

L'éducation Physique et Sportive au primaire au Bénin et au Congo : une étude comparée en termes de régulation des apprentissages

**Agbodjogbe D. Basile^{*}, Atoun E. Carlos^{*}, Attikleme Kossivi^{*}
Ogueboule Bachar M^{*}, Georges Kpazai^{**}.**

Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD), Institut National de la Jeunesse, de l'Éducation Physique et des Sports (INJEPS), Porto-Novo ;
Université d'Abomey-Calavi, République du Bénin*.

Laboratoire de Recherche sur l'Intervention en Activité Physique (LARIAP),
École des sciences de l'activité physique, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada**.

Résumé.

L'objectif de cette étude est de comparer la pratique enseignante de deux enseignantes du primaire évoluant dans deux approches curriculaires différentes. Essentiellement, il s'agit de comparer les contenus enseignés et surtout les mécanismes de guidage, de contrôle et d'ajustement des actions des élèves opérés par ces deux enseignantes en s'intéressant aux variables didactiques manipulées par elles. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2007, 2011) a servi de cadre conceptuel à la recherche dans une perspective à la fois transpositoire et comparatiste. De l'analyse des résultats, on note l'existence d'écart entre les contenus à enseigner et ceux réellement enseignés, ainsi qu'au niveau de la démarche d'enseignement et d'apprentissage. En termes de régulation didactique, les stratégies régulatrices et organisationnelles semblent renvoyer aux usages professionnels des enseignantes en lien avec le paradigme dans lequel s'inscrit leur pratique éducative.

Mots Clés : Pédagogie par objectifs, Approche par compétences, régulation didactique, transposition didactique.

Summary.

The objective of this study is to compare the teaching practice of two primary school teachers operating in two different educational paradigms. Basically, we want to compare the content taught and especially the guiding mechanisms, control and adjustment of students' actions made by these two teachers by focusing on the educational variables manipulated by them. The theory of joint action in didactics (TACD) (Sensevy, 2007, 2011) served as a conceptual framework for research with a view to both transposition and comparison. In analyzing the results, we note the existence of gap between teaching content and those actually taught, and at the level of the teaching and learning process. In terms of educational regulation, regulatory and organizational strategies seem to refer to professional practices of teachers in relation to the paradigm in which their educational practice arises.

Keywords: Pedagogy by objectives, competency-based approaches, didactic regulation, didactic transposition.

Introduction

Comme toute discipline éducative, l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) est régi par des textes officiels. Au Bénin, bien que les instructions officielles de cet enseignement datent des années 1946, la discipline a jusqu'à un passé récent souffert d'un enfermement méthodologique et d'une absence de programme cohérent qui définiraient les liens dialectiques devant exister entre les orientations éducatives et les programmes (Guide de l'enseignant en EPS, CM1, 2003 : 4). Le circulaire n° 3367 IAD / du 26 Novembre 1961 du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, relative au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) en est un témoignage illustratif. Selon cette circulaire, les candidats au CEP doivent subir les épreuves physiques sous forme de Brevet Sportif Scolaire. Ces épreuves sont essentiellement composées des disciplines individuelles (la course de vitesse, le lancer de poids, le saut en longueur et le grimper à la corde), mais cette initiative a très tôt été supprimée à cause du manque de passion chez les enseignants de l'école de base pour l'EPS. Il a fallu attendre au moins deux ans avant de constater sa résurgence avec l'avènement de la méthode sportive.

En République du Congo, cette discipline éducative a longtemps aussi végété dans une léthargie sans précédent. Comme au Bénin, plusieurs textes ont été également pris en faveur de l'enseignement de l'EPS institué depuis les années 1963. A cet effet, la note circulaire n° 1538/STEN-JA-DJS-3/63, du 21 mars 1963, recommande la prise en compte de la note d'EPS dans le calcul des moyennes trimestrielles et de fin d'année pour toutes les classes. La circulaire n°2188/SEJS-2/65 du 16 décembre 1965 fixe les horaires d'EPS et attribue deux heures d'EPS par semaine et une demi-heure d'animation sportive à l'école primaire. Elle est suivie par la circulaire n°321/EN/DGE-A2 du 1^{er} Avril 1968 rendant obligatoire les cours d'EPS pour tous les élèves.

On voit donc qu'aussi bien au Bénin qu'au Congo, il existe un cadre institutionnel qui régit l'enseignement de l'EPS. Cependant, cet enseignement ne reste pas sans difficulté pour ses principaux acteurs. L'une des difficultés majeure est celle de traduire les contenus prévus par ces textes officiels en acte sur le terrain. Les enseignants du primaire, malgré l'existence des écarts entre les préconisations officielles et les réalités de terrain, mettent tout en œuvre les contenus définis comme devant être enseignés. Ils développent des usages professionnels en adéquation avec le cadre épistémologique qui caractérise la nature du programme exécuté. A cela, il faut ajouter le contexte de formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ÉNI). Au Bénin comme au Congo, les cours d'EPS dans les ENI sont axés sur la didactique de l'EPS. Cette théorie est alternée avec des stages d'immersion et de professionnalisation. A la fin de leur formation, les instituteurs enseignent l'EPS selon leur niveau de formation initiale, mieux leur rapport institutionnel et personnel à la discipline. Dans cette perspective, leur conceptualisation des mécanismes de régulation ne reflèteront que leur épistémologie professionnelle.

Cette brève description des contextes institutionnels dans les deux pays, montre bien les prémisses d'une institutionnalisation de l'enseignement de l'EPS, malgré l'existence d'énormes difficultés qui entravent cet enseignement. Nous nous attacherons dans cet article aux contenus d'enseignement proposés

par deux enseignantes du primaire, et surtout aux mécanismes de guidage, de contrôle, d'ajustement et de réorientation de l'action des élèves au cours du processus d'enseignement/apprentissage/évaluation. Mais avant tout, il nous semble indispensable de caractériser l'approche curriculaire qui sous-tend l'enseignement de cette discipline éducative au Bénin et au Congo.

