

Les pratiques socioprofessionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive congolais sur la mise en œuvre de l'activité gymnique

Aimé Simplicie Christophe AMBETO

*Enseignant chercheur à l'Institut Supérieur d'Education Physique et Sportive (ISEPS), Laboratoire de Didactique des Activités Physiques et Sportives (APS) Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo
aimechristopheambeto@gmail.com*

Hubert César MVIRI

David Sylvain MABASSA

Jean ITOUA OKEMBA

*Laboratoire de Didactique des Activités Physiques et Sportives (APS), Institut Supérieur d'Education Physique et Sportive (ISEPS), Université Marien NGOUABI
Brazzaville, République du Congo.*

Résumé

Le but de cette étude est d'analyser la manière dont les enseignants d'EPS Congolais s'y prennent sur la mise en œuvre de l'activité gymnique en milieu scolaire, dans le renforcement de l'expertise de l'enseignant répondant aux exigences d'un enseignement de qualité. A partir du modèle de décryptage socioconstructiviste de Jonnaert et Borght (2009), cette étude probabilise la pratique pédagogique susceptible aux apprenants de réduire l'échec et conquérir la stabilité des apprentissages. Il ressort des résultats du sondage que, les pratiques socioprofessionnelles des enseignants sont focalisées sur les schémas de communication et de remplissage de savoirs, où les activités proposées sont basées autour de « faire cours ». A l'issue des pratiques socioprofessionnelles, la pédagogie actualisante est le modèle de pratique où l'on permet à l'apprenant de construire son savoir ; d'élaborer ses nouvelles connaissances au cours d'une activité réflexive en utilisant ce qu'il sait déjà, de plus il intègre les nouvelles connaissances essentielles et essaye de donner du sens.

Mots clés : Pratique, Socioprofessionnelle, Education Physique et Sportive, Activité gymnique

Abstract

The aim of this study is to analyse the way Congolese physical education (PE) teachers make use of gymnastics practice at school, in order to reinforce the teacher's quality education demands. From Jonnaert and Borght (2009) socioconstructivist description model, this study probabilizes physical practice likely to help students to reduce failure and make learning more stable.

What emerges from poll results is, teachers' socioprofessional practices are centred on communication and filling diagram, in which activities proposed are based on 'having class'. At the end of socioprofessional practices, the current teaching system is practice model in which the student is helped to build his knowledge, to elaborate skills during the reflexive activity using what he already know; moreover, he acquires new essential skills and give it a sense.

Keywords : Practice, Socioprofessional, Sport and Physical Education, Gymnastics Activity

Introduction

L'activité d'enseignement, est « une activité centrée sur un but d'apprentissage des élèves, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations » (Dessus, 2008). En effet, les enseignants déterminent au quotidien dans leur pratique socioprofessionnelle des adaptations pour l'apprentissage des élèves. Cependant, ceux d'éducation physique et sportive n'échappent pas à la définition de leurs adaptations pour l'apprentissage de leurs élèves. Les pratiques professionnelles sont définies comme une « activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celles d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés et les « compétences-en-actes » d'une personne en situation professionnelle » (Vergnaud, 2006). Elles mettent en jeu un enseignant et un groupe d'élèves dans le cadre d'une situation pédagogique (Assude & al., 2008). Toutefois, les pratiques professionnelles ont pour objectif de faire passer de l'exécution à la professionnalisation (responsabilité). Professionnaliser, c'est rendre compétent dans l'action. Cela induit donc une identité professionnelle spécifique (Altet, 2002). Le métier d'enseignant étant complexe par ce que singulier, il faut donc former en construisant une attitude réflexive sur la profession. En conséquence, un professionnel est un praticien réflexif qui met en œuvre une posture de réflexion permanente et cherchant à comprendre pour s'adapter. Cette pratique intervient souvent dans un métier complexe.

Les pratiques professionnelles sont encore les plus fréquemment étudiées par la recherche en éducation, malgré cela, il faut ajouter qu'elles sont désignées par des appellations diverses comme travail, activité, conduite ou action pour aborder un objet relativement

semblable. Bien sûr, ces vocables ne sont pas véritablement des synonymes, mais nous pouvons dire que, dans le cadre des recherches en éducation, les distinctions sont fragiles et rarement partagées. A ce propos, Atlet (op.cit.) stipule que : « On distingue pratique (ce qui est réalisé) et travail (ce qui est prescrit). On ne considère pas l'analyse clinique, le ressenti de la personne elle-même ». De ce fait, la pratique est la manière d'agir professionnel d'une personne dans un ensemble de normes reconnues dans un corps professionnel.

En République du Congo, la gymnastique au sol est, dans le cadre scolaire, l'activité la plus représentative du groupe des activités physiques, sportives et artistiques enseignables au secondaire (INRAP, 2005). Par conséquent, sa mise en œuvre consiste en la répétition organisée, programmée, planifiée de séries d'exercices ayant pour but l'acquisition de ces éléments combinés enchaînés entre eux. Ainsi, la recherche systématique du développement des capacités de force, de souplesse, d'endurance, de résistance, et de cran. Par ailleurs, l'objet de la gymnastique est de maîtriser des actions gymniques, de plus en plus tournées et aériennes (Goirand, 2001). Elle est un lieu privilégié de renforcement de l'adaptation de l'élève à des situations inhabituelles en maîtrisant son corps dans l'espace. Donc, apprendre en gymnastique, c'est acquérir, mémoriser, utiliser, des savoirs faire spécifiques.

