analyse d'enseignement comprenant six (06) étapes comme indiquer dans le tableau ci-dessous :

Étapes	Actes
01	- Mettre les élèves en activités
02	- Faire émerger les problèmes par et pour les élèves
03	- Apport de solution
04	- Acquisition des contenus
05	- Contextualisation en situation de référence
06	- Récontextualisation en situation de référence

L'observation

Elle a consisté à détecter, pendant la leçon, les indicateurs témoignant de la présence des compétences didactiques censées être développées dans le module de formation. L'observation a été faite suivant la grille de compétences pédagogiques de Sarthou (2003).

L'auto confrontation

Pour Durand (1998) l'enseignant d'EPS est interrogé après son cours, à propos d'une action qu'il réalise fréquemment lors de la leçon. En effet, après la leçon (3min), nous avons organisé un entretien relatif au déroulement du cours avec l'enseignant pendant 10 minutes. Les données d'auto confrontation ont été recueillies à posteriori lors de l'entretien mené avec l'enseignant. Au cours de cet entretien, l'enseignant a été invité à décrire et à commenter ses pratiques, ses communications, ses interprétations, ses focalisations et ses sentiments au cours de son action.

Les items

Nous avons apprécié la clarté des enseignements des différentes catégories d'enseignants d'EPS, en utilisant la méthode de Bush et al., (1977). Cette dernière consiste à interroger les élèves, aux fins de recueillir les variables de la clarté de l'enseignant.

L'évaluation des résultats d'apprentissage

Elle a été faite par deux notateurs. Ces notateurs âgés de 27 et 30 ans, étaient munis des fiches d'évaluation sur lesquelles figuraient les habiletés retenues. Ils cochaient à chaque fois en entourant un nombre sur la fiche d'observation l'apparition d'une habileté. A la fin des rencontres, les fiches ont été ramassées et analysées.

Cette fiche se présentait de la manière suivante :

Tableau 1: Fiche d'évaluation

Habiletés	Mesures		
Arrêt alternatif	1	2	3
Arrêt simultané	0,5	1	2
Passe	1	2	3

Conduite de ballon (Dribble)	0,5	1	2	3	
Tir au panier		1	2	3	
Partie jouée		1	2	3	4

Principaux résultats et discussion

De l'analyse, on ne note pas d'écart aux résultats obtenus au triple saut. Cependant, au cycle de basketball les écarts ont été obtenus. S'agissant des régulations didactiques, les stratégies régulatrices et organisationnelles sont similaires. Cette similarité témoigne sans doute les insuffisances, surtout celles des professeurs certifiés puisque l'étude a été menée dans leur champ d'intervention.

Tableau 2 : Performances individuelles pré cycliques (PPT1) et post cycliques (PPT2) des élèves enseignés par les différentes catégories socio-professionnelles d'enseignants d'EPS au triple saut

	PC1 (25)	PC2 (27)	PC3 (28)	PA1 (27)	PA2 (26)	PA3 (28)	MEPS1 (27)	MEPS2 (26)	MEPS3 (25)
PPT1 (m)	7,71±0,029	7,70±0,025	7,70±0,022	7,70±0,027	7,71±0,026	7,70±0,017	7,71±0,027	7,70±0,020	7,70±0,021
PPT2 (m)	9,78±0,01	9,77±0,01	9,78±0,01	9,76±0,008	9,76±0,08	9,77±0,009	9,59±0,014	9,68±0,017	9,65±0,014
ΔPPT (m)	2,07±0,01	2,07±0,01	2,08±0,11	2,06±0,01	2,05±0,01	2,07±0,02	1,78±0,01	1,78±0,01	1,78±0,01

PPT1= performance pré cycle triple saut

PPT2=performances post cycle triple saut

Le tableau 2 donne les résultats des différentes classes enseignées par les différentes catégories socio-professionnelles d'enseignants d'EPS, lors de l'évaluation diagnostique et terminale au triple saut. Il en ressort qu'avant le cycle, les résultats ne présentent pas de différence significative ($F_c = 2,25 < F_r = 2,51$ NS). De même a été le cas à l'évaluation post cyclique ($F_c = 2,29 < F_r = 2,51$).

Tableau 3 : Performances groupées pré cycliques (PPT1) et post cycliques (PPT2) des élèves enseignés par les différentes catégories socio-professionnelles au triple saut

	Classes enseignées par les PC (n=80)	Classes enseignées par les PA (n=81)	Classes enseignées par les MEPS (n=78)
PPT1 (m)	7,70±0,025	7,70±0,023	7,70±0,022
PPT2 (m)	9,77±0,01	9,76±0,032	9,48±0,01
ΔPPT (m)	2,07±0,02	2,07±0,02	1,78±0,01

PPT1 = performances pré cycle au triple saut

PPT2=performances post cycle triple saut

Le tableau 3 montre qu'avant le cycle d'apprentissage du triple saut, les classes enseignées par les professeurs certifiés, les professeurs adjoints et les maîtres d'EPS ont réalisé des performances non significativement différentes ($F_c = 2,25 < F_r = 2,51$ NS). A la fin du cycle, (après l'apprentissage), les résultats des classes enseignées par les professeurs certifiés, les professeurs adjoints et les maîtres d'EPS n'ont toujours pas présenté de différence significative ($F_c = 2,39 < F_r = 2,51$ NS).