2. Les approches curriculaires au Bénin et au Congo

Les approches curriculaires en vogue dans les deux pays sont différentes. Les programmes d'études au Bénin s'inscrivent dans un paradigme épistémologique fondé sur l'approche par compétences (APC) tandis qu'au Congo ces programmes sont fondés sur la pédagogie par objectifs (PPO).

2.1. L'APC au Bénin

La réforme adoptée au Bénin s'inscrit dans le vaste courant de réforme curriculaire né lors de la « Déclaration mondiale sur l'Education pour tous » adoptée en Jomtien en 1990. En Afrique francophone, cette réforme s'est appuyée sur le « cadre d'action de Dakar » (UNESCO, 2000) et sur la prise en compte d'indicateurs proposés par l'OCDE (2008). Dans ce vaste mouvement, les systèmes éducatifs de plusieurs pays ont été invités à refonder leur curriculum. L'enseignement primaire a été alors le premier niveau d'enseignement qui a démarré cette refonte curriculaire. Les programmes définis semblent alors s'inscrire dans un nouveau paradigme : celui de l'APC. Selon les défenseurs de cette approche, elle vient renverser complètement l'entrée dans le curriculum (Jonnaert, 2003). Fondée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme, elle définit de nouveaux rôles aux principaux acteurs de la relation didactique. L'élève est dorénavant placé au centre de la construction de ses savoirs alors que l'enseignant n'est qu'un guide, voire un facilitateur des apprentissages. Le choix de cette nouvelle approche n'est donc pas resté sans influence sur le mode de formation dans les ÉNI qui constituent des centres appropriés pour la formation des jeunes enseignants du primaire. Les contenus de formation sont retenus et développés conformément aux principes qui sous-tendent l'APC.

2.2. La PPO au Congo

En république du Congo, l'approche prioritairement développée est celle fondée sur la PPO. La formation dans les ÉNI est assurée sur la base de cette approche. Les contenus utilisés en formation des instituteurs en EPS sont théoriques. Ces derniers ne sont jamais soumis ni à une pratique des APS, ni à une pratique de leur enseignement. La formation repose essentiellement sur la conception de fiches pédagogiques. Dans les écoles, la méthode sportive qui a succédé à l'hébertisme évolue concomitamment avec la PPO. La réduction drastique du quota horaire alloué à l'enseignement de l'EPS vient replonger cette discipline dans une léthargie sans précédent.

En somme, il faut noter que hormis l'écart important existant entre les résolutions successives adoptées par le Bénin et le Congo, l'enseignement de l'EPS se fait selon deux conceptions d'apprentissage différentes. Chacune des conceptions induit ainsi, des modes d'évaluation voire de régulation qui lui sont propres et qui rendent compte de son fondement épistémologique. Quoi que le débat sur la question du fondement épistémologique de l'APC reste encore

vivace et controversée (Legendre, 2004), la démarcation nette entre les deux approches reste encore subtile pour certains auteurs (Roegier, 2000, 2010).

3. Problématique et objectif de l'étude

La nécessité de la conception d'une séquence d'EPS impose à l'enseignant des dispositions particulières. Dans cette conceptualisation, une part importante doit être réservée aux processus d'adaptation et de régulation. Tout n'est toujours pas prévisible; en conséquence le professeur doit se donner les moyens d'improviser en fonction de l'analyse qu'il fera des besoins de ses élèves. Il est donc impératif dans toute la planification de la leçon, d'envisager les catégories de variables didactiques qui pourront être activées, en fonction de ce que l'on sait déjà des élèves et de leurs réactions aux questions qui leur sont posées lors des situations d'apprentissage. Ces variables sont de deux sortes : les variables sujets qui font appel aux ressources des individus et les variables situation qui visent à modifier le contexte d'apprentissage.

En EPS, les contenus émergent des interactions entre élèves et professeur. C'est donc au cours de l'action des élèves que se transmettent ces contenus. Sur la base des observations et des informations prélevées lors des actions motrices des élèves, l'enseignant intervient pour réguler le comportement des élèves au regard de la tâche demandée. Il fait ainsi des remarques à un élève, à un groupe d'élèves ou à toute la classe destinées à optimiser leur adaptation (Marsenach 1989). Cette situation a pour conséquence une différenciation positive de l'enseignement, mais aussi un écart important entre le projet initial et sa traduction en acte. On constate à cet effet, soit une extension ou soit une dilution du projet initial. Tout se passe comme si la réalisation globale de l'élève, incite l'enseignant à des interventions globales, rendant dès lors caduc le projet d'une construction progressive et raisonnée des apprentissages visés.

En référence au modèle de l'action conjointe, de Sensevy (2002) l'inscription qui fonde cette étude, la leçon d'EPS constitue un moment majeur de transactions entre professeur et élèves. Ces transactions sont régies par le contrat didactique et ne peuvent être comprises sans la prise en compte du milieu ; le savoir constituant l'objet transactionnel (Sensevy, 2007).

Par ailleurs, la succession des moments à la fois connexes et clos sur eux-mêmes qui caractérise la séance d'EPS, considère cette dernière comme un ensemble de « jeux d'apprentissage » (Sensevy et *al.*, 2005). Ces jeux sont caractérisés par le quadruplet descripteur de l'action du professeur : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser. Ces descripteurs reposent sur la coopération entre le professeur et l'élève où « l'un ne peut rien sans l'autre » (Venant, 1997, 2004). La leçon d'EPS devient par voie de conséquence, l'expression de cette coopération, le moment de l'accomplissement du contrat. Cependant, son déroulement ne relève pas d'une prescription à suivre de bout en bout, mais d'une permanente adaptation du professeur devant les imprévisibilités de la séance.