Le choix de mener le sondage auprès des enseignants d'EPS en milieu professionnel, traduit notre empathie pour les jeunes sujets éprouvant de réelles difficultés dans cette activité parfois vécue comme « traumatisante » (perception d'un danger pour l'intégrité physique, peur de passer devant les autres, provoquant souvent des inhibitions, sensations d'inconfort et d'angoisse...) ; et notre désir profond de leur venir en aide. Dans ce contexte, l'enseignant d'EPS, par sa formation initiale et son rôle au sein de la communauté éducative de chaque établissement scolaire, doit disposer de réelles possibilités pour les aider, afin de réussir leur insertion sociale (B.O n°5 du 14 avril 1994). La difficulté majeure à laquelle est confronté le système éducatif Congolais, est de concilier la logique d'uniformisation de l'éducation et la logique d'adaptation à la diversité des situations éducatives. La tentative d'uniformisation qui pesait sur les programmes d'EPS au regard des orientations du système éducatif se solde par un compromis non équilibré entre deux approches (transmissive et

socioconstructiviste) de l'enseignement de l'EPS. De plus, la façon dont les programmes sont conçus ne détermine en aucun cas la manière dont ils vont être interprétés et mis en œuvre par les enseignants. Selon Legendre (2008, p. 46), « Tout curriculum est un objet socialement construit et négocié ». Dans cette perspective, les enseignants sont amenés à faire des choix en fonction de leurs pratiques socioprofessionnelles. Supposé que, l'essence de la gymnastique en fait une pratique fortement sensible au modèle, il paraît capital de prendre également en considération les caractéristiques des apprenants.

En effet, l'idée principale de cet article gravite autour de la pratique socioprofessionnelle de l'enseignant susceptible de stabiliser les apprentissages. La volonté que l'on souhaite mettre en avant repose sur l'analyse de sa pratique socioprofessionnelle après avoir organisé et proposé des situations d'apprentissage construites pour un groupe d'apprenant ayant un type de besoins. Il est donc, pour lui, prioritaire de définir : l'espace de formation dans lequel il enseigne, autrement dit, la maîtrise didactique de l'activité support ainsi que les attentes institutionnelles pour cette activité physique sportive et artistique ; la maîtrise des connaissances et moyens dans le champ des pratiques d'intervention ; la capacité à caractériser précisément et justement les apprenants dont il a la charge ; l'objet de la formation, c'est à dire l'axe de transformation pratique, axe principal de l'espace de formation.

Devant cette situation qui nous semble problématique, quel décryptage pouvons-nous en faire ? Est-ce un manque de bagage professionnel pour l'enseignant défini dans le champ de connaissances pédagogiques et didactiques, institutionnelles, ainsi que des convictions au regard de la mission qui lui est confiée ? Est-ce un manque de positionnement clair dans la définition de la pratique professionnelle pour qu'il ait la vocation d'être adaptée à l'élève momentanément en difficulté ? Ce sont ces questions que traite cet article dont l'objectif est l'analyse des pratiques socioprofessionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive sur la mise en œuvre de l'activité gymnique, dans le renforcement de l'expertise de l'enseignant répondant aux exigences d'un enseignement de qualité. En d'autres termes, il s'agit d'analyser la manière dont les enseignants s'y prennent lorsqu'il s'agit d'enseigner la gymnastique au secondaire.

Dans cette vision, trois sections charpentent cet article. Après avoir présenté les éclairages sur la nature précise de l'activité gymnique, sur les productions motrices visées et leur codification, sur les ressources biomécaniques, physiologiques et affectives qu'elle sollicite ; il sera présenté la pratique de la technique en gymnastique en tant que solution fonctionnelle pour s'adapter à un problème particulier. Dans une deuxième section nous introduirons la problématique essentielle de l'étude en s'appuyant sur un ancrage théorique : la théorie socioconstructiviste (Jonnaert & Borghet, 2009). Une troisième partie discutera les résultats et soulignera les évocations issues du sondage des enseignants d'Education Physique et Sportive au regard de la nature des pratiques socioprofessionnelles véhiculées par ces derniers.

1. Cadre théorique

1.1. Eclairages sur la nature précise de l'activité gymnique, sur les productions motrices visées et leur codification, sur les ressources biomécaniques, physiologiques et affectives qu'elle sollicite.

Activité acrobatique de virtuosité, d'envol, la gymnastique requiert témérité et prise de risque et éprouve ainsi fortement le pratiquant émotionnellement et affectivement. De ce fait, il n'est pas rare de rencontrer « d'éternels débutants » en gymnastique, manifestant mille peines à surmonter leurs blocages.

Selon Goirand (1998), la gymnastique est « l'adaptation aux situations inhabituelles faites de changement de substrat, d'orientation du corps dans l'espace, d'appuis, le savoir piloter son corps dans l'espace démultiplié intégrant entre autres repères nouveaux la verticale renversée, est un enjeu gymnique ». Il décrit « l'espace multidirectionnel » dans lequel le gymnaste évolue comme « orienté par la force de la pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet ».

