

Analyse didactique de la première séance d'une situation d'apprentissage de trois enseignants d'éducation physique et sportive au Bénin

[Didactic analysis of the first session of a learning situation of three teachers of physical education and sports in Benin]

Agbodjogbe D. Basile, M. Ogueboule Bachar, Atoun Carlos Eméry, Attikleme Kossivi, and Fadebi Elidja

Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD), Institut National de la Jeunesse, de l'Éducation Physique et du Sport (INJEPS), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin

Copyright © 2023 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This study of didactic obedience compared the practices of three PE teachers intervening in the first session of the second learning situation in third grade with reference to the official prescriptions in the matter. It took place at CEG Goho and CEG Avogbanan in the center and then at CEG Banikanni in northern Benin. The theoretical grounding is inspired by the anthropological theory of didactics (Paun, 2006; Perrenoud, 1998; Chevallard, 1992), the model of evaluative practices (Grenier and Beaudoin, 2012) and the concepts mobilized by comparatists (Mercier, Schubauer- Leonie, Sensevy, 2002). The study of documents, the audio-visual recording of three sessions, the pre-session interview and the post-session interview are the techniques used with reference to the triangulation of Amade-Escot and Leutenegger (2013), Leutenegger (2009; 2003), Amade-Escot (2003) inspired by Van Der Maren (1996). The analyzed and discussed results make it possible to affirm that elements of genericity and specificity emerge from the implementation or not of the initial situation, the progress of the diagnostic evaluation and the implementation of the six stages planned for the first session of a learning situation. The teachers' reports to the official prescriptions and to the APS help to explain this situation.

KEYWORDS: Teaching practice, Official prescriptions, Diagnostic evaluation, Situation departure.

RESUME: La présente étude d'obédience didactique a comparé les pratiques de trois enseignants d'EPS intervenant à la première séance de la deuxième situation d'apprentissage en classe de troisième en référence aux prescriptions officielles en la matière. Elle s'est déroulée au CEG Goho et au CEG Avogbanan dans le centre puis au CEG Banikanni dans le nord du Bénin. L'ancrage théorique est inspiré par la théorie anthropologique du didactique (Paun, 2006; Perrenoud, 1998; Chevallard, 1992), le modèle des pratiques évaluatives (Grenier et Beaudoin, 2012) et les concepts mobilisés par les comparatistes (Mercier, Schubauer-Leonie, Sensevy, 2002). L'étude des documents, l'enregistrement audio-visuel de trois séances, l'entretien *anté-séance* et l'entretien *post-séance* sont les techniques utilisées en référence à la triangulation de Amade-Escot et Leutenegger (2013), Leutenegger (2009; 2003), Amade-Escot (2003) inspirées par Van Der Maren (1996). Les résultats analysés et discutés permettent d'affirmer que des éléments de généricités et de spécificités émergent de la mise en œuvre ou non de la situation de départ, du déroulement de l'évaluation diagnostique et de la mise en œuvre des six étapes prévues pour la première séance d'une situation d'apprentissage. Les rapports des enseignants aux prescriptions officielles et aux APS permettent d'expliquer cette situation.

MOTS-CLEFS: Pratique enseignante, Prescriptions officielles, Evaluation diagnostique, Situation de départ.

1 INTRODUCTION

L'opérationnalisation des décisions issues des Etats Généraux de l'Education en octobre 1990 a conduit à l'élaboration des programmes d'études axés sur les compétences qui se proposent de minimiser les insuffisances des programmes par objectifs (Agbodjogbé, 2013; Attiklémè, 2009; Adanzounnon, 2008). L'Approche Par les Compétences (APC) vise développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (De Kètèlè, 2000). En plus d'impliquer activement les élèves dans le processus de la construction du savoir, elle définit non seulement des contenus à enseigner, des stratégies et des méthodes d'enseignement, mais aussi des contenus à évaluer, des stratégies et des méthodes d'évaluation. Ainsi, elle planifie des contenus à développer à chaque séance. C'est le cas en Education Physique et Sportive (EPS) au Bénin (Attiklémè et Kpazai, 2011).

Dans cette perspective, avec l'implémentation de l'enseignement de l'EPS selon l'APC et en référence aux prescriptions officielles, la première séance d'une Situation d'Apprentissage (SA) était consacrée à la mise en œuvre théorique de la situation de départ et à l'enseignement d'une Activité Physique et Sportive (APS). Contrairement aux prescriptions relatives à la pédagogie par objectifs, l'évaluation diagnostique dans le contexte de l'APC n'était plus prescrite. Bon nombre de travaux (Amade-Escot et Agbodjogbé, 2013; Fassassi, 2008) ont montré que pour se conformer aux prescriptions officielles, les séances d'EPS étaient devenues trop théoriques alors que les élèves y sont, beaucoup plus pour des mouvements que pour des discours. Ils ont aussi suggéré le retour formel de l'évaluation diagnostique pour une planification plus objective des contenus de savoir à enseigner durant un cycle en EPS.

Après plus d'une décennie d'implémentation, les prescriptions officielles ont fini par prendre en compte les résultats des travaux de recherches en didactique de l'EPS. A partir de l'année scolaire 2018-2019, la situation de départ doit mettre directement les élèves dans l'action. Elle a lieu, en référence à la Direction de l'Inspection Pédagogique, de l'Innovation et de la Qualité (DIPIQ), à la première séance de la SA de même que l'évaluation diagnostique dans laquelle, les élèves doivent pratiquer les APS objets d'enseignement. Il s'agit d'une mesure corrective qui, sans changement de paradigme, impose un changement de comportement aux enseignants d'EPS dans la mise en œuvre de la première séance d'une SA.