Face au caractère provisoire de sa planification et à la forte probabilité de multiples situations non prévues, l'enseignant n'est plus un agent d'application, mais d'adaptation.

Comment alors les instituteurs se comportent-ils pendant les transactions didactiques ?

Le maintien du contrat didactique par ces derniers est-il lié à l'aménagement du milieu ? Mieux les enseignants manipulent-ils les descripteurs de l'action conjointe pour faire progresser les élèves. Enfin, quels sont les éléments de généralité et de spécificité qui apparaissent dans la pratique enseignante des instituteurs du Bénin et du Congo ?

Les réponses à ces différentes questions justifient la pertinence de cet article dont l'objectif est d'analyser les pratiques enseignantes des instituteurs du Bénin et du Congo en EPS en identifiant et en s'intéressant aux différentes variables didactiques manipulées pour faire progresser les élèves dans la construction de leurs savoirs. De façon spécifique, il s'agit de comparer les actions didactiques des intervenants de ces deux pays notamment les mécanismes de guidage, de contrôle, d'orientation des actions des élèves, voire de régulation.

4. Méthodologie

Pour y parvenir, nous avons suivi une démarche méthodologie qui engage une étude réalisée en deux phases : une première à Brazzaville (Congo) et une deuxième au Bénin.

4.1. Population et échantillon

Une catégorie d'acteurs est principalement sollicitée par cette étude : les instituteurs des ÉNI des villes de Brazzaville (Congo) et de Porto-Novo (Bénin). Deux enseignantes des écoles primaires de la fraternité de Brazzaville et de Davo Tokpota (Porto-Novo) ont été retenues par choix raisonné.

4.1.1 Critères d'inclusion

Les enseignantes retenues des deux pays doivent être aptes physiquement et accepter de présenter, au moins une leçon d'EPS pendant l'étude.

4.1.2 Techniques et outils d'investigation

Deux techniques d'investigation ont été utilisées : l'entretien et l'observation « *in situ* »

4.1.2.1. Les entretiens.

Ils sont de deux types : *ante* séance et *post* séance et constituent les corpus annexes.

- *L'entretien ante séance.*

Réalisé à partir d'un guide, il a permis en 5 min d'accéder aux intentions didactiques des enseignantes. Il s'agit des informations relatives aux préparations écrites des enseignantes (objectif général, objectifs spécifiques, activités d'apprentissage, indicateurs de réussite) permettant de comprendre les intentions didactiques.

- *L'entretien post séance*

Il a permis d'organiser l'auto confrontation et de recueillir des informations sur les variables didactiques manipulées. De type semi-directif comme l'*ante* séance, il est centré sur le pourquoi et le comment des actions menées. Cette technique selon Clot (2005) permet d'avoir accès à l'expérience des individus et d'entrer dans le « réel des activités » Aussi, selon le même auteur, l'auto confrontation vise à investiguer ce qui est en jeu dans l'activité des sujets, à cerner les éléments constitutifs du métier et à identifier les « détails du métier » Clot (2005). Il s'est agit de questionner les institutrices sur leurs choix didactiques et d'en comprendre les significations. En effet, elles ont été invitées juste après la séance à verbaliser et commenter leurs propres activités restituées

par l'enregistrement. Cette opération a permis d'identifier les savoirs professionnels que mobilisent les institutrices en situation, pour réguler les apprentissages des élèves.

4.1.2.2. L'observation

C'est l'enregistrement audiovisuel de la séance. Il a été réalisé à l'aide d'une caméra. Il a permis de recueillir les données sur les actions des deux protagonistes du système didactique (institutrice et élèves) afin de les analyser et de les comparer. Ces enregistrements ont aussi servi de support pour l'auto confrontation.

5. Traitement des données

Pour faciliter le traitement des données, nous avons fait recours à la construction d'une trame événementielle des actions et d'une grille de variables didactiques.

5.1. Construction d'une trame événementielle d'actions

Afin de pallier aux difficultés d'articulation de l'ensemble des données recueillies et produits d'interprétations, nous avons procédé à la traçabilité des épisodes. Elle a permis d'accéder à la signification qu'en donnent les instituteurs, en mettant en exergue les données de l'entretien *ante* séance, de l'observation armée et de l'auto confrontation. Cette phase d'articulation des données a nécessité des aller-retour entre ce que l'enseignante avait conçu, ce qu'il avait fait et ce qu'il disait à propos de ce qu'il avait fait. Ce croisement des différentes données a conduit à un travail d'inférences pour répondre à la question à quoi attribue-t-on les constats effectués ? La séparation entre les faits observés et les inférences a été essentielle pour éviter d'interpréter les faits sans passer au préalable à leur description.

5.2. La construction d'une grille de variables didactiques

Elle a permis de recueillir les variables didactiques manipulées par ces enseignantes lors de la leçon, afin de répondre à des situations non prévues : expression d'une activité adaptative.

6. Résultats

Ils sont présentés suivant trois axes :

- les intentions didactiques des deux institutrices,
- Analyse didactique des séances observées et,
- les régulations didactiques.