Quant à Leguet (1985), la gymnastique apparaît comme la « production d'un enchaînement sur des agrès, destiné à être vu, jugé et apprécié, et ce en côtoyant le risque, en tendant vers la virtuosité, et en cherchant l'originalité ». Elle renvoie à une activité de production ou de reproduction de formes corporelles inhabituelles, techniques, codifiées et esthétiques, destinées à être perçues et jugées par autrui, et que le gymnaste réalise seul sur des agrès, avec ou sans musique.

Anthropologiquement, la gymnastique a plusieurs significations; il s'agit d'organiser sa motricité en situation inhabituelle, où le référentiel postural se trouve remis en cause ; elle congédie également à un mode de communication avec les autres, médié par un code; elle se déroule dans un milieu stable où l'incertitude est réduite au maximum, où tout est réglé à l'avance ; enfin, elle concerne le développement d'une sensibilité technique et esthétique en référence aux canons du groupe dominant.

Goirand (1994), propose des éclairages théoriques permettant de caractériser la gymnastique. Tout d'abord, il précise qu'elle désigne « une activité de production de formes de nature technique » ; il s'agit pour le gymnaste de réaliser des formes reconnues comme justes par le groupe social dans lequel l'activité se déploie et transmises comme telles. La forme corporelle est dite technique quand elle est conforme au modèle reconnu. L'auteur décrit ce sport de façon poétique en le qualifiant de « mode fantasmé dans le rapport à la mort, à un idéal de beauté, à un idéal de liberté » et considère que « le jeu des postures nouvelles, la négation de la posture droite debout sont autant de provocations à l'ordre établi mais aussi une incitation à élargir les références communes ».

La gymnastique fait intervenir la dimension acrobatique « du fait que le corps se trouve en situation aérienne prioritairement et évolue d'une façon très complexe dans tous les plans de l'espace ». Or, cette composante acrobatique constitue fréquemment une source d'appréhension, notamment pour le débutant. Cette activité gymnique est assimilée à une « activité d'épreuve » Goirand (op.cit.). Car elle correspond chez les enfants à l'acte de « jouer avec son équilibre jusqu'à le perdre, en rendant précaires les conditions de l'équilibre, en se renversant, en prenant de l'altitude, en tournant sur soi-même jusqu'au vertige, en se suspendant par les mains, en se balançant, en sautant en l'air... ». D'après l'auteur, prendre des risques correspond à « se perdre pour se retrouver grandi, régénéré ».

Dans cette optique, la gymnastique fait intercéder le couple prise de risque / maîtrise du risque ; parce qu'elle remet en question les repères terriens, et la dimension affective se veut fortement sollicitée.

1.1.1. Enseigner la technique en gymnastique en tant que solution fonctionnelle pour s'adapter à un problème particulier

Cette pratique de la technique comme une solution fonctionnelle permettant de s'adapter à un contexte ou problème donné, fait référence aux mécanismes qui sont sous-jacents aux patterns moteurs observables. Les techniques sportives sont pratiquées comme des formes émergentes dont il faut comprendre les conditions d'apparition. Suivant cette pratique, le pattern moteur observable est seulement la partie superficielle de la coordination. Cette coordination est la solution la plus adaptée que le sujet est momentanément capable de réaliser, en fonction de ses caractéristiques morphologiques, physiologiques et psychologiques, pour répondre au système de contraintes physiques, culturelles et symboliques qu'il rencontre. Néanmoins, la forme qui apparaît à un observateur n'est pas tant le produit de l'intention de réaliser cette forme (Newell, 1991) : elle est une conséquence secondaire de l'interaction entre les contraintes inhérentes au but poursuivi, au contexte et à l'acteur. Le pattern moteur est donc l'expression d'une organisation émergente (Bernstein, 1967 cités par Gal-Petitfaux, 2012). Chaque fois qu'il y a un changement du but vers lequel est orienté l'acteur, ou des contraintes internes et externes, l'action s'organise d'une nouvelle façon pour répondre à ce changement et un nouveau pattern moteur apparaît. Dans cette logique, (Amade-Escot, 1994, p. 131) souligne : « nous pouvons caractériser les techniques sportives comme des activités adaptatives de l'homme, des inventions en réponse à une série de questions posées par un contexte et un milieu déterminés ». En reprenant les quatre points de son cadre, Gal-Petitfaux (op.cit.) estime d'analyser, cette pratique des techniques comme ensemble de solutions permettant de résoudre des problèmes spécifiques.

Le point de départ est de pratiquer une technique en gymnastique comme une technique corporelle à part entière, où est en jeu la technicité du corps (Mauss, 1950 in Gal-Petitfaux, ibid.). En s'inscrivant dans cette dynamique, les techniques sportives en gymnastique sont envisagées comme des « réponses motrices, intelligentes, permettant à un individu de s'adapter à une situation culturelle donnée » (Pociello, 1994). Subséquemment, une technique est la coordination motrice la plus adaptée qu'un sujet est capable de

produire, avec ses ressources du moment, pour atteindre un but donné en interagissant avec un milieu ayant des propriétés physiques particulières. Le pattern de mouvement n'est que le produit de cette interaction, son expression observable. En conséquence, pour comprendre comment se construit une habileté motrice ou une technique sportive, il convient de se détacher des aspects observables pour analyser quels sont les aspects culturels et téléologiques d'une technique. Celle-ci a toujours une signification fonctionnelle pour l'individu. C'est en fonction du but poursuivi que l'individu, à partir de ses ressources personnelles, s'adaptera aux contraintes du milieu et à en exploitera au mieux les ressources, pour générer une réponse personnelle.