C'est dans la perspective de faire émerger les effets de cette nouvelle prescription sur les pratiques des enseignants en situation de classe lors de la première séance d'une SA en EPS que le présent article a été initié. Il est structuré en trois parties. Après avoir présenté le cadre institutionnel de l'enseignement de l'EPS au Bénin et situé l'article dans son contexte, nous présentons l'encrage théorique de l'étude, la problématique, la question de recherche et l'hypothèse pour déboucher sur la démarche méthodologique utilisée. La troisième partie, par le truchement de l'analyse des pratiques enseignantes montre comment des enseignants s'adaptent aux nouvelles prescriptions de la DIPIQ pour mettre en œuvre la première séance de la deuxième SA dans trois collèges.

2 VERS UNE PROBLÉMATISATION DE L'ÉTUDE

Les documents officiels organisent l'enseignement de l'EPS selon l'APC autour de deux SA et de trois types de compétences: les compétences disciplinaires, les compétences transdisciplinaires et les compétences transversales. Ils mettent l'accent sur une démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation qui renverse selon Jonnaert (2000), l'entrée dans les apprentissages par les contenus enseignés et accorde une priorité à l'action en situation.

Les compétences disciplinaires déterminent, pour chaque discipline, les contenus d'enseignements / apprentissage / évaluation au programme. Elles sont spécifiques à des domaines de connaissances, de savoirs et de savoir-faire qui visent l'appropriation des contenus du programme en vigueur. En EPS, conformément à chacune des deux SA, elles sont actuellement définies de la façon suivante:

- pratiquer des activités physiques et sportives pour relever des défis d'ordre psychomoteur;
- pratiquer des activités physiques et sportives pour relever des défis d'ordre social

Les compétences transdisciplinaires sont liées à la vie courante et englobent la généralité. Elles sont acquises par l'élève à travers l'effet conjugué des programmes des différentes disciplines objets d'enseignement.

Caractérisées par un niveau de généralisation plus élevé, les compétences transversales sont installées par la mise en œuvre des compétences transdisciplinaires et disciplinaires.

De la sixième en terminale, les compétences disciplinaires en EPS visent la pratique des disciplines athlétiques ou des sports individuels dans la SAN^{°1} et la pratique des sports collectifs, des sports d'équipes ou des luttes dans la SAN^{°2}. La SAN^{°1} a pour

titre « *Activités physiques de maîtrise du corps et de l'environnement* » et la SAN°2 a pour titre « *Activités physiques de coopération et/ou d'opposition* ». La durée d'un cycle d'enseignement de l'EPS en APC a d'abord été de huit séances de trois heures hebdomadaires ensuite douze séances de trois heures hebdomadaires. Il dure actuellement treize séances de trois heures hebdomadaires.

Depuis peu, les documents guides et programmes ne sont plus édités. Ils sont renforcés par des documents édités par la DIPIQ qui visent à apporter des mesures correctives relatives à l'enseignement de l'EPS selon l'APC. Ces derniers sont vulgarisés par le biais des réseaux sociaux et à travers les différentes animations pédagogiques. En référence aux prescriptions desdits documents, en classe de troisième, il est prévu dans la SAN°1, l'enseignement de la gymnastique au sol, du lancer de poids et de la course de vitesse. Dans la SAN°2, il est prévu l'enseignement de la course de relais et du basketball. Notre étude, a focalisé son attention sur la mise en œuvre de la première séance de la SAN°2 dans les classes de troisième dans trois Collèges d'Enseignement Général (CEG). Il s'agit du CEG Avogbanna, du CEG Goho et du CEG Banikanni.

2.1 PROBLÉMATIQUE

Avec l'effectivité de l'enseignement de l'EPS selon l'APC, les questions, les inquiétudes et même les révoltes sont toujours récurrentes (Agbodjogbé, Attiklémè et Amade-Escot, 2012). Par exemple, l'enseignant sans aucune idée sur les pré-requis des élèves pouvait faire une planification des objets d'apprentissage de son enseignement. Mais en accord avec Dassé (1989), bien malin est celui qui veut donner la distance entre deux points alors même qu'il ignore la position du point de départ.

Inspirés par le modèle des pratiques évaluatives (Grenier et Beaudoin, 2012), les travaux de Gnanvè (2018) ont porté sur l'enseignement et l'évaluation de la Gymnastique au sol. Ceux de Abidou (2017) ont focalisé leur attention sur l'enseignement et l'évaluation du Handball. Ils ont montré qu'une évaluation diagnostique formelle à l'entame d'un cycle d'apprentissage a pour finalité, à l'aide d'instruments de mesure, de prendre des décisions fiables pour orienter et planifier les objets d'apprentissage dans le cycle. C'est en prenant en compte les suggestions de ces différents travaux que, depuis peu, les prescriptions officielles ont imposé, à la première séance de toute SA, la mise en œuvre pratique de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique. Cette nouvelle prescription de la DIPIQ n'a pas mis fin aux polémiques (Lasnier, 2000).

Alors que certains enseignants ne l'appliquent pas du tout, d'autres s'y adaptent dans une perspective transpositive (Paun, 2006; Perrenoud, 1998; Chevallard, 1992). C'est que permettent d'affirmer les résultats des travaux exploratoires de Kèkè (2020) pour le compte du Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD) de l'INJEPS-UAC. Ils ont porté sur intervenant dans une classe de terminale D au CEG Honvié dans la commune d'Adjara au sud Bénin. Pour des besoins de généralisation, le LDD, avec une démarche plus outillée a fait le choix de multiplier des cas d'études *in-situ* avec extension vers d'autres établissements, d'autres localités et d'autres classes. C'est cette ouverture qui a inspiré la présente étude qui, dans une approche comparatiste a focalisé son attention sur les pratiques de trois enseignants en classes de troisième respectivement au CEG Avogbanan dans la commune de Bohicon, au CEG Goho dans la commune d'Abomey (centre du Bénin) et au CEG Banikanni dans la municipalité de Parakou dans la partie septentrionale du Bénin. Elle est sous-tendue par une question de recherche et une hypothèse.