6.1 Les intentions didactiques des institutrices des deux pays

Tableau 1 : récapitulatif des intentions didactiques des deux enseignantes

Institutrices	Institutrice du Congo (Ic)	Institutrice du Bénin (Ib)	Observation
Intentions didactiques	Prise en main (PEM) : Etre capable de faire une application sur la course de vitesse dans l'axe	- PEM: Réaliser une course de relais décalés avec transmission de témoins	Activités de même groupe athlétique mais de nature différente avec des objectifs définis
Stratégie d'enseignement	- PEM (suite) Rassembler les élèves et structurer la classe en 3 équipes et annoncer l'objectif.	- PEM (suite) Rassembler les élèves (objectif); structurer la classe en 2 groupes : initiation+ animation	-même stratégie (structuration de la classe) - même

	<ul style="list-style-type: none"> - S'aligner par ordre croissant de taille. -Maintenir la distance (3m) entre partenaire - Mise en train (ME) : marche (1 tour) ; course (2 tours) ; élévation alternée des genoux ; exercices d'étirement et de relaxation. - Partie principale (PP) : élèves placés en équipes ; les 3 premiers sur la ligne de départ, au signal sonore, courent dans l'axe de la course jusqu'à l'arrivée et ceci à plusieurs reprises. - Retour au calme (RAC) : marche lente autour du plateau (1 tour) + mouvement inspiration-expiration - REM : proclamation des résultats et retour en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'aligner par ordre croissant de taille. - Expression de la perception - Analyse de l'action - Planification - Exécution de l'action - Règles de fonctionnement - Objectivation - Travail individuel et en groupe - Exercices répétitifs. - ME : marche (1/2 tour) ; petites foulées + talons aux fesses ; marche + station droite écart ; exercices étirement + relaxation. - PP : Les relayés doivent démarrer à toute vitesse, témoin dans la main gauche. Les relayeurs en position de départ ½ fléchi partent en toute vitesse. Le relayeur tend son bras droit vers l'arrière main ouverte vers l'arrière. Le relayé place le témoin dans la main du relayeur. - RAC : marche lente alternée d'exercices de relaxation ; - REM : Proclamation des résultats ; rappel de ce qui a été fait et projection sur la séance prochaine. 	<p>stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégie différentes à cause de la nature des programmes d'études -Activités variées et spécifiques par rapport aux documents exploités et au rapport personnel au savoir des instituteurs.
--	--	---	--

Ce tableau 1 fait ressortir les intentions didactiques respectives de l'institutrice du Congo et du Bénin. Il montre que ces derniers ont respectivement enseigné la course de vitesse et la course de relais avec des objectifs bien définis. Ces institutrices, malgré qu'elles exécutent des programmes d'enseignement différents, ont adopté des stratégies d'ordre organisationnel identiques. Par contre, les activités d'apprentissage diffèrent suivant les APSA (Activités physiques Sportives et Artistiques) et les documents utilisés pour préparer les séances.

6.2. Analyse didactique des séances observées

Tableau 2 : synthèse des données observationnelles chez les deux institutrices

Séances	Institutrice du Congo (Ic)	Institutrice du Bénin (Ib)	Observations
Prise en Main (PEM)	Les élèves ne sont pas alignés ; L'objectif est énoncé sans être expliqué	Les élèves ne sont pas alignés par ordre de taille croissant	Objectif expliqué et la variable taille respectée chez Ib contrairement à Ic
Mise en train (MET)	Marche autour du plateau (1/4 de tour). Course autour du	-Marche (1/2) tour : petites foulées + talons aux fesses ; marche + station	Plus d'exercices chez Ib que chez Ic.

	plateau (4 tours) sans exercices d'étirement et de relaxation	droite écart ; exercices d'étirement + relaxation	
Partie principale (PP)	Les élèves ne sont plus placés en équipes. Deux rangées au départ et la troisième joue le rôle d'officiels. -Les élèves ne courent pas en ligne droite. L'allure de la course est accélérée-décélérée, décélérée-accelérée. Le plateau n'est pas tracé.	-Les élèves expriment leur perception sur la transmission. - les élèves identifient les caractéristiques de la tâche. - Les élèves réalisent plusieurs passages, mais toutes les consignes ne sont pas respectées (Réception du témoin avec la main gauche).	- Activités variées selon l'APSA ; le support didactique utilisé par rapport au rapport au savoir des instituteurs.
Retour Au calme (RAC)	Aucun exercice	Exercices de relaxation (marche lente autour du plateau, flexion du train supérieur).	Non exécuté chez Ic contrairement chez Ib
REM	Proclamation des résultats et retour en classe	Proclamation des résultats et retour en classe ; rappel- projection	Détaillé chez Ib et incluant le REM de l'Ic.

Le tableau 2 montre qu'à la phase de prise en main, ni les élèves de l'Ic ni ceux de l'Ib ne sont pas disposés suivant un ordre croissant de taille. Par ailleurs, l'objectif de la séance n'a pas été clairement expliqué contrairement à celui de l'institutrice du Bénin. La phase de mise en train de l'Ib a été plus riche en exercices que celle de l'Ic. A la partie principale, les activités varient selon les APSA, le support didactique utilisé et le rapport de l'instituteur à l'APSA. La phase de retour au calme a été exécutée chez l'Ib contrairement à l'Ic. La phase de reprise en main de l'Ib a été plus fournie que celle de l'Ic.

L'analyse des contenus de ce tableau montre des éléments de disparité d'un instituteur à l'autre. Ces éléments apparaissent au niveau de toutes les phases de la démarche de construction de nouveaux savoirs et mettent en évidence les écarts observés entre la pratique enseignante des deux institutrices.

6.1.2 Contenu des régulations didactiques apportées par l'institutrice du Congo

Les tableaux 3 et 4 ci-après présentent la synthèse des régulations effectuées par l'enseignante congolaise et les types d'intervention associés aux épisodes didactiques.

