

## Analyse des pratiques enseignantes en éducation physique et sportive dans les établissements secondaires publics



**Kouassi Victor OUALLE** (doctorant)  
Institut National de la Jeunesse et des Sports-(INJS)-Abidjan  
BPV 54 Abidjan. Côte d'Ivoire  
[ouallekouassivictor@gmail.com](mailto:ouallekouassivictor@gmail.com)  
ORCID iD : 0009-0008-6506-8678

**Reçu :** 18/11/2025

**Accepté :** 04/11/2015

**Publié :** 30 /12/2025

***Financement :** L'auteur déclare qu'il n'a reçu aucun financement pour réaliser cette étude.*

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

**RESUME :** « Ensemble de direx et de fairex » des enseignants visant à favoriser les apprentissages de classe, comme le présente A. Anciaux (2022,p.1), les pratiques pédagogiques en éducation physique et sportives, restent peu documentés en Côte d'Ivoire. Avec l'adoption de l'Approche Par Compétence (APC), les pratiques observées sur le terrain questionnent les objectifs scolaires et les moyens mis en œuvre. Une recherche en situation écologique avec douze enseignants, en deux séances consécutives, a permis de relever certains aspects de pratiques pédagogiques, mis en œuvre par les enseignants.

**Mots-clés :** Education Physique et Sportive ; Activité Physique et Sportive ; Pratique pédagogique ; Approche Par Compétences ; Stratégie d'enseignement

**ABSTRACT :** "The set of words and actions" used by teachers to promote classroom learning, as presented by A. Anciaux (2022, p. 1), teaching practices in physical education and sports remain poorly documented in Côte d'Ivoire. With the adoption of the Competency-Based Approach (CBA), the practices observed in the field raise questions about educational objectives and the means used to achieve them. Ecological research with twelve teachers, conducted in two consecutive sessions, identified certain aspects of the teaching practices implemented by the teachers.

**Keywords:** Physical Education and Sports; Physical Activity and Sports; Teaching Practice; Competency-Based Approach; Teaching Strategy

### INTRODUCTION

Face à l'inadéquation formation/emploi des systèmes éducatifs dans les années 1970, plusieurs pays ont procédé à des réformes, au nombre desquelles, l'adoption de l'Approche Par Compétences (APC) comme nouveau paradigme pédagogique, censé résoudre le problème. Elle apprendra aux élèves le vivre ensemble et l'apprendre à apprendre. La Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) soutient le nouveau paradigme pédagogique et le consacre comme un objectif prioritaire (K. E. Kadio et al., 2022, p181). Financièrement et politiquement il reçoit aussi le soutien de

l'UNESCO, UNICEF, Union Européenne, Banque Africaine de Développement et de bien d'autres institutions (F. Cros et Al. 2010, p.7)

Issue des théories (socio)constructivistes, l'APC s'appuie sur des apprentissages en situation complexes et contextualisées et redéfinit le rôle de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant devient un médiateur et un motivateur et accompagne l'apprenant dans le développement des compétences favorisant l'intégration sociale des sujets, même ceux des personnes à besoins spécifiques (A. Pierard, 2012, p.2) à travers des apprentissages reproductibles dans la vie réelle.

En Côte d'Ivoire, Avec l'adoption de l'APC, paradigme de l'apprentissage, un profil de sortie des élèves est indiqué. En fin de premier cycle du secondaire, ils doivent avoir des connaissances sur les règles de jeu et de sécurité, sur les bienfaits de la pratique des APS ; développer des compétences sociales et techniques comme appliquer et faire appliquer les règles de jeu, planifier et exécuter avec ses pairs des stratégies de coopération et d'opposition sportives (Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, 2015, p.6). Pour favoriser la réalisation de cette finalité, des investissements et réformes d'envergure ont été menées au sein du système scolaire : ouverture de plusieurs nouveaux collèges ; augmentation massif des effectifs d'enseignants recrutés ; confection de nouveaux supports d'accompagnement pédagogique ; création de structures de soutien et d'encadrement pédagogiques. Seulement, des évaluations (RESEN, 2009 et 2016 ; PASEC, 2021, pp. 41-66) ont montré que les performances du système éducatif sont loin de celles idéalisées. Pire, les niveaux ont baissé. Au primaire, les compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul) ne sont pas maîtrisées, de plus, F. K. Aka (2020, p. 6) relève que les conditions d'intervention sont restées inadaptées à cause des effectifs pléthoriques d'élèves, du matériel pédagogique défaillant ou insuffisant. Les enseignants et leur encadreurs pédagogiques ne semblent pas avoir assimilé l'APC.

Toutes les évaluations jusqu'alors menées ont ignoré l'Education Physique et Sportive (EPS), un aspect important dans l'éducation de la jeunesse. Alors que, comme le dit G. Belbenoit, (1973), les troubles de lecture, d'écriture et de calcul, peuvent trouver leurs origines dans la motricité des enfants. Rendue obligatoire dans les trois cycles d'enseignement formation du système éducatif ivoirien, par l'arrêté n° 095/MEN/CAB du 14 septembre 2004, l'EPS est la seule discipline scolaire à engager les élèves dans des exercices psychomoteurs. Cependant, ses

effets immédiats qui restent imperceptibles et ne permettent pas d'appréhender les contraintes et les effets induits. L'EPS, d'aujourd'hui, n'est plus celle des performances de jadis, elle se préoccupe d'éduquer et de développer la motricité des élèves en liant le physique (biologie, motricité) au psychologique (intellectuelle, affective, spirituelle et sociale). Sachant, avec Auvray (2011), que la pratique enseignante transforme le pratiquant et l'objet de pratique, il importe de s'interroger, non seulement, sur ce que font les enseignants pour accompagner les élèves, mais aussi, sur ce que font les élèves eux-mêmes au cours des séances d'apprentissage. Toute chose qui nous a conduit à analyser les pratiques pédagogiques en éducation physique et sportive.