2.2 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE

2.2.1 QUESTION DE RECHERCHE

Comment peut-on expliquer les éléments de généralités et de spécificités qui, en référence aux prescriptions officielles qui émergent des pratiques enseignantes de trois intervenants à la première séance de la SAN°2 en troisième ?

2.2.2 HYPOTHÈSE

Les éléments de généralités et de spécificités émergent non seulement dans l'effectivité ou non de la mise en œuvre de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique, mais aussi dans la mise en œuvre de la démarche prescrite. Ils peuvent être expliqués par les rapports personnel et institutionnel des différents enseignants aux prescriptions officielles relatives à la première séance de la SAN°2. Pour vérifier la présente hypothèse, une démarche méthodologique a été adoptée.

3 MÉTHODOLOGIE

3.1 CADRE DE L'ÉTUDE

Le système éducatif formel du Bénin, dans son fonctionnement est saucissonné en trois ministères à savoir:

- Le Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (MEMP);
- Le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP);
- Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS)

Dans le cas de la présente étude, ce sont les caractéristiques du MESTFP qui nous intéressent. Selon les investigations de Oguéboulé (2008), elles renvoient à plusieurs problèmes dont les classes à effectifs pléthoriques, l'insuffisance du personnel enseignant et leur qualification professionnelle, l'insuffisance de salles de cours, du mobilier, du matériel et surtout de l'inadéquation des infrastructures sportives au programme d'enseignement. L'article 54 de la loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin stipule que « l'année scolaire compte trente-six (36) semaines réparties en trois trimestres de travail de durée comparable, séparées par quatre (04) périodes de vacances de classe ». Selon les articles 63 et 64 de la même loi, l'enseignement et la formation professionnelle sont obligatoirement dispensés par des enseignants professionnels ou par des personnes ayant la qualification requise dûment constatée par les Ministères en charge de l'éducation qui délivrent les autorisations d'enseigner. Les enseignants sont donc responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils assurent le suivi et l'évaluation des contenus de formation selon l'APC au sein d'une équipe pédagogique sous la responsabilité des censeurs, des animateurs d'école. Tel est aussi le cas de l'EPS dans l'enseignement secondaire général.

De plus en plus, dans cette discipline, les évaluations sommatives d'étapes ne sont plus l'apanage des seuls enseignants d'EPS. Elles sont conjointement organisées par l'équipe EPS et l'administration dudit établissement. Les prescriptions relatives à la mise en œuvre de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique à la première séance d'une SA ont évolué dans le temps et organisent actuellement le déroulement de ladite séance en six étapes.

Étape 1: L'enseignant aménage les infrastructures sportives et rend disponible le matériel nécessaire à la pratique des APS objets d'enseignement.

Étape 2: L'enseignant organise le groupe classe en tenant compte du nombre d'APS.

Étape 3: L'enseignant invite les élèves, sans leur apporter d'aide, à:

- identifier les APS objets d'apprentissage en fonction des infrastructures;
- déterminer le matériel adéquat à la pratique de ces APS;
- pratiquer ces APS en déterminant les modalités d'organisation, les règles, les formes de pratiques,
- etc

Étape 4: A l'aide d'une grille d'observation, l'enseignant évalue les élèves.

Étape 5: A la fin de la séance, l'enseignant invite les élèves à exprimer leurs ressentis. C'est l'occasion pour lui de leur faire part de ses observations. Ils identifient de façon interactive les atouts, les difficultés, les contraintes et les besoins en formation.

Étape 6: L'enseignant et les élèves retiennent communément un plan d'apprentissage.

3.2 DESCRIPTION DU CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le CEG Avogbanan est situé dans département du Zou, commune de Bohicon à 30m de la voie goudronnée, qui mène du carrefour Moquas vers le nord du Bénin. Pour l'année scolaire 2020-2021, il compte un total de mille huit cent cinquante-deux (1852) élèves repartis en trente et un (31) groupes pédagogiques avec un total de six classes de troisième. Seulement quatre enseignants ont la responsabilité de dispenser l'EPS à tous les élèves de cet établissement. Parmi les classes de troisième de cet établissement, c'est la 3^{ème} M5 qui a été le point focal de nos investigations. Avec un effectif de 49 élèves, elle fait ses cours d'EPS les lundis de 16heures à 19heures avec un intervenant Aspirant au Métier de l'Enseignement (AME). Deux autres classes font leur cours d'EPS dans la même plage horaire et sur les mêmes installations sportives. On y trouve un magasin dans lequel sont stockés le matériel et autres objets utiles pour l'enseignement de l'EPS. Le tableau 1 fait le point des infrastructures sportives dudit CEG pour l'enseignement de l'EPS.

Tableau 1. Point des infrastructures sportives du CEG Avogbanan

INFRASTRUCTURES	NOMBRES
Terrain de Football sablonneux	01
Terrain de basketball sablonneux	02
Terrain de volleyball sablonneux	02
Terrain de handball sablonneux	02
Sautoirs en hauteurs	02
Sautoirs en longueurs	02
Piste d'athlétisme	01
Portique de grimper	01
Aires de luttes	02

Le CEG Goho dans le département du Zou, est dans la ville historique d'Abomey. Il se situe un peu avant le Centre d'Hospitalisation Départemental Zou-Collines, au bord de la voie goudronnée menant de Bohicon à la place publique de Goho. Au titre de l'année scolaire 2020-2021, ce collège compte 792 élèves répartis en 18 groupes pédagogiques (de sixième en terminale). Seulement deux (02) enseignants sont chargés de dispenser l'EPS à tous les élèves de cet établissement. Des deux classes de troisième dont dispose cet établissement, c'est la 3^{ème} M2 qui a été le point focal de nos investigations. Avec un effectif de 54 élèves, elle fait ses cours d'EPS tous les lundis de 07heurs à 10heurs avec un Agent Contractuel de Droit Public d'Etat (ACDPE). A la même heure intervient également une autre enseignante sur les mêmes installations sportives dudit collège. Le collège dispose d'un magasin de stockage dans lequel sont rangés le matériel et autres objets utiles pour l'enseignement de l'EPS. Les infrastructures dont dispose ledit CEG sont récapitulées dans le tableau 2.