La validation de la réponse motrice ne repose pas tant sur sa conformité à un patron gestuel, mais sur sa pertinence au regard des possibilités personnelles des individus et du but à atteindre. Dans cette cohérente, le raisonnement didactique des enseignants consiste à rechercher les significations culturelles et fonctionnelles propres à telle ou telle technique sportive en gymnastique. Le questionnement qu'opère l'enseignant n'est pas d'emblée « Quelles sont les caractéristiques spatiales et temporelles des mouvements ? », mais « Quelles sont les conditions d'émergence de telle ou telle technique ? ». Pour ce faire, connaître une APS consiste à comprendre quels sont les règlements, les buts et les sous-butts qui, dans l'histoire des gymnastes, ont été à l'origine de la genèse et de l'évolution des techniques. Ce travail d'épistémologie des techniques sportives permet, alors, « d'élucider quelles sont les conditions didactiques de leur transposition et de leur transmissibilité » (Amade-Escot, 2001). En mettant en valeur l'aspect fonctionnel des techniques sportives, l'enseignant sollicite en priorité l'adaptation personnelle des élèves à des situations particulières. La norme, n'est pas la justesse des réponses par rapport à un patron gestuel, mais les coordinations mises en œuvre pour répondre aux règlements, buts et sous-butts donnés.

La norme instaurée auprès des élèves porte sur ce qui conditionne, ce qui est à l'origine, de l'apparition du comportement observable. Elle provient d'une recontextualisation de la (ou des) fonction(s) d'une technique gymnique particulière. La démarche de l'enseignant consiste à solliciter d'emblée les élèves à s'adapter globalement à une situation recontextualisant l'enjeu d'une habileté technique. C'est à

partir de ces premiers essais « globaux » que l'enseignant saisit ensuite des opportunités offertes par les réponses des élèves pour baliser sa démarche. Ici, la démarche insiste sur le caractère inventif, ingénieux, adaptatif de toute technique. Elle valorise d'abord l'apprentissage du global (le tout) pour déboucher sur des apprentissages plus particuliers (les parties). Le rôle de l'enseignant n'étant pas tant, au départ, de préciser les caractéristiques des mouvements à apprendre, mais plutôt de stimuler, d'accompagner, de suivre, la recherche de solutions motrices de plus en plus performantes pour les élèves.

2. Problématique

D'un point de vue empirique, le choix de l'activité gymnique en tant que support de pratique s'explique notamment par son caractère « éprouvant » sur un plan émotionnel, et exigeant en termes de ressources motrices sollicitées. Parfois qualifiée familièrement de « bête noire » des élèves, condamnant certains d'entre eux au statut « d'éternels débutants », et de ce fait de plus en plus présent des programmations fixées par les équipes pédagogiques, cette pratique sportive mérite selon nous de conserver une place réelle au sein de l'EPS actuelle, du fait de sa richesse, de son caractère formateur d'un point de vue moteur, cognitif, énergétique, informationnel et affectif. En conséquence, l'enjeu pour les enseignants d'EPS, est de faire entrer les apprenants dans une situation d'apprentissage les amenant à progresser, et d'avoir une maîtrise de l'environnement physique et sociale. L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe, au travers de cette reconstruction des savoirs, l'élève est aussi éduqué et confirme son savoir – être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers l'EPS le suivra toute sa vie future.

L'idée que nous défendons dans cette étude, est la définition du rôle de l'enseignant dans le mécanisme d'apprentissage. Celui-ci ne peut plus être considéré comme l'animateur d'une situation d'apprentissage dite « magique », mais comme le concepteur du contexte d'enseignement destiné aux élèves dont il a la responsabilité (Jeannin & Mathias, 2007).

D'un point de vue théorique, les références utilisées, la documentation consultée, concernent les caractéristiques de la gymnastique et les formes de pratiques sociales d'acquisition, pertinentes pour cette

activité. En effet, la démarche traditionnelle en pédagogie considère que c'est à l'enseignant de prendre en main l'apprentissage de l'élève, puisqu'il est expert en didactique de sa discipline. L'élève n'a-t-il pas intérêt à respecter scrupuleusement les étapes, les démarches, les consignes données par l'enseignant qui sont l'expression de sa compétence professionnelle à faire apprendre ? Les initiatives prises par les élèves ont toutes les chances d'être moins efficaces que les démarches et conseils de l'expert ? Cependant, il n'est pas question de préconiser la totale liberté de l'élève qui trouverait en lui-même les ressources lui permettant de progresser. De même, il ne serait pas pertinent de ne pas exploiter cette expertise du professeur qui guide, oriente, structure l'activité de l'élève.

C'est dans cette perspective que cet article, sous couvert l'ancrage théorique le socioconstructivisme de Jonnaert et Borght (2009), qui propose de considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres, d'analyser les pratiques socioprofessionnelles liées à l'enseignement. Enseigner, est-ce pour l'enseignant plutôt « transmettre des informations », « proposer et encadrer des activités d'apprentissage », « amener les élèves à construire leurs connaissances », « développer l'autonomie et la collaboration chez les élèves », etc. ?