Comment les enseignants d'EPS s'y prennent pour réaliser les objectifs d'apprentissages dans le paradigme APC ? Quelle est la pertinence des pratiques pédagogiques effectives au regard des compétences scolaires visés ?

Il s'agit donc de :

- Spécifier les pratiques pédagogiques effectives adoptées par les enseignants lors des séances d'EPS
- Dégager les activités menées par les élèves lors des séances d'enseignement/apprentissages
- Estimer la pertinence des pratiques effectives en EPS au regard des objectifs d'apprentissage visés

Le travail s'étale sur trois étapes dont la méthodologie, qui présente les différentes étapes suivies ; les résultats d'enquêtes ; puis la discussion des résultats obtenus qui découle sur la conclusion.

## **I- CADRE METHODOLOGIQUE ET PRESENTATION DES DONNEES**

### **1.1 Cadre méthodologique**

Les pratiques effectives, contrairement aux pratiques déclarées ou attendues, s'observent en situation à partir des variables organisatrices du processus enseignement/apprentissage. L'option d'étude des pratiques effectives nous a conduit à l'utilisation d'une analyse mixte (qualitative et quantitative).

#### **1.1.1 Participants**

La population qui a servi à l'étude se compose de douze (12) enseignants avec leurs élèves. Ceux-ci ont été observés et filmés en situation d'intervention écologique, avant d'être

questionnés. Les données recueillies sont relatives aux pratiques pédagogiques des enseignants et aux comportements subséquents des apprenants. Un inspecteur pédagogique disciplinaire EPS, de l'antenne de la pédagogie et de la formation continue (APFC) a été questionné pour plus de précision et compréhension du fonctionnement du processus d'enseignement/apprentissage dans le paradigme APC. L'échantillon d'enseignants se compose de cinq dames et sept hommes. Leurs interventions se sont faites dans sept Activités Physiques et Sportives (APS) différentes avec des effectifs d'élèves variant entre 62 et 84. Les enseignants ont tous une expérience pédagogique allant de six (6) à trente et deux (32) ans. Ils sont eux-mêmes d'un âge compris entre trente et six (36) et cinquante-huit (58) ans.

**Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon expérimental des enseignants**

Enseignant	Ecole	Expérience pédagogique	Option	Formation continue	Genre	Séance	Classe	Effectif	APS enseignée	Plateau technique	Diplôme
<b>E1</b>	L1	9	Ath	Coach	M	3 et 4	1 <sup>ère</sup>	73	Haut	Espace nu	CAPEPS
<b>E2</b>	L2	21	Rugby	Préparateur physique	M	2 et 3	4 <sup>ème</sup>	84	Gym	Engazonné	CAPEPS
<b>E3</b>	L2	6	Judo	Néant	F	4 et 5	2 <sup>nd</sup>	82	Vit	Herbeux	MASTER
<b>E4</b>	L3	13	Nata	Néant	F	2 et 3	4 <sup>ème</sup>	65	HB	Terrain BB	CAPEPS
<b>E5</b>	L1	7	Ath	Néant	F	2 et 3	4 <sup>ème</sup>	66	Poids	Espace nu	MASTER
<b>E6</b>	L3	18	Judo	Néant	M	3 et 4	1 <sup>ère</sup>	72	Gym	Mi- nu	CAPEPS
<b>E7</b>	L4	27	Gym	Coach	M	3 et 4	2 <sup>nd</sup>	68	Vit	Espace nu	CAPEPS
<b>E8</b>	L4	15	BB	Néant	F	3 et 4	4 <sup>ème</sup>	76	BB	Terrain BB	CAPEPS
<b>E9</b>	L3	32	FB	Néant	M	4 et 5	2 <sup>nd</sup>	74	Haut	Sautoir	CAPEPS
<b>E10</b>	L2	11	FB	Coach	F	2 et 3	1 <sup>ère</sup>	62	Poids	Espace nu	CAPEPS
<b>E11</b>	L5	14	Ath	Néant	M	2 et 3	4 <sup>ème</sup>	81	Gym	Herbes	CAPEPS
<b>E12</b>	L5	10	Ath	Formateur	M	3 et 4	4 <sup>ème</sup>	72	HB	Terrain HB	CAPEPS

**N.B.** : Ath= athlétisme ; Nata= natation ; BB= Basketball ; FB= Football ; Vit= vitesse ; Haut= hauteur ; HB= Handball

### 1.1.2 Matériel et procédure

Les instruments utilisés pour collecter les données du réel sont le questionnaire et le guide d'observation. Au vu d'études précédentes, les données utiles à la manifestation de la

preuve peuvent être aussi bien de nature quantitative que qualitative (P. Acker-Kessler, 2015 ; J.M. Boudard, 2010 ; H. A. Demba, 2020). Nous fondant sur la méthodologie utilisée par P. Acker-Kessler (2015) et J.M. Boudard (2010), nous avons filmé les séances puis procédé à des entretiens d'explicitations ultérieures afin de cerner les motifs et compréhensions des enseignants. Nous avons utilisé une grille d'observation d'activités d'enseignants et d'élèves déjà éprouvé pour appréhender les catégories de gestion et de stratégies d'enseignement adoptées dans la conduite des apprentissages. Elle a aussi permis de relever les tâches réalisées par les élèves au cours des apprentissages.