Tableau 2. Point des infrastructures sportives du CEG Goho

INFRASTRUCTURES	NOMBRES
Terrain de Football sablonneux	01
Terrain de basketball sablonneux	01
Terrain de volleyball sablonneux	01
Terrain de handball sablonneux	01
Sautoirs en hauteurs	02
Sautoirs en longueurs	02
Piste d'athlétisme	01
Portique de grimper	01
Aires de luttes	01

Dans le département du Borgou, le CEG de Banikanni est situé dans la municipalité de Parakou à 407 kilomètres de Cotonou dans l'arrondissement de Banikanni, non loin du commissariat de police. Il compte au titre de l'année scolaire 2020-2021, un total de trois mille quatre cents soixante-quatorze (3474) élèves repartis en soixante (60) groupes pédagogiques (de la sixième en terminale) avec un total de neuf classes de troisième. Dans ce collège, les cours en EPS sont dispensés par douze (12) enseignants: deux ACDPE, un AME, trois stagiaires de la cinquième année de l'INJEPS-UAC, deux stagiaires de la troisième année de SAPIENSA (école privée formant des enseignants d'EPS) et quatre stagiaires de la deuxième année de SAPIENSA. Par manque d'enseignants quelques classes des promotions, 5^{ème} et 2nde sont privées des cours d'EPS durant toute l'année scolaire. Parmi les classes de troisième de cet établissement, c'est la 3^{ème} M5 qui a été le point focal de nos investigations. Avec un effectif de 62 élèves, elle fait ses cours d'EPS tous les mercredis de 07heures à 10heures avec un intervenant AME. Trois autres classes font leur cours d'EPS dans la même plage horaire sur les mêmes installations sportives. On y trouve un magasin dans lequel sont stockés le matériel et autres objets utilisés pour enseigner l'EPS. Le tableau 3 fait le point des infrastructures sportives dudit CEG pour l'enseignement de l'EPS.

Tableau 3. Point des infrastructures sportives du CEG Banikanni

INFRASTRUCTURES	NOMBRES
Terrain de Football sablonneux	01
Terrain de basketball sablonneux	02
Terrain de volleyball sablonneux	04
Terrain de handball sablonneux	02
Sautoirs en hauteurs	02
Sautoirs en longueurs	02
Piste d'athlétisme	01
Portique de grimper	01
Aires de lutttes	02

C'est dans ce contexte que se sont déroulées nos investigations sur la problématique de la mise en œuvre de la première séance de la SAN°2 en classes de troisième.

3.3 LA NATURE ET LE CHOIX DES SUJETS DE L'ÉTUDE

Il s'agit ici de montrer et d'analyser de façon qualitative les actions de certains sujets en situation de classe, interagissant avec les élèves. C'est donc une étude de type essentiellement qualitatif et descriptif. Dans cette perspective, les sujets d'étude ne peuvent être que des enseignants d'EPS mettant en œuvre la première séance d'une SA.

Au moment où nous étions aptes pour la collecte des données, la majorité des enseignants était vers la fin de la SAN°1. Avec l'implication des étudiants inscrits dans le Laboratoire de Didactique des Disciplines de l'INJEPS-UAC déployés dans pays pour leur stage en milieu professionnel, nous étions donc obligés de chercher et de prendre contact avec des enseignants pour la collecte des données relatives à la première séance de la SAN°2. Les étudiants en stage dans le département du Zou ont pu contacter des enseignants qui ont accepté participer à l'étude. Au nombre de ces enseignants, deux interviennent en classes de troisième. Il s'agit de E1 au CEG Goho et de E2 au CEG Avogbanan. Dans la même dynamique, deux enseignants intervenant dans le département du Borgou ont donné un avis favorable pour participer à l'étude. Pour plus de fiabilité dans traitement des données, nous avons retenu celui qui, comme les deux du Zou déjà retenus, a à sa charge une classe de troisième. Il s'agit de E3 au CEG Banikanni.

C'est donc dans cette logique de choix raisonné que les sujets et les lieux d'étude ont été retenus. En référence aux prescriptions officielles, les APS objets et moyens d'enseignement dans la SAN°2 en troisième sont la course de relais et le basketball. Les enseignants E2 et E3 ont chacun une expérience professionnelle de six ans et l'enseignant E1 a sept ans d'expérience professionnelle. Les élèves de ces intervenants, dans la logique de la ternarité du système didactique (Sensevy, 2007; Amade-Escot, 2003) devraient retenir notre attention. Mais ayant focalisé nos investigations sur les actions des enseignants en situation de classe, nous avons fait le choix de ne pas cibler particulièrement des élèves à retenir comme sujets d'étude. Nos investigations ont été conduites à l'aide de certaines techniques et outils.

3.4 LES TECHNIQUES ET OUTILS D'INVESTIGATION

En référence à la triangulation de Van Der Maren (1996), l'étude de certains documents, l'enregistrement audiovisuel des séances et les entretiens constituent les techniques utilisées. Elles ont imposé chacune, l'utilisation d'un certain nombre d'outils.

3.4.1 L'ÉTUDE DES DOCUMENTS

L'étude des documents a consisté à lire de façon approfondie, les documents officiels (guide et programme d'étude, continums des APS, décrets) et les documents ayant trait à la mise en œuvre de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique. Elle a permis d'inférer la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation prescrite puis les contenus définis en termes de savoirs et savoir-faire. Les travaux sur l'enseignement/apprentissage/évaluation en général, en EPS et dans le contexte de l'implémentation de l'APC (Agbodjogbé, 2013) ont facilité la discussion des résultats.