En considérant, à l'instar de Przesmycki (1991), que la pédagogie différenciée étant une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres à la situation de formation. Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires ; cette étude s'interroge sur la nature des pratiques socioprofessionnelles adoptées par les enseignants d'EPS pour déterminer les « connaissances gymniques pratiques (techniques) » à enseigner, et à mettre en œuvre auprès des apprenants.

En référence de cette pratique, il s'agit de procéder à une analyse comparative de l'usage des pratiques socioprofessionnelles des enseignants d'EPS dans l'acte didactico-pédagogique sur la mise en œuvre de la gymnastique en contexte scolaire. Au vue de cette problématique, cette étude aborde les questions de recherche subséquentes :

- 1) Comment peut-on réduire l'échec des apprenants débutants lors de la mise en œuvre de l'activité gymnique ?
- 2) La pédagogie actualisante en termes de lutte contre l'échec scolaire, et de la réussite efficace, est-elle pratiquée par les enseignants d'EPS lors de la mise en œuvre de l'activité gymnique ?
- 3) Quel modèle d'apprentissage ont-elles focalisées les pratiques socioprofessionnelles des enseignants d'EPS sur la mise en œuvre de l'activité gymnique ?

3. Cadre méthodologique

La catégorie d'acteurs concernés par cette étude sont les enseignants d'EPS actifs du département de Brazzaville, de genre et de grade confondus. Nous entendons par enseignant actif, tout enseignant qui tient ou bien qui est à sa charge au moins une classe pédagogique. Ils constituent alors la population du sondage.

3.1. Echantillonnage

Notre échantillon non probabiliste, est composé de 60 enseignants actifs desquels 27 Professeurs Certifiés, 18 Professeurs Adjoints et 15 Maîtres d'Education Physique et Sportive. Ici, nous avons considéré les sujets qui ont accepté de remplir et de nous restituer les questionnaires, en respectant les critères fixés par l'étude. Les enseignants sont issus de vingt et un (21) lycées et trente-cinq (35) collèges, du secteur public, relevant des neuf inspections sectorielles des sports et de l'éducation physique du département de Brazzaville. Le tableau ci-dessous présente la taille de l'échantillon (nombre total des sujets d'étude).

Tableau 1 : Récapitulatif de l'échantillon

Grade	Féminin	Masculin	Nombre
Professeur Certifié d'EPS	10	17	27
Professeur Adjoint d'EPS	8	10	18
Maître d'EPS	9	6	15
Total	27	33	60

3.2. Collecte des données

Elle est faite grâce à une autorisation de recherche de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education ENS. Elle a permis de faire un sondage par questionnaire destiné aux enseignants d'EPS. Aussi, nous avons eu l'accord de principe de ces enseignants actifs (en situation de classe) qui ont accepté de se rendre disponibles pour répondre au questionnaire. Enfin, une dernière étape de ce recueil de données a consisté à expliquer aux participants, l'absence de tout jugement de valeur de leurs réponses et surtout le respect de l'anonymat des différents résultats.

3.2.1. Technique et outils de collecte de données

Une technique a permis de collecter les données : le sondage. Il a été réalisé à l'aide d'un questionnaire au niveau des enseignants d'EPS actifs. Ce questionnaire a permis de recueillir des évocations relatives à la façon dont ils s'y prennent pour mettre en œuvre l'activité gymnique dans le contexte scolaire. L'étape de la distribution du questionnaire a été précédée à la prise de contacts avec les différentes autorités administratives des neuf Inspections Sectorielles des Sports et de l'Education Physique du département de Brazzaville, à la collecte des informations sur le sujet d'étude et en fin à valider notre questionnaire. Pour cette étude, nous avons utilisé le questionnaire mixte, qui a été construit sur la base de réponses obtenues à des entretiens préliminaires auprès des enseignants d'EPS actifs évoluant dans les collèges et lycées du département de Brazzaville.

3.2.2. Instrument d'analyse des données

Les données de cette étude ont été saisies à l'aide du logiciel Epi info et analysées en utilisant SPSS (version 22.0 ; IBM., Chicago, IL, USA). Des statistiques descriptives ont été utilisées pour calculer les fréquences. Les résultats obtenus sont représentés sous forme de pourcentage.

4. Résultats

La présentation des résultats sera focalisée essentiellement sur les pratiques socioprofessionnelles avec un accent sur la nature des

savoirs qu'ils véhiculent par leurs visées pédagogiques.

Tableau 2 : *Evocations des enseignants d'EPS sur la pratique professionnelle*

Grade	PCEPS		PAEPS		MEPS		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Réponse								
Exemple à suivre	3	33,3	3	33,3	3	33,3	9	15,0
Méthode d'enseignement	2	25,0	5	62,5	1	12,5	8	13,3
Qui doit être imité	6	54,5	1	9,1	4	36,4	11	18,3
Qui doit être reproduit	5	71,4	-	-	2	28,6	7	11,7
Qui sert de référence	3	33,3	3	33,3	3	33,3	9	15,0
Style d'enseignement	8	50,0	6	37,5	2	12,5	16	26,7
Total	27	45,0	18	30,0	15	25,0	60	100,0

Les évocations obtenues font remarquer que 60,0 % des enseignants définissent le concept de pratique professionnelle dans sa diversité polysémique, à savoir : un exemple à suivre ; ce qui doit être imité ; ce qui doit être reproduit et ce qui sert de référence. Par contre, 40,0 % le confondent à la méthode et au style d'enseignement. Ce qui sous-entend que, plus de la moitié de nos enseignants assimilent la pratique à une théorie.