Les enseignants et leurs élèves sont donc observés durant deux séances consécutives d'une même APS. Des échanges pré et post-observation sont faites avec les enseignants à la première séance sur l'approche pédagogique utilisée, ces propres conceptions et difficultés rencontrés, ces souhaits. L'observation durait le temps de la séance, environ deux heures et portaient sur l'ensemble des organisations mis en place par l'enseignant et sur les activités d'apprentissage des élèves lors des séances.

Le questionnaire a permis de saisir de façon globale le sens des pratiques des enseignants et de cerner leurs différentes conceptions de la formation. Les observations, quant à elles, ont facilité le dénombrement des actions menées par les enseignants. Ainsi, avons-nous procédé, aussi bien, à des analyses statistiques qu'à des analyses de contenus.

## **1.2 Variables à l'étude**

La littérature présente plusieurs variables dépendantes des pratiques pédagogiques. Les plus importantes sont la gestion de la classe et l'instruction ou les stratégies d'enseignement. Ces deux variables indépendantes sont en fait des expressions verbales ou non verbales de l'intervention pédagogique. Chacune d'elle se déclinant en dimension ou catégorie et en indicateurs ou modalité pratique.

La gestion de classe est « *tout ce que l'éducateur doit faire pour favoriser un climat propice à l'apprentissage* » (Ackoundoun-Nguessan & Akely, 2023, p. 104). Archambault et Chouinard ne disent pas le contraire. Pour eux, la gestion de classe se fait en vue « *d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions propices au développement de compétences des élèves* » (Archambault & Chouinard, 2016, p. 157). La gestion de classe n'est donc pas une opportunité d'apprentissage véritable, mais une somme d'actions relatives à l'établissement de

la discipline et à l'organisation d'un environnement favorable aux apprentissages. Ainsi, la gestion de classe englobe la gestion de l'espace et du temps ; la gestion des participations d'apprenants ; l'organisation des groupes de travail ; la gestion de la discipline ; et les interventions sociales internes.

Les stratégies d'enseignement ou instruction, elles, regroupent les actions verbales et non verbales de l'enseignant qui visent spécifiquement les contenus de formation et les méthodes ou stratégies utilisées pour favoriser l'appropriation des apprentissages. Elles vont de la dispensation des connaissances aux évaluations. La dispensation des connaissances n'est pas une ligne droite. Les élèves n'apprennent pas tous de la même façon ni au même rythme. Dès lors, dans l'interaction pédagogique, les enseignants manœuvrent pour structurer les activités des apprenants et solliciter leurs participations puis font des régulations pour favoriser leurs apprentissages (J.M. Boudard et J.F. Rodin, 2012, p.26) en utilisant des présentations de contenus ; des Feedbacks ; des objectivations ; et surtout de l'étayage pour faciliter les acquisitions. La présentation de contenu va consister à sélectionner l'information essentielle ; présenter des exemples ; nommer précisément une chose ou un fait ; organiser l'information pour que les apprenants la retiennent aisément. Un enseignant fait de la présentation de contenu lors qu'il annonce l'objectif du cours ; présente et clarifie les consignes ; fait une démonstration préliminaire à des élèves qui n'y arrive pas ; relève les points clés de l'activité (M. Bocquillon et al., 2018, pp. 14-22). Les feedbacks sont des retours d'informations d'actions. Ils présentent souvent une corrélation positive avec le développement des habiletés motrices des élèves. N.F. Djédji (2012) montre qu'un taux d'émission de feedback inférieur à 0,88 FB/min n'est pas significatif dans le développement d'une habileté motrice en EPS au secondaire. Pour que les feedbacks soient efficaces, il faut qu'ils soient d'abord positifs et spécifiques. Puis, que leur taux d'émission soit supérieur ou égal à 1,48 FB/min. L'objectivation est l'action d'objectiver, c'est-à-dire d'extérioriser la compréhension d'un objectif, d'un sujet à partir de questions spécifiques. L'objectivation permet de passer d'une réalité interne, subjective à une réalité externe susceptible d'étude. Selon M. Bocquillon et al. (2018, pp. 17-19) l'objectivation est une interaction structurée visant à conduire l'élève à s'interroger sur ses apprentissages, à faire de l'introspection. Il s'agit d'un questionnement stimulant la réflexion, permettant de développer les capacités d'interprétation et d'argumentation et de porter un regard critique sur ses propres apprentissages. L'étayage est une aide, un soutien temporaire que l'enseignant apporte à l'apprenant. Il se réfère, aussi, à l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte à un plus jeune pour qu'il apprenne à organiser ses conduites pour résoudre seul un problème impossible

à résoudre au départ. En effet, D. Bucheton et Y. Soulé (2009, p. 53), parlant des postures d'étayage des enseignants, laissent entendre que les élèves en difficulté ne savent pas tirer profit des expériences et des interactions avec leur environnement social. Pour cette raison, l'enseignant se doit de varier ses postures d'étayage pour amener l'apprenant à se surpasser dans la réalisation des tâches. C'est donc à juste titre que D. Bucheton et Y. Soulé (2009) affirment que l'étayage est un concept primant sur les autres concepts de l'intervention pédagogique. Cependant, M. Bocquillon et al. (2018, p. 22) préviennent que si l'étayage est important au début, il importe qu'il soit progressivement régressif (désétayage).

## **II- RESULTATS**

L'organisation des données s'est faite en fonction des questions qui guident le travail. L'objectif étant de vérifier la pertinence des pratiques pédagogiques, nous avons procédé aussi bien à une analyse quantitative que qualitative. Pour déterminer l'existence de lien entre certaines variables. Nous avons utilisé le test d'indépendance de Karl Pearson (Khi-2) puis celui du T de Gosset, pour comparer les moyennes des variables au niveau des séances. Le seuil d'erreur fixé à 5% pour ce test bilatéral,  $\alpha/2 = 0,025$ . Ainsi, pour les deux tests, au seuil d'erreur de 5%, les résultats dont les valeurs seront supérieures à 0,05, seront considérés comme non significatifs.