3.4.2 L'ENREGISTREMENT AUDIOVISUEL DES SÉANCES DE CLASSE ET LES ENTRETIENS

En référence au prototype méthodologique de Leutenegger (2009; 2003) emprunté par Amade-Escot et Agbodjogbé (2013), ces deux techniques ont été utilisées cumulativement pour faire l'observation instrumentée.

3.4.2.1 L'ENREGISTREMENT AUDIOVISUEL DES SÉANCES DE CLASSE

Cette technique en référence aux travaux de Agbodjogbé, Oguéboulé, Attiklémè et Kpazaï (2018), a permis de filmer chacun des trois enseignants et ses élèves interagissant en situation de classe lors de la première séance de la SAN°2 prévue pour la mise en œuvre de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique. Pour chacune des trois séances filmées deux caméscopes à cassette munis chacun d'une caméra et d'un micro ont été utilisés comme outils. Un caméscope à caméra a filmé l'ensemble de la classe et le second, beaucoup plus mobile, a filmé les centres d'intérêt qui émergent au fil de la séance. Au début et à la fin de la séance chaque enseignant a été soumis à un entretien.

3.4.2.2 LES ENTRETIENS AVEC LES TROIS ENSEIGNANTS

Dans la logique des précurseurs de la technique de l'observation instrumentée, deux types d'entretiens ont été réalisés dans chaque cas, à l'aide de guide d'entretien. Il s'agit des entretiens *anté-séance* et des entretiens *post-séance*.

3.4.2.3 LES ENTRETIENS ANTÉ-SÉANCE

Avant de commencer la première séance de la SAN°2, les enseignants E1, E2 et E3 ont été soumis à un entretien en référence à Amade-Escot et Leutenegger (2013) pour situer la séance dans l'histoire didactique de la classe (Amade-Escot, 2003) et connaître les intentions didactiques de l'intervenant. Il est relatif aux objectifs de la séance, aux tâches à proposer pour atteindre ces objectifs, aux infrastructures et matériel disponibles (utilisables). Les enseignants ont été amenés à reconnaître s'ils ont prévu mettre en œuvre ou non la situation de départ et l'évaluation diagnostique. Au total trois entretiens *anté-séance* ont été réalisés à raison de un par enseignant.

3.4.2.4 LES ENTRETIENS POST-SÉANCE

En accord avec les travaux de Agbodjogbé, Oguéboulé, Attiklémè et Godémè (2019), dans la logique de Amade-Escot (2003) et Vermersch (1994), les entretiens *post-séance* ont mis les enseignants E1, E2, et E3 dans une situation qui les amène à faire, à chaud le bilan de la première séance de la SAN°2 en classe de troisième. C'est le moment pour chacun d'eux de justifier l'atteinte ou non de ses objectifs, de revenir sur les actions mises en œuvre pour parvenir à ses fins, d'évoquer les difficultés rencontrées. Ils ont reconnu l'effectivité ou non de la mise en œuvre de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique (les instruments de mesure utilisés) puis la démarche que chacun d'eux a utilisée à cet effet. Le point relatif à l'implication des élèves a été évoqué lors de chacun des trois entretiens *post-séance* réalisés.

3.5 LE CHRONOGRAMME DE RECUEIL DES DONNÉES ET LEUR TRAITEMENT

Avant la collecte des données, nous avons organisé une séance pour expliquer les objectifs de notre recherche aux enseignants sujets d'étude. Des informations leur ont été fournies sur les points essentiels de nos guides d'entretiens et sur les conditions d'organisation du recueil des données. Il s'agit de: l'emploi du temps des enseignants, la planification des enregistrements audio-visuels et des entretiens, la présentation de l'équipe de techniciens en enregistrement audio-visuel. Après cette séance, un chronogramme a été retenu. Le tableau 4 est une récapitulation dudit chronogramme.

Tableau 4. Chronogramme du recueil de données

Etablissements (Classes)	Dates et heures	Entretiens <i>anté-séance</i>	Entretien <i>post-séance</i>	Enseignants
CEG Goho (3 ^{ème} M2)	Lundi 01 Février 2021 de 07h à 10h	06h55 min à 07h05 min	09h55 min à 10h05 min	E1
CEG Avogbanan (3 ^{ème} M5)	Lundi 01 Février 2021 de 16h à 19h	15h55 min à 16h05 min	18h55min à 19h05min	E2
CEG Banikanni (3 ^{ème} M5)	Mercredi 10 Février 2021 de 07h à 10h	06h55 min à 07h05min	10h00 à 10h10min	E3

Le tableau ci-dessus présente le chronogramme de recueil des données avec les trois enseignants sujets d'étude. Il montre que les données de terrain ont été collectées en février 2021, période dans laquelle la SAN°2 a effectivement démarré dans les

établissements secondaires concernés. Au total, trois séances ont fait l'objet d'enregistrement audio-visuel et chacun des six entretiens (03 *anté-séance* et 03 *post-séance*) a duré dix minutes.

Les données collectées par le truchement de la lecture ont permis de faire la revue de littérature et de poser la question de recherche. Elles ont abouti à une mise en tension des prescriptions officielles relatives au déroulement de la première séance de la SAN² en classe de troisième et les pratiques enseignantes en situation ordinaire de classe. Les entretiens ont été transcrits *verbatim*. Ils sont par la suite regroupés en fonction des thématiques pour répondre à la question de recherche. Les informations issues de l'analyse des propos des enseignants ont été confrontées pour plus d'objectivité, aux réalités provenant de l'enregistrement audiovisuel des séances. A la suite de plusieurs visualisations, le film de séance de classe sur la première séance de la SAN² de chacun des trois enseignants a été transcrit. Cette transcription a pris en compte, en référence à Schneuwly et Ronveaux (2006), le découpage du protocole selon les tâches, selon les modalités de travail instaurées, les objets d'évaluation, les consignes du professeur et les conduites des élèves. La bande vidéo a facilité l'analyse des actions des enseignants et du comportement des élèves exécutant les tâches proposées par les enseignants pour mettre en œuvre la situation de départ et l'évaluation diagnostique à la course de relais et au basketball.