Tableau 3 : *Modèles de pratiques professionnelles connus par les enseignants d'EPS*

Grade	PCEPS		PAEPS		MEPS		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Modèles Analytique ; global ; collectif ; individuel	2	100,0	-	-	-	-	2	3,3
Analytique ; global ; collectif ; mixte	8	66,7	2	16,7	2	16,7	12	20,0
Atelier ; analytique ; global ; individuel	-	-	1	100,0	-	-	1	1,7
Atelier ; collectif ; individuel ; mixte	-	-	4	80,0	1	20,0	5	8,3
Atelier ; Global ; analytique ; mixte	1	6,7	7	46,7	7	46,7	15	25,0
Atelier ; analytique ; essai et erreur ; global	5	100,0	-	-	-	-	5	8,3
Atelier ; analytique ; global ; collectif	6	75,0	1	12,5	1	12,5	8	13,3

Atelier ; analytique ; individuel ; collectif	-	-	1	50,0	1	50,0	2	3,3
Atelier ; collectif ; global ; mixte	-	-	1	50,0	1	50,0	2	3,3
Atelier ; collectif ; mixte ; analytique	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Atelier ; compétence ; objectif ; analytique	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Atelier ; essai et erreur ; analytique ; mixte	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Atelier ; global ; individuel, mixte	-	-	-	-	1	100,0	1	1,7
Atelier ; individuel : collectif ; global	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Atelier ; individuel ; analytique ; mixte	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Atelier : collectif ; individuel ; mixte	-	-	1	100,0	-	-	1	1,7
Atelier ; objectif ; global ; analytique	-	-	-	-	1	100,0	1	1,7
Total	27	45,0	18	30,0	15	25,0	60	100,0

L'analyse des résultats issus du tableau renseigne que, 13,3% des enseignants d'EPS uniquement pratiquent trois modèles d'apprentissage en gymnastique, en occurrence les modèles par compétence ; objectif et par essai et erreur. Tandis que, 86,7% les confondent avec les formes de pratique en gymnastique. Ce qui signifie que, nos sujets pratiquent plus les formes de pratique et rare les modèles d'apprentissage, pendant l'enseignement de la gymnastique.

Tableau 4 : Modèles de pratiques professionnelles pratiqués par les enseignants d'EPS

Grade	PCEPS		PAEPS		MEPS		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Analytique	13	86,7	2	13,3	0	00,0	15	25,0
Atelier	10	37,0	9	33,3	8	29,6	27	45,3
Collectif	-	-	-	-	2	100,0	2	3,3
Essai et erreur	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Global	3	27,3	5	45,4	3	27,3	11	18,3
Individuel	-	-	-	-	1	100,0	1	1,7
Mixte	-	-	2	66,7	1	33,3	3	5,0

Total	27	45,0	18	30,0	15	25,0	60	100,0
--------------	-----------	-------------	-----------	-------------	-----------	-------------	-----------	--------------

Les pratiques socioprofessionnelles enregistrées au tableau 4 font état d'un constat alarmant. Sur 60 enseignants sondés, un (1) seul enseignant de grade Professeur Certifié soit 1,7%, expérimente le modèle par essai et erreur lors de la mise en œuvre de l'activité gymnique au collège. Par contre 59 enseignants soit 98,3% procèdent par des formes de pratique. Ces résultats rejoignent ceux étalés au tableau 3.

Tableau 5 : Pratiques professionnelles des enseignants d'EPS sur le moment de procéder au traitement didactique

Grade Réponse	PCEPS		PAEPS		MEPS		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Après la leçon introductive	10	43,5	6	26,1	7	30,4	23	38,3
Avant l'observation	1	100,0	-	-	-	-	1	1,7
Pendant l'apprentissage	10	47,6	6	28,6	5	23,8	21	35,0
Pendant l'observation	6	46,1	6	46,1	1	7,7	13	21,7
Pendant la leçon introductive	-	-	-	-	2	100,0	2	3,3
Total	27	45,0	18	30,0	15	25,0	60	100,0

Au regard des pratiques socioprofessionnelles transcrites dans le tableau 5, seuls 38,3% des enseignants affirment que le traitement didactique résulte d'après la leçon introductive. Tandis que 61,7% spéculent le contraire. Ceci sous-entend que la majorité de nos sujets n'ont pas l'obligation institutionnelle. Celle qui consiste, à partir de l'analyse d'une observation, d'identifier le problème de ses élèves confrontés à la situation d'apprentissage, de définir la nature de l'obstacle (difficulté) qu'ils rencontrent, en s'appuyant sur le niveau de ressources sollicitées, et de proposer, par voie de conséquence le traitement didactique. Dans ce cas, le traitement didactique devra s'adapter précisément au problème rencontré par cet élève, dans une situation jugée pertinente en fonction de la transformation ciblée.

5. Discussion

Les pratiques socioprofessionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive ne sont pas satellisées par la pédagogie actualisante, un projet éducatif qui tente de s'adapter aux caractéristiques individuelles de chaque apprenant en vue d'actualiser son plein potentiel, en termes de lutte contre l'échec scolaire, et de la réussite réellement efficace (Vienneau, 2011). Cependant, nous avons apprécié dans cette investigation, les indicateurs qui constituent les pistes et/ou qui déterminent la manière dont les enseignants s'y prennent quand leurs interventions ne sont pas basées sur le construit (enseignement de qualité).