### **2.1 Pratiques pédagogiques effectives des enseignants**

K. I. Koffi (2021, p. 10) montre que la pratique enseignante « *regroupe tout ce que l'enseignant pense, dit, ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, avant, pendant et après la classe* ». Les pratiques pédagogiques sont déterminées par les facteurs internes et externes tels les caractéristiques des intervenants et des élèves ; l'objet d'apprentissage ; le milieu d'intervention ; le type d'enseignement ; le temps imparti pour l'enseignement/apprentissage.

Les leçons (Cycles) en EPS sont courtes, s'étendent sur cinq à six séances d'apprentissages de deux heures consécutives, soit, théoriquement, douze heures d'apprentissage par activité. Les programmes éducatifs et le guide pédagogique mis à la disposition des enseignants présentent un modèle de progression identique d'apprentissage à suivre mécaniquement, selon les inspecteurs pédagogiques, pour tous les membres d'une unité pédagogique. Il n'est point question qu'un enseignant soit à la deuxième séance, sans motif valable. Ainsi, tous, doivent être à la troisième séance dans la même semaine et avancer au même rythme. Les thèmes

d'apprentissage des différentes séances sont connus d'avance et ne peuvent s'adapter au niveau d'acquisition réel des apprenants. Les progressions sont identiques. Ainsi, pour une séance de saut en hauteur (technique du rouleau ventral) avec une classe de 6<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup>, il y aura six (6) séances avec des contenus clairement présentées comme ci-dessous :

**Tableau 2 : Exemple de progression de Saut en Hauteur (Rouleau ventral)**

Semaine	Séance	Contenu
1	Observer et apprécier du niveau de sa classe	Une situation de saut en hauteur
2	Exécuter une course d'élan et une impulsion Exécuter un saut en rouleau ventral	Course rectiligne sur 4 ou 6 foulées et prendre l'impulsion dans la zone d'appel
3	Exécuter : - un franchissement et une réception - un saut en rouleau ventral	Franchissement de l'élastique en rouleau ventral
4	Exécuter une course d'élan suivie d'un franchissement et réception	Exécution d'un saut en rouleau ventral dans sa forme globale après 4 ou 6 foulées avec une réception maîtrisée dans la fosse
5	Observer et apprécier des acquis de sa classe	Une situation de saut en hauteur Exécuter un saut en rouleau ventral de manière globale Prise de performance
6	Faire une remédiation	

**Source :** Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (2025.p4)

Les titres de séance ne sauraient varier. Ces dispositions et contraintes conduisent les enseignants à des pratiques pédagogiques nouvelles qu'il importe de connaître pour mieux encadrer les différents acteurs.

### 2.1.1 Gestion de la classe

La gestion de la classe inclue les dispositions temporelles ou spatiales prises par l'enseignant pour polariser l'attention des élèves sur les apprentissages ; imposer la discipline et faciliter les apprentissages. Les enseignants passent beaucoup de temps dans la gestion de la discipline et l'organisation du groupe-classe (5 à 15 minutes par séance, lors des phases d'apprentissages).

Les grands effectifs de classe ne facilitent pas la maîtrise classe. Les enseignants ne gardent pas les élèves dans leur champ visuel. Ils tournent le dos à beaucoup et souvent pour plus de 5 minutes, ignorant du coup ce qui s’y passe. La qualité approximative des plateaux techniques, le matériel didactique et pédagogique défectueux et manquant exercent une véritable pression sur la gestion de classe.

Toutes les séances d’EPS débutent par la prise en main du groupe-classe, continuent avec la préparation physique et psychologique des apprenants, arrivent aux apprentissages proprement dits et fini avec une synthèse qui fait ressortir les points à retenir et annonce la séance suivante. Dans la prise en main, les enseignants annoncent le thème du jour mais sont très vague sur les consignes de réalisation des tâches et les indicateurs de réussite. Les échanges ont permis de comprendre qu’eux-mêmes confondent critères de réalisation et critères de réussite. Il nous a été donné d’annoncer les critères de réussite, en présentant plusieurs et non pas en début de séance, mais pendant la phase des apprentissages. Par exemple pour la roulade avant simple, en gym, nous avons entendu dire qu’ils attendent que l’élève : ‘s’accroupisse ; pose les mains devant ses pieds ; regarde entre ses jambes ; évite de toucher le sol de la tête ; ne repose pas les mains au sol pour se relever ; arrive en équilibre’. Beaucoup de choses à retenir et à voir et ils finissent par oublier l’essentiel.

La gestion de l’espace et du temps répond à la pression du temps d’intervention. Peu importe si les apprenants ont des difficultés d’apprentissage. Le programme doit suivre son rythme pour éviter des remarques et questionnements des inspecteurs pédagogiques, lorsqu’ils finissent par arriver. Selon un des enseignants questionnés : « *ils savent qu’ainsi, il n’y aura pas d’apprentissage. Ce qu’ils veulent, c’est que le programme soit exécuté* ». Cette pression du programme conduit à une gestion rigoureuse de la discipline. Les enseignants insistent et interpellent régulièrement les apprenants beaucoup plus sur le temps d’exécution des tâches que sur la qualité : « *on se dépêche ; vite ! vite ! on va arrêter* ».