En référence aux résultats des travaux de Amade-Escot et Leutenegger (2013) inspirés par Van Der Maren (1996), des extraits d'entretiens avec les enseignants ont servi de référence pour donner du sens aux informations recueillies à l'aide de l'enregistrement audio-visuel des séances de classe. Les synopsis de séances et les informations des documents officiels ont facilité cette analyse et interprétation.

La présente démarche méthodologique a abouti à des résultats qui ont été analysés et interprétés à l'aide des concepts véhiculés par des théories relatives à la transposition didactique, à l'approche comparatiste et à la pratique enseignante en évaluation.

4 PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette rubrique, les données collectées à base de l'étude des documents, des entretiens avec les enseignants E1, E2, E3 et de l'enregistrement audio-visuel de leur première séance de la SAN² avec les classes de troisième sont présentées, analysées et discutées en deux étapes.

La première porte sur l'analyse didactique des contenus de savoirs à enseigner à la course de relais et au basketball en classe troisième. La deuxième est relative à la mise en tension entre la démarche prescrite officiellement pour la mise en œuvre de la première séance d'une SA et les pratiques enseignantes en la matière. Elle a débouché sur une analyse comparée des pratiques des trois enseignants.

4.1 LES ATTENDUS DU PROGRAMME EN TERMES DE SAVOIRS À LA COURSE DE RELAIS ET AU BASKETBALL EN CLASSE DE TROISIÈME

Après l'étude des documents programme, guide, continuum, planification hebdomadaire et autres édités par la DIPIQ, les contenus de savoir à enseigner à la course de relais et au basketball en classe de troisième sont récapitulés dans les tableaux 5 et 6 ci-dessous. Les contenus de ces tableaux devraient influencer le choix des objets d'évaluation diagnostique à la première séance de la situation d'apprentissage.

Tableau 5. Récapitulatif des contenus de savoirs au programme à la course de relais en troisième

Niveau de compétence attendu	Capacités	Planification hebdomadaire des APS
Courir sur une distance de 400m en une minute au plus pour les filles et en 55 secondes au plus pour les garçons en utilisant la technique de transmission visuelle pour gagner une course dans les conditions règlementaires.	Expression, Analyse, Planification Exploration, Prise de position Exécution, Objectivation, Auto-évaluation, Amélioration Réinvestissement	Quatre (04) séances

La confection du tableau 5 est inspirée seulement par l'étude des documents: continuum des APS et planification hebdomadaire d'exécution du programme d'étude en classe de troisième de la DIPIQ. En effet les documents guide et programme les plus récents de la classe de troisième n'ont pas prévu l'enseignement de la course de relais. Ce sont ceux de la DIPIQ qui ont fini par imposer l'enseignement de cette APS en classe de troisième. De l'analyse de ce tableau, il ressort qu'à la

course de relais, les élèves de troisième en fin de cycle doivent être capables de courir sur une distance de 4 x 100m en une minute au plus pour les filles et en 055 secondes au plus pour les garçons en utilisant la technique de transmission visuelle pour gagner une rencontre dans les conditions règlementaires. Les connaissances, les techniques à enseigner, les activités d'apprentissage à proposer, la planification hebdomadaire des contenus à enseigner et la progression pédagogique à suivre sont aussi laissés à l'initiative de l'enseignant qui va s'y mettre selon son rapport personnel à la course de relais, aux prescriptions officielles et aux décisions qu'imposent les jugements issus de l'évaluation diagnostique. Entre cette évaluation et la séquence bilan, il dispose officiellement de quatre séances pour enseigner cette APS en procédant capacités par capacités (expression, analyse, planification, exploration, prise de position, exécution, objectivation, auto-évaluation, amélioration, réinvestissement). Avec la mise en œuvre des mêmes capacités, le basketball est la deuxième APS programmée dans SAN°2 en classe de troisième comme le montre le tableau 6.

Tableau 6. Récapitulatif des contenus de savoirs au programme au basketball en troisième

Connaissances	Techniques	Niveau de compétence attendu	Activités d'apprentissage (AA) proposées	Capacités	Stratégies	Critères d'évaluation	Indicateurs de réussite	Planification hebdomadaire d'exécution des APS
Coopération, opposition, partenaire, adversaire, système de jeu, règle de jeu, attaque, défense, marquage, démarquage, espace de jeu, fair-play, arbitrage	Organisation collective du jeu, système du jeu, circulation tactique, combinaisons tactiques, « passe et va », « passe et suit », réception, pivoter, contrôle, feinte, dribble, frappe, tir, interception, permutation, marquage, démarquage, homme à homme, défense de zone étagée, anticipation, pré-dynamisme permanent	Jouer au basketball en occupant rationnellement le terrain et en utilisant des techniques d'attaque et de défense, pour gagner une rencontre dans les conditions règlementaires	AA°1: Occupation rationnelle du terrain et progression collective vers le panier adverse: 5 contre 5 avec défense peu agressive AA°2: Occupation rationnelle du terrain et progression collective vers le panier adverse: 5 contre 5 dans un jeu réel	Expression Analyse Planification Exploration Prise de position Exécution Objectivation Auto évaluation Amélioration Retour et projection	Brainstorming, travail collectif, travail en groupe, enseignement par les pairs, apprentissage par problème, tutorat, exercices répétitifs	- Définition correcte des caractéristiques du basketball -Etablissement de liens pertinents entre les caractéristiques -Etablissement d'un ordre progressif dans la réalisation des actions -Distribution consensuelle des responsabilités et rôles -Investigation effective dans la recherche de solutions - Sélection de la technique la plus appropriée	L'élève a: -Identifié les principales actions caractéristiques de basketball -Etabli des liens cohérents entre les éléments -Défini les activités prioritaires à réaliser -Accepté les responsabilités -Su gérer le temps et le matériel -Identifié la forme d'organisation appropriée -Choisi les techniques et tactiques efficaces	Cinq (05) séances

En conformité avec les documents guide et programme, ceux de la DIPIQ révèlent que l'objectif du cycle au basketball en classe de troisième est de jouer au basketball en occupant rationnellement le terrain et en utilisant des techniques d'attaque et de défense pour gagner une rencontre dans les conditions règlementaires. Les connaissances, les techniques et les activités d'apprentissage proposées sont relatives à la: coopération, opposition, adversaire, système de jeu, occupation rationnelle du terrain, attaque, défense, aspect règlement, organisation collective, passe, tir, dribble, marquage, démarquage.