Les résultats obtenus indiquent avec précision que, les pratiques socioprofessionnelles des enseignants sont plus centrées sur le modèle direct ou transmissif, où les activités proposées sont basées autour de « faire cours ». Un tel modèle d'apprentissage renvoie à une pratique d'apprentissage du simple (les parties) au complexe (le tout), autrement dit, suivant une progression linéaire et cumulative. Ici, le travail de l'enseignant est focalisé sur les exigences de la discipline à enseigner, qui met en relation les trois instances interdépendantes du système didactique : l'enseignant, l'élève et le savoir (Sensevy & al., 2007). Ce qui revient à dire que, enseigner peut signifier transmettre, inculquer ou faire construire. Transmettre, lorsqu'on privilégie le rapport au savoir ; inculquer, lorsqu'on privilégie l'acquisition des automatismes et construire, lorsqu'on privilégie le rapport aux élèves. De ce fait, nous orientons notre réflexion sur les schémas qui sont connectés à ce modèle d'enseignement direct, dont entre autres : schéma de communication et schéma de remplissage (Barnier, 2001). S'agissant du schéma de communication, l'enseignant est celui qui sait, il est en position centrale d'émetteur, de transmetteur de connaissances ; les élèves sont ceux qui ne savent pas, ils sont en position de récepteurs. Le schéma de remplissage renvoie à l'attitude de l'enseignant qui déverse les connaissances ; l'élève est le contenant ; la connaissance est le contenu avec lequel on le (élève) remplit ; et apprendre, c'est mémoriser intelligemment. Ipso facto, l'apprenant est considéré comme un « entonnoir sans filtre » dans lequel on doit déverser le savoir. Cette pratique socioprofessionnelle est identifiable à la forme "d'apprentissage par conditionnement", proposé par

Patrick Chauvel cité par Barbry (1999), où l'enseignant est dompteur et l'élève exécutant c'est-à-dire centré sur le comportement attendu. En conséquence, le modèle d'enseignement transmissif considère l'erreur comme une faute. Qui dit faute, dit punition, sanction. La faute est synonyme de mauvaise action donc on doit en avoir honte. Néanmoins, si l'on s'intéresse à son étymologie latine, l'erreur signifie "errer çà et là". Ce n'est que seulement au sens figuré qu'elle désigne l'incertitude, l'ignorance. La présence de l'erreur signifierait que l'élève a osé « errer çà et là » c'est-à-dire, qu'il a osé s'aventurer dans des chemins inconnus pour tenter de trouver celui qui le mènera à son but Astolfi (1999).

En revanche, la pédagogie actualisante, a pour socle de pratique professionnelle, le modèle socioconstructiviste. Dans cette optique, elle est considérée comme le modèle d'apprentissage où l'on permet à l'apprenant de construire son savoir. Le modèle dans lequel l'apprenant élabore ses nouvelles connaissances au cours d'une activité réflexive en utilisant ce qu'il sait déjà, de plus il intègre les nouvelles connaissances essentielles et essaye de donner du sens. En considérant cette pratique socioprofessionnelle, l'erreur n'est pas jugée négative, mais elle obéit à une logique dont l'enseignant doit tenir compte. C'est dans ce sens que, Astolfi (1999, p.22) en souligne l'importance lorsqu'il stipule : « l'erreur acquiert le statut d'indicateur des tâches intellectuelles que résolvent les élèves et des obstacles auxquels s'affronte leur pensée pour les résoudre. On traite l'erreur comme le signe, l'indice d'un apprentissage en train de se faire. Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper ».

En gymnastique, il est vrai que, la pédagogie actualisante intègre la pratique de la technique comme la « solution fonctionnelle pour s'adapter à un problème particulier bien identifié » (Gal, 2012). Cette pratique socioprofessionnelle considère les activités physiques et sportives, identiquement à un ensemble d'occasions permettant de solliciter la fonction adaptative de la motricité pour répondre à des problèmes spécifiques et culturellement construits (Combarrous, 1984).

6. Conclusion

L'objectif poursuivi dans ce sondage est l'analyse des pratiques

socioprofessionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive sur la mise en œuvre de l'activité gymnique, dans le renforcement de l'expertise de l'enseignant répondant aux exigences d'un enseignement de qualité. Pour l'atteindre, nous avons formulé une problématique fondée sur un cadre théorique composite reposant sur le modèle d'analyse : le socioconstructivisme de Jonnaert et Borght (2009). Cette problématique nous a permis de formuler trois questions de recherche auxquelles nous avons répondu à partir d'une démarche méthodologique fondée sur un questionnaire mixte avec les enseignants d'éducation physique et sportive du département de Brazzaville.