Il est recommandé aux enseignants, de laisser les élèves conduire les phases de préparation générale et spécifique des activités à partir de la seconde séance. Ce qui signifie que dans les deux premières séances, les enseignants donnent aux élèves une palette d’exercices nécessaires pour un échauffement général et spécifique adapté à l’activité en question. C’est ainsi qu’ils apprendront, sous le contrôle de l’enseignant, l’échauffement dans les diverses activités enseignées.

Cependant, certains enseignants, en dehors des deux premières séances, continuent de diriger les phases préparatoires des activités. Selon l'un d'eux « *c'est pour aller vite. Seules, ils font des exercices inadaptés* », « *ils s'amuse au lieu de travailler sérieusement* », dit un autre. Les autres enseignants choisissent ou demandent à un élève du groupe de diriger cette phase. Procédant ainsi, cinq ou six personnes en classe ont le choix des exercices de préparation à l'activité.

Au niveau des relations enseignant-enseignés, bien qu'ils ne connaissent pas tous les noms d'élève, les enseignants font l'effort d'indexer certains élèves par leur nom. Pour le plus grand nombre, ils les désignent par *monsieur ! demoiselle ! toi là !* Comme le disent S. Morlaix et A. Duguet (2017, p6), les enseignants (83 à 88%) veulent contrôler les comportements perturbateurs avant toute les apprentissages.

### **2.1.2 Stratégies d'enseignement ou instruction**

Si les deux premières phases d'une séance d'EPS (prendre sa classe en main : 5 à 10 minutes, préparer sa classe à l'effort : 10 à 15 minutes), ne sont que préparatrices d'apprentissages, la troisième phase (faire pratiquer) reste le lieu d'expression des stratégies d'enseignement visant à favoriser les apprentissages. Cette phase d'apprentissage absorbe la majeure partie du temps imparti à l'activité (1 heure 20, environ). Intervenant, selon les principes de l'APC, il s'agit pour les enseignants, à ce stade, « *de mettre en place des exercices d'apprentissage qui permettront de combler les manques apparus précédemment, de découvrir de nouveaux savoir-faire...* » (Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, 2015. P.27). Nous savons avec Brunelle et al. (1988) qu'en éducation de la motricité, le temps d'engagement moteur (environ 42% du temps disponible) n'est pas le temps d'apprentissage (environ 17%). Ainsi toute les deux heures ne seront pas entièrement consacrées à des apprentissages. Les apprenants ne sont pas toujours engagés durant les 80 minutes d'activités. Ou, les enseignants ne les engagent pas tout le temps, ou, eux-mêmes ne s'y engagent pas, par fatigue, manque de motivation, et bien d'autres raisons.

Le paradigme APC exige que l'apprenant soit placé dans un scénario contextualisé, qui ait du sens pour lui, parce que tiré de la vie courante, et présentant une certaine complexité le conduisant à mobiliser ses ressources pour construire de nouvelles compétences au cours de la recherche de solution. Le profil de sortie dit que l'élève doit apprendre à coopérer pour planifier des stratégies d'opposition, apprendre les règles et les appliquer. Cependant, les enseignants

proposent directement des exercices d'apprentissage aux élèves, et non des situations problèmes qui les conduisent à réfléchir et à chercher des réponses. Ils leur apprennent des techniques (passe à rebond, passe bras cassé au handball ; départ semi-fléchi en vitesse) sans en expliciter la raison et les opportunités d'utilisation. En situation, les élèves répètent servilement.

Après avoir donné les consignes, qui ne sont pas toujours claires et précises, les enseignants font des présentations qui portent peu sur les contenus d'apprentissage et plus sur des critères de réalisation. Lorsqu'ils s'adonnent à des démonstrations, ils choisissent de mimer de façon grossière le mouvement à faire ou à ne pas faire. Les retours d'informations (feedbacks) et objectivations fait, sont en grande partie peu bénéfiques, parce que stéréotypés telles que : « *ça va ? est-ce que vous avez compris ?* » ou encore, « *tendez les pieds* » pour corriger quelqu'un ou des personnes qui avaient les jambes fléchies dans la réalisation de la roue.

**Tableau 2 :** Répartition des modalités d'instructions liées au feedback par enseignant

	<b>Stéréotypé</b>	<b>Spécifique</b>	<b>Correction</b>	<b>Contrôle</b>	<b>Evaluation mutuelle</b>	<b>Sur soi</b>	<b>TOTAL</b>
<b>E1</b>	9	7	9	5	7	0	<b>37</b>
<b>E2</b>	9	4	4	3	0	1	<b>21</b>
<b>E3</b>	6	2	2	0	0	1	<b>11</b>
<b>E4</b>	15	3	8	3	2	1	<b>32</b>
<b>E5</b>	11	4	2	8	1	0	<b>26</b>
<b>E6</b>	8	4	3	1	2	0	<b>18</b>
<b>E7</b>	4	5	10	6	2	5	<b>32</b>
<b>E8</b>	15	4	1	4	6	1	<b>31</b>
<b>E9</b>	14	5	2	0	4	0	<b>25</b>
<b>E10</b>	12	11	4	2	2	2	<b>33</b>
<b>E11</b>	13	10	3	0	2	2	<b>30</b>
<b>E12</b>	3	12	7	7	4	1	<b>34</b>
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>71</b>	<b>55</b>	<b>39</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>330</b>
<b>Moyenne</b>	<b>9,91</b>	<b>5,01</b>	<b>4,58</b>	<b>3,25</b>	<b>2,66</b>	<b>1,16</b>	<b>27,5</b>
<b>%</b>	<b>36</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Les feedbacks auxquels s'adonnent les enseignants, sont beaucoup plus stéréotypés. Les feedbacks de corrections et spécifiques sont, chacun, deux fois moins que ceux stéréotypés.