Ce sont des savoirs et savoir-faire prévus pour être enseignés en cinq séances hebdomadaires de trois heures en lien avec l'organisation de la classe qu'impose son effectif. La planification hebdomadaire des contenus à enseigner est laissée à l'initiative de l'enseignant. Il s'agit d'une série de décisions fortement influencées par les informations collectées en évaluation diagnostique et du rapport personnel de l'intervenant à l'APS et à la démarche prescrite.

Nous savons désormais que la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique en début de cycle est devenue formelle au Bénin. A cet effet, dans la logique de Dassé (1989), les compétences attendues des élèves à la fin d'un cycle doivent

significativement influencées les objets et la démarche de l'évaluation diagnostique prévue pour être déroulée à la première séance du cycle de même que la situation de départ.

La mise en œuvre des prescriptions relatives aux six étapes de cette séance impose aux enseignants d'EPS des pratiques hors de la classe pour préparer la séance, mais de nouvelles pratiques en présence des élèves (Altet, Blanchard-Laville, et Bru, 2012). L'analyse de cette prescription, permet de retenir que l'enseignant pour la première séance de la SA doit préparer les infrastructures et rendre disponible le matériel pour la pratique des APS au programme. Il doit s'en servir pour inciter les élèves à identifier et à pratiquer sans aide, les APS qui seront ultérieurement objets et moyens d'apprentissage. Pendant qu'ils sont en train de pratiquer, l'enseignant à base d'une grille d'observation utilisée comme instrument de mesure (précédemment conçu) fait son évaluation en vue de connaître les acquis antérieurs de ses élèves de façon pratique. Par la suite, il va échanger avec ses élèves afin de confronter ses prises de notes aux impressions et aux sentiments des élèves. Cette discussion interactive permet de prendre des décisions, à partir du jugement de la production des élèves afin de planifier les nouveaux apprentissages (De Kétèle, 2010). Les capacités à mettre en œuvre pour cette première séance sont: expression, analyse, planification, exploration et prise de position.

A priori, c'est dans la perspective de respecter cette prescription que E1, E2 et E3 ont déroulé chacun, la première séance de la SAN°2 en classe de troisième.

4.2 ANALYSE DIDACTIQUE COMPARÉE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE E1, E2 ET E3 À LA PREMIÈRE SÉANCE DE LA SAN°2 EN CLASSES DE TROISIÈME

Après plusieurs visualisations, les séances filmées ont été transcrites pour aboutir à des synopsis condensés de classe. Ils ont été croisés avec l'analyse des différents entretiens pour inférer les actions réellement menées en situation de classe par E1, E2, E3 lors de la mise en œuvre de la première séance de la SAN°2 en classe de troisième. Par la suite nous avons récapitulé dans des tableaux comparatifs les actions menées par chaque intervenant en lien avec chacune des six étapes prescrites par les documents officiels. Le tableau 7 est relatif à la première étape.

Tableau 7. Analyse comparée des pratiques des trois enseignants à l'étape1

Etape1 selon le continuum	E1	E2	E3
L'enseignant aménage les infrastructures sportives et rend disponible le matériel nécessaire à la pratique des APS.	Il a tracé un terrain de basketball et a délimité des zones autour de la piste à l'aide de la cendre. E1 a mis à la disposition des élèves un ballon de basketball avec deux témoins fabriqués en bois.	Il a tracé un terrain de basketball en utilisant de la cendre et a balisé la piste autour du terrain de football en délimitant des zones à l'aide de la cendre et des plots. E2 a mis à la disposition des élèves un ballon de basketball avec deux témoins fabriqués en bois.	Il a tracé un terrain de basketball avec la cendre et a balisé la piste aménagée à l'aide des plots. E3 a mis à la disposition des élèves deux ballons de basketball avec quatre témoins en plastique.

Il ressort de l'analyse de ce tableau que, de façon générique, à l'étape 1, les enseignants E1, E2, et E3 aménagent les infrastructures pour l'enseignement de la course de relais et de basketball. Ils ont mis également à la disposition des élèves, le matériel nécessaire à la pratique des APS conformément aux prescriptions officielles. Ce sont des pratiques enseignantes qui confirment les résultats des travaux exploratoires de Kèkè (2020) pour le compte de notre laboratoire. Les trois enseignants ont reconnu durant les entretiens *post-séance* avoir été aidés par des élèves pour aménager les infrastructures et rendre disponible du matériel adapté. Ces élèves ont donc eu l'occasion de connaître les APS objets d'enseignement avant le démarrage du cycle alors qu'ils devraient venir les identifier dans la situation de départ. Les enseignants E1, E2 et E3 ont reconnu les faits et ont soutenu que c'était leur façon de s'adapter au problème de manque de matériel et d'infrastructures pour enseigner l'EPS. Le tableau 8 est un condensé des pratiques des trois enseignants à l'étape 2.