Tableau 3 : récapitulatif des contenus des régulations didactiques de l'institutrice congolaise

Description des épisodes didactiques	Communication par interruption de l'action de l'élève	Types d'intervention de l'enseignante
N°1 Les élèves ne maîtrisent pas la position de départ. Certains sont à genoux sur une jambe, l'autre jambe fléchie en avant, pied à plat au sol, les bras pendant le long du corps, buste droit et regard détourné vers l'enseignant et d'autres partaient presque debout. N°2 Les élèves ne respectent pas le signal de départ.	N°1 Aucune réaction de la part de l'enseignante. N°2 : Aucune réaction de la part de l'enseignante. N°3 : Aucune réaction de la part de l'enseignante.	N°1 Aucune réaction de la part de l'enseignante. N°2 : Aucune réaction de la part de l'enseignante. N°3 : Aucune réaction de la part de l'enseignante

N°3 : les élèves courent en désordre ; en ligne brisée ; allure accélérée- décélérée.		
---	--	--

Le tableau 3 montre que lors des différents épisodes, l'Ic ne réagit pas. Les élèves exécutent comme ils peuvent les tâches proposées par l'enseignante.

6.1.3. Contenu des régulations organisationnelles apportées par l'institutrice du Congo

Tableau 4 : des contenus des régulations organisationnelles apportées par l'instituteur du Congo (Ic)

Description des épisodes organisationnels	Communication par interruption des élèves	Type d'intervention de l'enseignante (Ic)
<p>N°1 : Les élèves ne se placent pas par équipe.</p> <p>N°2 : Les élèves ne s'alignent pas par ordre de taille.</p> <p>N°3 : En trotinant les élèves cherchent à se dépasser</p> <p>N°4 : Les élèves sont éparpillés à l'arrivée.</p>	<p>N°1 : Stop, stop, alignez-vous par équipe (A, B, C).</p> <p>N°2 : Aucune réaction de la part de l'enseignant.</p> <p>N°3 : Hé hé hé ne dépasse pas les autres.</p> <p>N°4 : Hé hé hé ne vous mélangez-pas</p>	<p>N°1 : L'enseignante interrompt l'action et place les élèves par équipe.</p> <p>N°2 : Aucune réaction de la part de l'enseignant.</p> <p>N°3 : L'enseignante interrompt la course ; il rappelle l'importance de courir en ordre.</p> <p>N°4 : L'enseignante se place à l'arrivée et oriente les élèves vers leur équipe respective.</p>

Le tableau 4 présente les différents épisodes organisationnels qui ont eu lieu pendant la séance de l'institutrice du Congo. On remarque que contrairement aux épisodes didactiques, elle est intervenue trois fois pendant les épisodes organisationnels.

Les tableaux 1, 3 et 4, montrent que la quasi-totalité des interventions de l'Ic, ne prennent pas la forme de message à caractère didactique ponctuant les interactions enseignant-élève. Elle intervient souvent dans les épisodes organisationnels : « *les élèves sont éparpillés à l'arrivée ; l'enseignante se place à l'arrivée et les oriente vers leurs équipes respectives* » Cf. tableau 4). Ic ne montre vraiment pas d'épisodes didactiques, à l'exception de quelques-unes comme « *les élèves ne maîtrisent pas la position de départ. Aucune réaction de la part de l'enseignante ne met l'accent sur ce que l'élève doit faire en position de départ* » (Cf. tableau 3). Or, la gestion de la classe qui relève de l'organisation, ne posant pas de problème particulier, la majorité des interactions /enseignant et les élèves, devrait concerner la dimension régulatrice de l'action didactique (Amade-Escot, 2003), celle relative aux changements d'attitude et de comportement attendus par l'enseignante. Il s'agit essentiellement de comment faire pour atteindre l'objectif visé (prendre un départ techniquement juste, réagir promptement au signal, et avoir une bonne allure de course).

Face aux difficultés des élèves (épisodes didactiques, 1, 2 et 3 ; cf. tableau 3), Ic n'a pas pu réagir efficacement. Ce qui pourrait faire penser qu'elle ignore le caractère imprévisible de la séance d'EPS.

6.1.4. Contenu des régulations didactiques apportées par l'institutrice du Bénin.

Tableau 5 : synthèse de contenu des régulations didactiques chez l'institutrice du Bénin (Ib)

Description des épisodes didactiques	Communication par interruption de des actions des élèves	Type d'intervention de l'enseignant
<p>N°1 : C'est bien les rouges. Attention talons aux fesses ça doit toucher les fesses. Les verts et les jaunes attention.</p> <p>N°2 : Les élèves marchent et réalisent la station droite écart, mais éprouvent quelques difficultés pour fléchir la jambe. L'un d'eux la réalise bien. Ensuite le reste de la classe imitant l'autre, parvient à bien faire. Mais les mains n'étaient pas placées aux hanches et le regard détourné en arrière.</p> <p>N°3 : Qui connaît la course de relais ?</p> <p>N°4 : Toutes les équipes se mettent en position pour commencer la course. Mais certaines consignes n'étaient pas observées par les relayeurs qui se plaçaient devant la ligne de départ et couraient au même moment que les relayés. Les élèves reprennent la course. Mais les relayés continuaient de courir près des relayeurs pour la transmission.</p> <p>-D'autres élèves prennent place pour courir. Ils tenaient le témoin avec la main droite et transmettaient le témoin avec la main gauche. Ils se plaçaient derrière la ligne</p> <p>N°5 : Certains élèves gardaient le témoin dans la main droite et recevaient de la main gauche.</p> <p>N°6 : Les élèves persistent à garder le témoin dans la main droite et recevoir dans la main gauche.</p>	<p>N°1 : arrêtez, arrêtez, restez-là, chez les verts et les jaunes les talons ne touchent pas les fesses.</p> <p>N°2 : je vous ai bien dit les mains sur les hanches</p> <p>N°3 : Dites-moi c'est quoi la course de relais ?</p> <p>N°4 : Hé, derrière la ligne tout le monde.</p> <p>N°5 : Aucune réaction de la part de l'enseignant.</p> <p>N°6 : Aucune réaction de la part de l'enseignant.</p>	<p>N°1 : l'enseignante a demandé aux verts et aux jaunes de faire comme les rouges</p> <p>N°2 : L'enseignante demande aux élèves de placer les mains aux hanches comme lui. On reprend, j'ai dit on va tous du côté gauche, prêt, 1, 2, 3.... Tout en claquant les deux bâtons.</p> <p>N°3 : C'est une course poursuite. Par exemple, si ton frère te prend ton pain dans la main, tu vas courir derrière lui pour reprendre ton pain, c'est compris. Donc nous allons faire course poursuite avec transmission de témoins. L'enseignant a appelé l'objectif de la situation et à expliquer la réponse attendue.</p> <p>-L'enseignante appelle deux élèves pour démontrer cela.</p> <p>-Elle place les élèves au départ et attribue des rôles à l'équipe organisatrice.</p> <p>-Elle donne lecture des consignes à la classe.</p> <p>N°4 : L'enseignante demande à ceux qui n'avaient pas le témoin, de commencer de courir au moment où ceux qui ont le témoin franchiront la ligne pointillée.</p> <p>N°5 : témoin dans la main gauche et on reçoit dans la main droite.</p> <p>N°6 : Aucune réaction de l'enseignant.</p>