Tableau 4: Performances individuelles pré cycliques (PPB1) et post cycliques (PPB2) des élèves enseignés par les différentes catégories socio-professionnelles d'enseignants d'EPS au basket-ball

	PC1 (25)	PC2 (27)	PC3 (28)	PA1 (27)	PA2 (26)	PA3 (28)	MEPS1 (27)	MEPS2 (26)	MEPS3 (25)
PPT1 (m)	4,41±0,031	4,36±0,026	4,40±0,24	4,37±0,27	4,36±0,29	4,41±0,26	4,36±0,24	4,41±0,25	4,30±0,26
PPT2 (m)	7,82±0,24	7,77±0,25	5,58±0,25	7,77±0,19	7,69±0,22	7,66±0,20	7,18±0,21	7,21±0,018	7,22±0,021
ΔPPT (m)	3,41±0,27	3,41±0,25	3,36±0,24	3,18±0,23	3,32±0,21	3,30±0,23	2,77±0,21	2,85±0,23	2,92±0,23

PPB1=Performances pré cycle au basket ball

PPB2=performances post cycle au basket ball

Le tableau 4 présente des résultats des trois catégories socio-professionnelles d'enseignants d'EPS avant et après le cycle d'apprentissage. Il se dégage de la lecture qu'au pré test, les résultats des élèves ne présentent pas de différence significative ($F_c = 2,41 < F_r = 2,51$ NS). Cependant, après l'apprentissage (post test), on observe une différence significative dans les résultats des PC et des PA d'un côté et des MEPS de l'autre ($F_c = 74 < F_r = 2,51$ S++ $P < 0,01$).

Tableau 5 : Performances groupées pré cycliques (PPB1) et post cycliques (PPB2) des élèves enseignés par les différentes catégories socio-professionnelles d'enseignants d'EPS au basket-ball

	Classes enseignées par les PC (n=80)	Classes enseignées par les PA (n=81)	Classes enseignées par les MEPS (n=78)
PPT1 (m)	4,39±0,27	4,37±0,27	4,35±0,25
PPT2 (m)	7,78±0,24	7,64±0,20	7,20±0,20
ΔPPT (m)	3,39±0,20	3,27±0,23	2,85±0,22

PPB1=Performances pré cycle au basket ball

PPB2=performances post cycle au basket ball

Le tableau 5 présente les performances groupées pré et post cycle des élèves enseignés par les enseignants d'EPS selon le grade. On remarque à la lecture de ce tableau que ces élèves n'ont pas présenté de différences significatives au pré cycle ($F_c = 2,41 < F_r = 2,51$ NS). Cependant, les résultats obtenus par les élèves tenus par les PC et des PA étaient significatifs comparativement à ceux obtenus auprès des élèves enseignés par les MEPS ($F_c = 47,25 < F_r = 2,51$ S++ $P < 0,01$).

Conclusion

Le but de cette communication a été de comparer les pratiques enseignantes de trois catégories socioprofessionnelles des enseignants d'EPS exerçant dans les lycées. Il s'est agi de comparer les contenus enseignés et les mécanismes de guidage, de contrôle et d'ajustement des actions des élèves qui opèrent par les trois types d'enseignants, en mettant l'action sur les variables didactiques manipulées par ces enseignants. Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a pas d'écart aux résultats obtenus au triple saut. Cependant, au cycle de basketball les écarts ont été obtenus. S'agissant des régulations didactiques, les stratégies régulatrices et organisationnelles sont similaires. Cette similarité témoigne sans doute les insuffisances, surtout celles des professeurs certifiés puisque l'étude a été menée dans leur champ d'intervention.

Références

- Agbodjogbe D. B., Atoun E.C., Attikleme Kossivi., Ogueboule B.M., Kapazaï. G., (2015). L'éducation physique et sportive au primaire au Bénin et au Congo : une étude comparée en terme de régulation des apprentissages. Revue SPAPSA, n°7, pp1-15
- Attikleme, K. (2002). Programme d'enseignement de la natation dans les collèges : contraintes et conditions d'élaboration. Point de vue de l'anthropologie didactique, thèse de doctorat unique, université Joseph Fournier, Grenoble 1
- Bush, A.J., Kennedy, J.J, et Cruickshank, D.R. (1977). An Empirical investigation of tteacher Clarty, Journal of teacher education , vol.28, n°2, pp.53-58.
- Brousseau, F., Meutelet, L. (2006). Une démarche d'enseignement en EPS...exemple en badminton et en tennis de table. Boliere (Orléans) et à l'IUFM de Chartes.
- Durand, M. (1998). L'enseignement comme action située, Eléments pour un cadre d'analyse/ Actes de la biennale de l'éducation et de la formation, Paris, Cédérom.
- Grosdemange, G (2005). A la Une : EPS et Situation de handicap. Le Café Pédagogique. Le Médias Education. Le Menseul numéro 68. http://www.discip.ac-caen.fr/eps/actualités/EPSACTUAL8EPS_ACTUALITES_
- Loizion, D. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Margne, E. (2002) .L' intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthique et technique. Etude de cas de situations didactiques- leurs mises en scènes- pour des débutants dans la formation initiale en STAPS. Toulouse, thèse de doctorat, université de Toulouse 3.
- Mérand, R. (1972). Analyse du comportement moteur et pédagogie des sports collectifs, revue de l'éducation Physique Vol XII, 3 Paris PP8-15.
- Niclot, D. (2002). La forme d'un modèle disciplinaire qui s'impose aux maitres polyvalents. Temps, espace, histoire et géographie à l'école primaire, communication au colloque inter IUFM, Dijon.
- Sarthoud, J. (2003). Enseigner l'EPS de la réflexion à l'action pédagogique, Actio, Paris
- Sensevy. G., (2007). Des catégories pour comprendre et décrire l'action didactique. In G. Sensevy, et A. Mercier, (Eds). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, pp13-49, Rennes : Presse Universitaire.
- Sensevy. G., (2011). Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles: De Boeck.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspective des recherches en éducation physique et sportive ; in Amade-Escot, Brrué, Bos, Dufor Drand, Terris (dir), recherches en EPS, bilan et perspectives, édition Revue EPS.