## **2.2 Activités des apprenants**

Dans le paradigme APC, les apprenants sont censés être très actifs et assumer des responsabilités pédagogiques déléguées par l'enseignant. Dans le cadre ivoirien, il n'est nullement écrit ce qu'ils doivent faire exactement lors des séances. Nonobstant, les inspecteurs pédagogiques exigent que le contrôle des absences et les exercices d'échauffements, dès la deuxième séance, leurs soient attribués mais, conduit sous le contrôle de l'enseignant.

Si au niveau du contrôle des absences, la tâche est véritablement laissée aux chefs de groupe ou à un quelconque apprenant, ce n'est pas le cas avec l'échauffement qui est encore dirigé par certains enseignants au-delà de la seconde séance. Au niveau de la récupération après l'effort, ce sont, soit les mêmes élèves qui ont dirigé l'échauffement qui le font, soit qu'elle est faite individuellement. Dans tous les cas il est fait très hâtivement avec deux ou trois exercices à côté d'un enseignant désintéressé et n'apportant aucune correction. Si ce n'est pour dire la fin des échauffements.

Lors des apprentissages, les élèves travaillent souvent en groupe de couleur. Mais les individus sont solitaires au sein des groupes. Nous avons vu qu'au saut en hauteur et en gym, les plus habiles n'étaient pas engagés à aider les plus faibles. Les pareurs ou aides étaient très rares. Les enseignants venaient aider les élèves en difficulté mais pas les organiser s'entraider.

Au terme des apprentissages, les enseignants font le bilan, si ce n'est pas une séance d'évaluation, c'est-à-dire une cinquième séance. C'est la seule occasion d'évaluation observée. Evaluation, d'ailleurs faites par l'enseignant, seul détenteur des critères de réussite.

## **III DISCUSSION ET CONCLUSION**

Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS respectent en quelques points, celles préconisées par les inspecteurs pédagogiques, chargés de l'encadrement des enseignants. Cependant, au niveau de la phase des apprentissages, un écart très grand se fait sentir. Les enseignants interviennent comme s'ils étaient en Pédagogie Par les Objectifs (PPO), le précédent paradigme qui était centré sur les contenus de formation et accordant peu de responsabilité aux apprenants. Les enseignants ont tendance à tout diriger et à accorder peu de

tâches aux apprenants. Il est vrai qu'en sport collectif, le matériel manquant et les plateaux techniques faisant défaut, se présentent comme véritable entrave à un enseignement autonomisant. En effet, que peut faire un enseignant avec un ballon de basketball pour soixante-dix élèves et un terrain parsemé de crevasses ; ou encore comment faire de la vitesse, avec 70 élèves, sans piste de course ? les enseignants rencontrent de véritables problèmes d'infrastructures et de matériel didactique.

Au nombre des profils de sortie en EPS, nous comptons le développement de valeurs sociales comme la coopération et le vivre ensemble. Dans la gestion des classes, les enseignants gagneraient à engager les plus habiles à aider les moins habiles. Le fait que les enseignants fassent travailler les élèves en groupe de couleur, même si ce n'est pas sur des projets ou pour la résolution de situation problème, ils favorisent le développement de la collaboration.

La phase d'échauffement est dirigée par une personne. Souvent le même élève à chaque séance. Cette situation est le fait que beaucoup parmi eux n'aiment pas prendre d'initiative. Les enseignants n'accordant pas une grande attention aux exercices choisis par les élèves, ne considèrent que le fait que la phase est gérée par un élève parmi tant d'autres. Aussi, le fait qu'un seul élève dirige le groupe et non pas que chacun s'échauffe selon sa propre batterie d'exercices, place les élèves dans l'exécution et non dans la réalisation d'un échauffement. Ils n'apprendront, donc, pas tous à conduire un échauffement, voir des hommes.

Les élèves ne travaillent pas beaucoup en collaboration parce que les enseignants ne favorisent pas ce type de travail. Cependant, les enseignants sont, eux-mêmes, prompts à aider les élèves en difficulté par des feedbacks ou des étayages. Le seul problème est que leurs apports sont plus stéréotypés et donc peu efficaces. Cela peut expliquer le fait que ceux des élèves qui réussissent ou qui ne réussissent pas à réaliser les tâches abandonnent les répétitions ou s'y engagent moins.

Selon N.F. Djédji (2012), les feedbacks sont une compétence clé pour l'enseignement. Cependant pour qu'ils soient efficaces, ils doivent être spécifiques et orientés vers la personne concernée. Il en est de même pour l'objectivation.

Au niveau des exercices de récupération, tous, savons que les seuls des exercices d'étirement lent ou statique, durant dix secondes et plus, et majoritairement en position assise ou couchée. Sont bénéfique pour une récupération rapide. Alors que les élèves s'adonnent à des exercices très dynamiques sous les yeux de l'enseignant sans que ce dernier ne dise mot par négligence ou par ignorance.

Le véritable constat est qu'aussi bien au niveau de l'organisation de la classe, du travail que des stratégies d'enseignement utilisées, les enseignants, du paradigme enseignement au paradigme apprentissage, n'ont pas modifié leurs pratiques pédagogiques. Leurs situations d'apprentissage sont faites que d'exercices, c'est-à-dire que de répétitions de gestes. Alors que pour mobiliser les savoirs et des réseaux sociaux, il faut que l'apprenant se trouve face à une situation complexe. Les enseignants n'aident pas suffisamment les apprenants et leur accordent peu d'attention et trop peu de corrections.