Le tableau 5 montre que lors des différents épisodes didactiques, Ib intervenait contrairement à Ic. Elle réagit toujours lorsqu'il y avait problème.

Cependant, elle est restée inactive lorsque les élèves persistaient à garder le témoin dans la main droite et le recevoir de la main gauche.

6.1.4. Contenu des régulations organisationnelles apportées par l'institutrice du Bénin.

Tableau 6 : synthèse des régulations organisationnelles chez l'institutrice du Bénin

Description des épisodes organisationnels	Communication par interruption des actions des élèves	Types d'intervention de l'enseignante
- Les élèves ne se placent pas par équipe	- Stop, stop alignez-vous par équipe	- L'enseignante interrompt l'action et place les élèves par équipe.

Le tableau 6 présente l'épisode organisationnel qui a eu lieu pendant la séance de Ib. Il ressort de l'analyse des épisodes que l'enseignante comme dans les épisodes didactiques, réagit quand les élèves sont en difficultés.

En référence aux tableaux 1, 5 et 6 qui rapportent les contenus de séance et des actions régulatrices de l'institutrice, il ressort que contrairement à Ic, la quasi-totalité des interventions de Ib prend des formes de message à caractère didactique qui ponctuent les interactions enseignant/élèves. Les informations communiquées par cette dernière aux élèves, se rapportent aux savoirs enseignés, c'est-à-dire aux transformations attendues par l'enseignante. En l'occurrence, comment faire pour atteindre l'objectif visé (course de relais, départs décalés, avec transmission de témoin). L'objectif est ici finalisé par un but à atteindre, il s'agit de transmettre (le relayé) et de recevoir (relayeur) le témoin, et courir avec le plus vite possible, sans se faire rattraper par les équipiers adverses.

La préparation de la séance mentionne quelles sont les alternatives décisionnelles et les habiletés sensorimotrices à mettre en œuvre pour réaliser une bonne course « *au signal sonore, les relayés démarrent en toute vitesse. Dès qu'ils franchissent la ligne pointillée, les relayeurs en position de départ semi-fléchi, regard fixé sur la ligne pointillée, partent en toute vitesse* ». La formulation de cette intention didactique illustre bien la construction d'un référentiel commun d'orientation des actions entre le relayé et le relayeur (Piéron, 1992) dans la perspective de prendre le dessus sur l'équipe adverse. La précision des choix didactiques énoncés dans le texte des programmes, ainsi que les comportements visés (*les relayeurs démarrent en toute vitesse, dès qu'ils franchissent la ligne, les relayeurs partent en toute vitesse*) retracent la praxéologie de la course de relais et orientent la plupart des interventions de l'enseignante et délimitent en quelque sorte les contours du contrat didactique. On peut ici constater que les communications de l'institutrice, occupent une place stratégique dans la situation d'apprentissage et ce, quel que soit le moment où elles apparaissent, dans la mesure où elles font avancer la construction de savoir. Elles se présentent sous forme de feedback (« *témoins dans la main gauche et on reçoit avec la main droite* » (Cf. tableau 5), caractérisent ce qu'il faut réaliser à partir d'une analyse des écarts entre les réponses motrices des élèves et l'attente de l'enseignante. On est ici en présence d'un processus de régulation de type cybernétique (Brau-Antony, 2003), fondé sur la nécessité d'ajuster en permanence la correction des productions des élèves, à l'objectif recherché, afin de maintenir à tout prix, la relation didactique : « *Est-ce que c'est ça ? Celui à qui on a pris le témoin ne doit plus courir, il laisse le relayeur*

continuer la course. Est-ce que c'est compris ? Je vais rythmer cela avec les bâtons. He ! Les mains aux hanches et on me fait face. On reprend, j'ai dit on va tous du côté gauche prêt, 1, 2, 3... tout en claquant les deux bâtons » (Cf. tableau 5). Ce type de régulation, selon Sensevy et al (2002) impose un rapport de proximité avec les élèves et une grande disponibilité pour pouvoir dans l'urgence de la situation, observer et interpréter leurs réponses, afin de réguler les apprentissages.