Des résultats, il ressort que :

- Lors de la mise en œuvre de l'activité gymnique, les pratiques socioprofessionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive sont ajustées sur le modèle transmissif, qui répond aux schémas de communication et de remplissage. L'élève est un récepteur du savoir transmis par l'enseignant, et pour être capable de le reproduire avec plus ou moins de fidélité. Scolairement parlant, ce serait n'envisager le savoir que comme produit ; quelque chose d'achevé, d'objectivable, de non évolutif, de déjà construit par rapport, auquel l'enseignant aurait pour l'essentiel à faire un travail d'exposition de connaissances. Cette approche témoigne la routine des pratiques socioprofessionnelles.
- La pédagogie actualisante en contexte de mise en œuvre de l'activité gymnique, constitue le point central des préoccupations des enseignants d'éducation physique et sportive. Elle les amène généralement à repérer des élèves en grande difficulté dans cette activité, des élèves qui donnent l'impression de peu progresser et s'apparentent à d'« éternels débutants ». Ces résultats illustrent une envie réelle de rompre avec le rapport négatif à cette discipline.
- Il manque un réel débat au sein de la communauté des enseignants d'EPS, débat qui aurait le mérite de permettre au corps des enseignants d'EPS de s'accorder sur leurs pratiques socioprofessionnelles qui du reste, semblent avoir pris un peu de l'usure.

Limites et perspectives

Il faut toutefois reconnaître qu'au plan méthodologique, les dispositions n'ont pas été prises pour accéder au sens, à la signification que donneraient les réponses des enseignants en rapport aux questions lors des interviews. Une recherche intra-site orientée vers l'analyse qualitative, menée avec un échantillon plus large serait une piste à suivre pour permettre aux acteurs de cette discipline d'avoir un socle commun sur le « ce qui est du faire » d'un acte pédaogo-professionnel partagé. Ceci peut être la caractéristique qui a échappé aux moyens utilisés dans la présente étude.

Bibliographie

1. Altet, Marguerite (2002), *Analyse de pratiques professionnelles*, Conférence IUFM d'OrléansBourgogne-26 Juin, vol 1, pp 256.
2. Amade-Escot Chantal (1994), *Techniques sportives et Education physique*, Dossier EPS, 19, 125-132.
3. Amade-Escot Chantal (2001), « Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive », in *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*, dirigé par P. Jonnaert et S. Laurin, Sillery, Presses de l'Université du Québec, pp 155-175.
4. Assude Tristan, Mercier Alain et Sensevy Gérard (2008), *L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux*, Recherche en didactique des mathématiques, Vol 27, n°2 PP 221- 252.
5. Astolfi Jean Pierre (1999), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ed. ESF, pp 117
6. *Bulletin Officielle* n° 5 du 14 Avril 1994.
7. Barbry Raymon (1999), *Modélisation de la différenciation pédagogique en EPS*, École de Professeurs Université Catholique de Lille, Spirale, Revue de Recherches en Éducation, HS 3 (9-19).
8. Barnier Georges (2001), *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan, pp 287
9. Combarnous Maurice (1984), *Les techniques et la technicité*, Paris, ed. Sociales.

10. Dessus Philippe (2008), *Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité*, Revue Française de Pédagogie, Recherches en éducation, OpenEditionJournals.

11. Gal-Petitfaux Nathalie (2012), *Enseigner la gymnastique, entre significations culturelles et maîtrise gestuelle : une question de conception de la technique*, eJRIEPS [En ligne], 25 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 15 janvier 2020. URL: <http://journals.openedition.org/ejrieps/3831>; DOI : 10.4000/ejrieps.3831.

12. Goirand Paul (1994), *La gymnastique dans le second cycle : réalité et perspectives ?* Spirales, 7, 141-176.

13. Goirand Paul (1998), *L'EPS au collège et gymnastique*, Paris : INRP.

14. Goirand Paul (2001), *Gymnastique : Enseignement dans le second degré - crise et perspectives*, Revue EPS, N° 292.

15. INRAP (2005), *Programmes des collèges d'enseignement général : Education Physique et Sportive*, Brazzaville-Congo, Mars 2005.

16. Jeannin Pascale et Mathias Véronique (2007), *Contenus d'enseignement en EPS. Des contenus adaptés : objets de régulation. Exemple en handball et en tennis de table*, Les carnets Actio, Editions Actio, France, pp 109

17. Jonnaert Philippe et Borgh Vander Cecile (2009), *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

18. Legendre Marie Françoise (2008), « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? » in *Compétences et contenus : les curriculums en question*, dirigé par F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, Bruxelles, De Boeck, pp 27-50.

19. Leguet Jacques (1985), *Les actions motrices en gymnastique*, Paris, Editions Vigot.

20. Newell Karen Mike (1991), *Motorskill acquisition*. AnnualReview of Psychology, 42, 213-237.

21. Pociello Christian (1994), *Cultures, techniques et corps sportifs*. Dossier EPS, 19, pp 27-51.

22. Przesmycki Halina (1991), *Pédagogie différenciée*. Collection pédagogies pour demain, nouvelles approches.

23. Sensevy Gérard et Mercier Alain (2007), « Agir ensemble : l'action didactique conjointe » in *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, dirigé par G. Sensevy et A. Mercier, Rennes, Edition Presses Universitaires de Rennes.

24. Vergnaud Gérard (2006), « Quelques problèmes théoriques de la didactique à partir d'un exemple : les structures additives » in *Introduction à la didactique des sciences mathématiques*, dirigé par S. Joshua et J.J. Dupin, Paris, PUF.

25. Vienneau Raymond (2011), *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, 2^e édition, Montréal, Gaétan Morin éditeur, Chenelière éducation.