Cependant nous pouvons remarquer que les caractéristiques personnelles des enseignants influent sur les pratiques pédagogiques qu'ils adoptent. Ce qui fait que leurs pratiques ne sont pas homogènes. L'expérience menée avec les enseignants a permis de voir que lorsque les enseignants sont suivis pédagogiquement, ou lorsqu'ils ont suivi des formations complémentaires en relation avec leur discipline, ils adoptent des pratiques plus proches de celles recommandés par les responsables pédagogiques.

**Tableau 3 : Présentation des résultats corrélés des variables de la formation des enseignants et le temps d'engagements des élèves**

		Engagés		Significatio n bilatérale au seuil de 5%	Non engagés		Significatio n bilatérale au seuil de 5%
		Séance 1	Séance 2		Séance 1	Séance 2	
<b>Pédagogi e</b>	Suivis	22,66	48,33	0,03	49	27	0,12
	Non suivis	26	26,33	0,87	21,88	23,33	0,58
<b>Expérien ce</b>	Moins de 10	21	21,33	0,96	26,66	31	0,20
	10 à 15 ans	23,20	40,20	0,04	38,40	20,40	0,06
	Plus de 15 ans	30,75	29,25	0,59	18	21,5	0,39
<b>Formatio n en plus</b>	Formés	26,6	39,40	0,14	32,20	23	0,32
	Non formés	24,14	26,42	0,56	26,14	25,14	0,79

Les enseignants suivis ont accru significativement leur temps d'engagement dans le travail et donc susceptibles d'adopter des pratiques et des stratégies pouvant aider à l'amélioration des apprentissages des apprenants.

Si nous pouvons dire que les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS manquent de pertinence au regard des objectifs de la conduite des apprenants à apprendre à apprendre et à vivre ensemble, c'est simplement parce que ceux-ci manquent de suivi ; manquent d'encadrement pédagogique. Encadrés, ils comprennent mieux le fonctionnement et les techniques de l'APC.

En somme, la totalité des enseignants enquêtés affirment enseigner selon le paradigme APC mais organisent peu ou prou leurs apprentissages selon les principes du paradigme. Les enseignants ne placent pas les apprenants dans des projets ou situation-problèmes complexes suscitant la mobilisation de ressources internes et externes utiles à la résolution du problème. De plus, d'une part, en séance d'apprentissage, les apprenants font de simples exercices favorisant le développement de techniques bien connues, d'autres part, l'investissement physique et psychologique attendu dans l'étayage des apprenants se trouve négligé avec des retours d'informations peu efficaces. Leur application de l'approche APC est mauvaise, soit par ignorance, soit parce qu'ils la trouvent trop compliquée et épuisante pour leur contexte d'intervention qui se présente peu propice. Ainsi, nous ne reprenons pas la thèse de F. K. AKA (2020, p7), pour dire que l'APC n'améliore pas les apprentissages, ou le pessimisme de F. Cros, (2010. p. 7) pour dire le devenir de cette réforme est incertain. Pour nous, les enseignants ont une mauvaise pratique de l'APC en raison d'un encadrement défectueux et des conditions d'intervention inadaptées. Continuer la réforme en investissant dans les secteurs les plus critiques, s'adonner à un suivi régulier, à des formations continues ou des inspections pédagogiques et administratives régulières aideraient à combler certaines lacunes.

### **Références bibliographiques**

- ANCIAUX Amélie, 2022, Qu'est-ce qu'une pratique ? Sens commun, théories et applications empiriques, in <https://www.slowheat.org/post/qu-est-ce-qu-une-pratique-sens-commun-th%C3%A9ories-et-applications-empiriques>, consulté le 20 novembre 2025
- ACKER-KESSLER Pia, 2015, Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues, Thèse de Doctorat, Sciences de l'éducation et de la communication, Université de Strasbourg, 314 p.
- ACKOUNDOUN-NGUESSAN Charl et AKELY Pierre Martial Thierry, 2023, *La boussole : Outils didactiques pour l'éducateur et l'enseignant des sciences et technologies du préscolaire, primaire et secondaire*, Presse Universitaire d'Abidjan.

- AKA Flaubert Koukougnon, 2020, « Deux décennies de mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) au primaire, en Côte d'Ivoire : Pertinence et Cohérence d'un concept exogène », *Higher Education of Social Science*, Vol. 18, No. 1, pp. 6-12. In DOI:10.3968/11664 ISSN 1927-0232 [Print] ISSN 1927-0240 [Online] [www.cscanada.net](http://www.cscanada.net) [www.cscanada.org](http://www.cscanada.org) , Consulté le 8 Août 2025
- ALTET Marguerite, 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe? » *Revue Française de Pédagogie*, pp. 123-139, Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_107\\_1\\_1268](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_1268), le 17 juin 2025
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Récupéré sur <https://www.cheneliere.ca/9976-livre-vers-une-gestion-educative-de-la-classe-4e-edition.html>
- AUVRAY Emmanuel, 2011, Qu'ont-ils appris et enseigné? : l'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995), Thèse de doctorat en STAPS, Université Catholique de Lyon, 810 p.
- BELBENOIT Georges, 1973, *Sport à l'école, renouveau de l'éducation*, Paris, édition Casterman.
- BILLIERES Michel, 2016, « Le rôle du geste pédagogique dans l'étayage enseignant. Français Langue Étrangère (FLE) », in Au son du FLE, <https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/> consulté le 6 novembre 2024
- BOCQUILLON Marie, DEROBERTMASURE Antoine et DEMEUSE Marc, 2018, Guide pour analyser des pratiques de classe. *Working papers [document de Travail] de l'Institut d'Administration Scolaire*, 3<sup>e</sup> édition, version du 18 octobre 2018, Québec, 85 pages
- BOUDARD Jean-Marie, 2010, Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et professionnalité enseignante, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Ecole normale supérieure de Cachan, France, Tome in <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00595280>, consulté le 2 février 2023
- BOUDARD Jean-Marie et ROBIN Jean François, 2012, Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas, PP. 23-41, n°95, De Boeck supérieur
- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P., & TOUSSIGNANT, M. (1988). *la supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- BRUNER S. Jérôme, 1983, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, Savoir dire*, Paris, Puf Psychologie d'aujourd'hui
- BUCHETON Dominique et SOULE Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et Didactique*, Open édition, varia 3(3), pp. 29-48 in <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- CROS Françoise, DE KETELE Jean-Marie, DEMBELE Martial, DEVELAY Michel, GAUTHIER Roger-François, GHRIS Najoua, LENOIR Yves, MURAYI Augustin, SUCHAUT Bruno et TEHIO Valérie, 2010, Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, Document de travail, N°97, 113 pages.