7. Discussion des résultats: vers l'analyse comparée des régulations didactiques des intervenantes

Au Bénin comme au Congo, l'enseignement de l'EPS au primaire a connu d'énormes difficultés. Celles-ci sont pour la plupart inhérentes à l'absence de formation et à la non application des textes régissant cet enseignement. Toutefois, l'évolution des méthodes d'enseignement dont la plus récente au Bénin l'approche par les compétences à distinguer l'intervention de l'enseignant béninois de celle congolais. Rappelons que les textes officiels qui régissent l'enseignement de l'EPS dans les deux pays s'inscrivent dans deux approches curriculaires différentes: la pédagogie par objectifs au Congo et l'approche par les compétences au Bénin (Agbodjogbé et al., 2014, 2013). Notre étude visait à documenter les questions de recherche relative à « comment les enseignants du primaire se comportent-ils pendant les transactions didactiques ? » Il s'agit de savoir s'ils maintiennent ou non le contrat didactique en aménageant le milieu ? Quels sont les éléments génériques et spécifiques qui apparaissent dans la pratique enseignante des institutrices du Congo et du Bénin ?

L'observation *in situ* et les entretiens *ante, post* séance nous ont permis d'accéder aux intentions didactiques des deux enseignantes de notre étude, aux contenus réellement enseignés ainsi qu'aux types de régulations (organisationnelles et didactiques) instaurés par ces derniers. De l'analyse et de l'interprétation des résultats, il apparaît des écarts au niveau de la démarche d'enseignement entre les contenus définis comme devant être enseignés et ceux réellement enseignés chez l'institutrice du Congo. Aussi, L'institutrice du Bénin régule-t-elle mieux que celle du Congo, que ce soit au niveau des contenus didactiques qu'organisationnel.

En termes d'écart, le tableau 2 montre chez l'institutrice congolaise, à la phase de prise en main, la non prise en compte de la variable taille des élèves dans leur alignement dans les rangs et le manque de précision de l'objectif de la séance. Les élèves ont démarré la séance sans avoir une idée claire sur son contenu. Ces résultats mettent en évidence l'ignorance de l'importance en EPS de la variable taille et de la nécessaire compréhension de l'objectif de la séance par les élèves. Cette situation renforce les travaux de Thépaut et al (2000) sur l'importance de la prise en compte des variables comme la composition des équipes et la taille des élèves, dans l'analyse des interactions en classe en termes de contrat didactique et de milieu. Par contre, chez l'institutrice béninoise, la prise en compte de la taille des élèves et l'explicitation de l'objectif de la séance a permis une meilleure compréhension de la leçon, grâce à des échanges fructueux entre l'enseignante et ses élèves. Le savoir enseigné prenant ainsi place dans la classe à travers les interactions entre acteurs (Mouhamadou, 2008).

A la partie principale, les mêmes écarts persistent mais se révèlent en termes d'utilisation de stratégies organisationnelles. En effet, les résultats du tableau 1 et 2 ont montré qu'à défaut d'organiser les élèves pour un apprentissage à la course de vitesse, l'enseignante a préféré faire de l'animation sportive. Ce qui montre la résurgence des usages professionnels inhérents à la méthode sportive. La réticence de l'enseignante devant les mauvais comportements moteurs des élèves lors de la réalisation de la course pourrait témoigner de son ignorance des descripteurs de l'action du professeur. Outre, les quelques interventions sporadiques au niveau des épisodes organisationnels, l'enseignante congolaise se résigne à intervenir au sujet des enjeux de savoir portés par les situations proposées. Or, les décisions prises par cette enseignante devraient être finalisées par des intentions didactiques dont le but est de favoriser l'appropriation des contenus.

En revanche, chez l'institutrice béninoise, on note une pratique qui se situe à l'opposé de celle de l'institutrice congolaise. Les stratégies organisationnelles sont judicieusement utilisées en fonction des activités d'apprentissage soigneusement préparées à partir des supports didactiques préconisés par les programmes et exécutées par les élèves (Cf. tableau 1). Ce qui confirme les travaux de Mouhamadou (2008) selon lesquels le professeur s'inspire de la noosphère pour élaborer les savoirs. La forte corrélation observée à la phase préactive et active semble être attribuée, non seulement aux supports didactiques utilisés, mais aussi à la nature des programmes d'études.

En termes de régulation, les résultats ont montré l'absence de régulations didactiques de la part de l'institutrice congolaise. L'inaction de l'enseignante face aux difficultés des élèves pourraient s'expliquer par son rapport personnel à la course de vitesse et surtout au savoir structurant l'objet de ce savoir. Les gestes pédagogiques de l'enseignante constitutifs de son rapport au savoir infléchissent ainsi le contenu des interactions didactiques. Selon Brau-Antony et al (2003), l'objectif est réparable dans la préparation mais aussi dans les interactions enseignante-élèves. Ce qui montre la pertinence des interventions de l'enseignante dans le processus de construction de savoir qui lie conjointement les deux protagonistes de la relation didactique.

Par ailleurs, l'analyse des résultats a aussi montré que l'enseignante congolaise fait très peu usage des descripteurs de l'action du professeur notamment le quadruplet de genèse. En effet, les résultats du tableau 1 ont montré que l'enseignante ne définit pas correctement ses tâches : « *vous devez être capable de réaliser la course de vitesse* ». Cette consigne reste insuffisante sans la transmission des règles constitutives et définitives de l'activité (Sensevy et al, 2005). Dans cette même perspective, la reconnaissance du milieu s'avère indispensable. Dans la mise en place du dispositif d'étude, l'enseignante congolaise semble minorer la prise en compte du milieu (contexte cognitif et antagoniste) institué par la tâche et en même temps, le nouveau contrat qu'elle génère. En tout cas, elle n'a pas délimité son plateau de travail, tracé les couloirs, matérialisé le départ et l'arrivée. Elle-même et la plupart de ses élèves ne sont pas en tenues d'EPS. La tâche ne semble donc pas « faire milieu » au sens de Schubauer-Leoni (2008). Or, le milieu semble offrir des rétroactions qu'on peut qualifier par rapport au système cognitif de l'élève (Brousseau, 1998). Celui-ci, lorsqu'il enregistre des réponses du milieu, construit des relations qui vont lui

permettre de s'adapter. La construction de ses relations devrait constituer des opportunités de régulations pour l'enseignante.