- DEMBA, Hal Ahassanne, 2020, L'impact de l'utilisation des simulations informatiques sur la compréhension des concepts de physique en situation d'enseignement en classe entière au ccollège en Côte d'Ivoire. étude du cas d'un simulateur d'oscilloscope, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Cy Cergy Paris Université, 408 pages
- DIEMER Arnaud, 2014, « l'éducation systhémique, une réponse aux défis posés par le développement durable », *Education relative à l'environnement, Rapports aus savoirs éducation relative à l'environnement et au développement durable, volume 11*, in <https://doi.org/10.4000/ere.805>, consulté le 22 octobre 2025
- DJEDJI Nguessan Félix, 2012, les feedbacks émis par les enseignants d'EPS lors des situations d'enseignement-apprentissages : cas des lycées et collèges publics du district d'Abidjan, Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection pédagogique, Institut National de la Jeunesse et des Sports, Abidjan (Côte d'Ivoire)
- FAMOSE Jean-Pierre et MARGNES Eric, 2016, *Apprendre à apprendre: la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*, Louvain-la-neuve Bruxelles, De Boeck Supérieur
- KADIO K. Eric, LIMAZIE Sika et OUATTARA Mathata Mireille, 2022, « Approche par compétences, qualité des apprentissages et justice sociale en Afrique occidentale francophone », in B. Boudarat, A. A. Mbaye, et Y. Ouoba, *Le système éducatif en Afrique Francophone : défis et opportunités*, pp. 180-190, Université de Montréal, Observatoire de la Francophonie Economique. [https://www.researchgate.net/publication/361846588\\_Approche\\_par\\_compétences\\_qualité\\_des\\_apprentissages\\_et\\_justice\\_sociale\\_en\\_Afrique\\_occidentale\\_francophone](https://www.researchgate.net/publication/361846588_Approche_par_compétences_qualité_des_apprentissages_et_justice_sociale_en_Afrique_occidentale_francophone), consulté le 20 Septembre 2025
- KOFFI Kouakou Innocent, 2021, « Analyse des pratiques enseignantes en Mathématiques dans les collèges publics de Côte d'Ivoire », *Côte d'Ivoire 2 Projets ENS Abidjan et Felix Houphouët Boigny*, 2 pages, in <https://fr.scribd.com/document/905070287/Cote-DIvoire-2-Projets-ENS-Abidjan-Et-Felix-Houphouet-Boigny-pdf>
- LAIDET-RATIER Sylvie, 2018, « Le feedback : comment bien maîtriser cet outil de management » in <https://www.cadreemploi.fr/editorial/conseils/conseils-carriere/detail/article/le-feedback-comment-bien-maitriser-cet-outil-de-management.html>, consulté le 8 novembre 2025
- LE BOT Gaëlle, 2014, Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : études de cas en éducation physique et sportive, Thèse de Doctorat, Université de Bretagne occidentale – Brest, Université de Sherbrooke, Québec, Canada, 347 pages
- MARFOUQ Assia, 2021, « Production du texte littéraire sportif à travers l'écriture créative collaborative interactive. Cas des étudiants en EPS », *Revue Soft Skills et Didactique des Langues*, Faculté des Langues, des Arts et des Sciences Humaines de Settat ISSN : 2737-8519, N°1, in file:///C:/Users/HP/Downloads/admin,+27288-72092-1-CE.pdf

- MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA SASKATCHEWAN, 1988, Introduction aux apprentissages essentiels communs : manuel de l'enseignant, Saskatchewan, Ministère de l'Éducation
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE-MENET, 2015, Domaine du développement éducatif, physique et sportif: Programmes Educatifs et Guides d'Execution, Abidjan, Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNANT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE-MENETFP, 2019, Statistiques scolaire de poche, Abidjan, Direction de la stratégies, de la planification et des statistiques
- MORLAIX Sophie et DUGUET Amélie, 2017, « Les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire : l'éclairage des comparaisons internationales », Revue Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 127–149
- PASEC (2021). PASEC 2019 – « Qualité du système éducatif ivoirien : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire », Dakar, CONFEMEN
- PERRENOUD Philippe, 1999, « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », Revue des sciences de l'éducation, Université de Genève, XXV, N°3, pp. 533-570
- PIERARD Alice, 2012, « Intégration dans l'ordinaire, prémisse à l'insertion sociale des élèves à besoins spécifiques ? » Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, vol 12, n°18, in <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/1812-integration.pdf>

**Copyrights**

Le copyright de cet article est conservé par l'auteur ou les auteurs, les droits de première publication sont accordés à la revue. *L'article qui est sous la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International, est la propriété intellectuelle de cet(s) auteur(s).* Djimigwe © 2025 by ENS-ABIDJAN is licensed under CC BY-NC 4.0 consultable sur le site <https://www.revuedjimigwe.com>