Quant à l'enseignante béninoise, les types de régulation (cybernétique) qu'elle a mis en œuvre lui ont permis de faire approprier aux élèves les contenus de la course de relais. Ces contenus qui ne sont pas nécessairement ceux préconisés par les textes officiels, mais surtout ceux qui ont émergé lors des interactions comme le stipulent bien les travaux de Marsenach (1989) et de Marlot (2008) qui précisent que «les contenus enseignés ne constituent pas, en EPS, un corpus stabilisé, organisateur de la séance. Ils émergent au moment des réalisations des élèves et en interaction avec elles ». Les résultats des tableaux 1 et 2 montrent comment cette institutrice manipule les variables sujet et didactique et s'implique corporellement dans la construction de savoir de ses élèves par des pratiques ostensives (elle apostrophe les élèves, les place et les replace sur la ligne de départ).

Au final, l'institutrice du Congo ne régule pas contrairement à celle du Bénin au niveau de laquelle la quasi-totalité des interventions prennent la forme de message à caractère didactique. Deux grandes causes semblent expliquer ce phénomène : la nature des programmes d'études et l'épistémologie pratique des enseignantes.

Relativement à la nature des programmes d'études, comme nous l'avions montré, le système éducatif dans les deux pays sont fondés sur deux approches à priori différentes : la PPO au Congo et l'APC au Bénin. A chacune de ces deux approches, correspondent des conceptions d'apprentissage spécifiques et des rôles d'acteurs précis.

En ce qui concerne l'épistémologie pratique des deux enseignantes, les résultats ont montré que l'institutrice du Bénin a un rapport personnel aux savoirs plus favorable. Malgré la résurgence par moment des usages professionnels caractéristiques de la PPO, sa conception et ses représentations de la discipline, ses expériences, ses rapports aux savoirs ont favorisé une attitude régulatrice favorable aux apprentissages.

Références bibliographiques.

- Agbodjogbé, B., Attiklemé, K., et Atoun, C. (2014). L'implémentation des nouveaux programmes par compétence en EPS au Bénin : une analyse des contenus enseignés. *Questions Vives*, 22, 1-12.
- Agbodjogbé, B., Amade-Escot, C. et Attiklemé, K. (2013). La réforme des curriculums par compétences au Bénin. Le point de vue des acteurs en éducation physique et sportive et en science de la vie et de la terre. *Education et Socialisation*, 34, 1-18.
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation Physique*- Etat de Recherche : Edition de la Revue EPS. Paris
- Brau-Anthony, S. (2005). *Comment articuler formation et recherche en IUFM ?* Acte du 5^{ème} Colloque international (CD-Rom), former les enseignants professionnels, savoirs et compétences. 14, 15 et 16 février 2005, Nantes.
- Brau-Anthony, S. et Grosstephan, V. (2003). Comment articuler Recherches en didactique de l'EPS et formation des maîtres : Un exemple de dispositif de formation pour des professeurs d'EPS stagiaires, 2^{ème} séminaire UQAT/ IUFM de Reims, Rouyn-Noranda, 9-11 juin.
- Brousseau, G. (1998). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.

- Clot, Y. (2005). *De l'analyse du travail à celle du métier : concepts et méthode, comment articuler formation et recherche en IUFM ?* Communication au 5^{ème} colloque international, former des enseignants –professionnels savoirs et compétences, Nantes.
- Jonnaert, Ph. (2003). Perspectives curriculaires contemporaines et changement des rapports aux savoirs. In Maury, S., et Caillot, M. (direction), *Rapport au savoir et didactique*. (pp.105-121). Paris : Edition Fabert.
- Legendre, M-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme, des fonctionnements théoriques à leur utilisation dans la mise en œuvre des nouveaux de formation. In Ph, Jonnaert, A, M'Batika (direction), *les réformes curriculaires : regards croisés* (pp.13-43). Québec: Presse de l'Université de Québec.
- Mouhamadou, S. (2008). Analyse de la « vie » du savoir en classe de physique ; Cas de l'énergie 1^{ère} S. *Didaskalia*, 33, 89-119.
- Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde vivant au cycle II de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Rennes 2.
- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 89, 4-10.
- Ministère de l'Éducation Primaire et Secondaire (2003). Guide de l'enseignant du cours moyen première année. Champs de formation Education Physique et Sportive.
- OCDE (2008). *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE
- Pieron, M. (1992). Pédagogie des activités physiques du sport, Paris : *Revue EPS*.
- Schubauer-Leoni, M L. (2008). La co-construction de référence dans l'action conjointe professeur et élève. In Wallian, M. P. Poggi, et M. Mussard (Eds) ; *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp.67-86). Besançon : Presse Universitaire de Franche-Comté.
- 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* (pp 13-49). Rennes: Presse Universitaire.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M L., Ligozat, F. et Perrot, G. (2005). An attempt to model the teachers action in *mathematics*, *Educational studies in mathematics*, 59 (1), 153-18.
- Thépaut, A. (2002). *Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe au basketball*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée.
- UNESCO (2000). *Rapport sur réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara*. Paris : Edition de l'UNESCO.
- Venant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la véridicité. *Cahiers de linguistique*, 26, 87-111.