Tableau 8. Analyse comparée des pratiques des trois enseignants à l'étape 2

Etape 2 selon le continuum	E1	E2	E3
L'enseignant organise le groupe classe en fonction du nombre d'APS	L'enseignant E1 déjà au début de l'année a organisé sa classe en deux groupes de travail (A et B). Au niveau de chaque groupe, il y a trois équipes, constituée chacune de filles comme garçons. Au cours de la séance, les deux groupes ont pratiqué premièrement le basketball ensemble puis après la course de relais. A aucun moment les deux groupes n'ont été séparés en fonction des deux APS, objets d'évaluation.	L'enseignant E2 déjà au début de l'année a organisé sa classe en deux groupes de travail (A et B). Au niveau de chaque groupe, il y a trois équipes, constituée chacune de filles comme garçons. Au cours de cette première séance de la SAN ² filmée, les deux groupes ont pratiqué premièrement le basketball ensemble puis la course de relais après. A aucun moment les deux groupes A et B n'ont été séparés en fonction des deux APS, objets d'évaluation.	Pour le compte de cette séance l'enseignant E3 a formé au début de la séance des équipes de six élèves chacune de même sexe dans un premier temps et dans un second temps des équipes de quatre élèves chacune de même sexe dans un second temps. Pour reconnaître chaque équipe l'enseignant E3 a écrit les noms des élèves de chaque équipe sur un papier et a nommé chaque équipe par des lettres alphabétiques. Durant la séance, les élèves n'ont pas pratiqué simultanément les deux APS.

En synergie avec les prescriptions de la DIPIQ, E1, E2, ont organisé pour cette séance leur groupe classe respectif en deux groupes de travail pour deux APS (course de relais et basketball) objets et moyens de formation dans la SAN² en classe de troisième. Mais ils ont reconnu à l'entretien *post-séance* que, c'est depuis le début de l'année, indépendamment du nombre d'APS au programme dans la SAN², qu'ils avaient déjà structuré leur classe en deux groupes de travail. C'est spécifiquement E3 qui, à cette étape a réajusté la structuration de la classe en constituant deux groupes selon le sexe biologique des élèves. Mais de façon factuelle, il n'en a rien fait. D'ailleurs pour identifier et retenir les APS (étape 3), les deux groupes de chacun des enseignants E1, E2 et E3 étaient ensemble sur chacun des ateliers. A aucun moment les deux groupes constitués par chacun des trois enseignants n'ont travaillé séparément. Contrairement donc aux prescriptions officielles, la structuration de la classe en groupe de travail par les trois enseignants n'était pas en lien avec le nombre d'APS. Cette adaptation transpositive (Paun, 2006; Perrenoud, 1998) à l'étape 2 a sans doute un impact sur la mise en œuvre de l'étape 3.

Tableau 9. Analyse comparée des pratiques des trois enseignants à l'étape 3

Etape 3 selon le continuum	E1	E2	E3
Il invite les élèves, sans leur apporter d'aide, à: -identifier les APS objet d'apprentissage en fonction des infrastructures; -déterminer le matériel adéquat à la pratique de ces APS; -pratiquer ces APS en déterminant les modalités d'organisation, les règles, les formes de pratiques, etc.	L'enseignant E1 a conduit les élèves sur les deux infrastructures aménagées. Il a demandé ensuite à chaque équipe de se concerter pour identifier l'activité qu'on peut pratiquer sur chaque atelier parcouru et l'ordre dans lequel ils souhaiteraient pratiquer les activités retenues. A l'issue de cette confrontation les APS: course de relais et basketball ont été retenues et planifiées (course de relais avant le basketball). Les élèves, après échauffement ont été engagés dans la pratique de ces APS en commençant par le basketball pour se faire évaluer.	L'enseignant E2 a conduit les élèves sur les infrastructures aménagées. Sur chaque infrastructure visitée, la question de l'enseignant est d'identifier l'APS à pratiquer. Par tâtonnements, les APS identifiées et retenues sont: la course de relais et le basketball. Les élèves, après l'échauffement ont été engagés dans la pratique de ces APS par le basketball pour se faire évaluer.	L'enseignant E3 a annoncé lui-même aux élèves les deux APS au programme en classe de 3 ^{ème} à la SAN ² et l'objectif de sa séance qu'est l'évaluation diagnostique. Après l'échauffement, les élèves ont pratiqué respectivement la course de relais et le basketball pour permettre à E3 de faire son évaluation diagnostique.

Il ressort de l'analyse du tableau 9 que les enseignants E1 et E2 ont mis en œuvre la situation de départ en incitant les élèves à identifier et à retenir les deux APS objets d'apprentissage dans la SA. Par la suite, dans le respect des prescriptions officielles ils ont motivé leurs élèves à pratiquer ces deux APS en utilisant le matériel et les infrastructures mis à leur disposition. Par contre, E3 n'a pas mis en œuvre la situation de départ. Il a directement annoncé lui-même les APS et a demandé aux élèves d'aller les pratiquer en utilisant le matériel et infrastructures mis en place. Pourtant à l'entretien *anté-séance* il a clairement annoncé l'intention de mettre en œuvre la situation de départ et l'évaluation diagnostique. Il y a donc dans la logique de Amade-Escot (2003) et Leutenegger (2009; 2003), une distorsion entre les propos de E3 à l'entretien *anté-séance* annonçant son intention et ce qu'il a fait réellement en contact de ses élèves. Il a reconnu les faits à l'entretien *post-séance* en argumentant que « *les élèves avaient déjà lu les planches sur lesquelles il y a les deux APS au programme dans la SAN². Comme les infrastructures sont tracées et que le matériel est disponible, on a plus besoin de perdre de temps. Les élèves peuvent passer directement à l'évaluation diagnostique* ». En fait, conformément aux résultats des travaux de Fassassi (2008) et Oguéboulé (2008), E3 continue de soutenir que la mise en œuvre de la situation de départ est une perte de temps. Cette pratique spécifique à E3 relève de la transposition didactique interne car, il adapte les prescriptions officielles en fonction de son épistémologie relative à la pratique enseignante en EPS selon l'APC. Par rapport à la mise en œuvre de la situation de départ, les comportements et propos de E3 dans le nord du Bénin sont les mêmes que ceux l'enseignant sujet d'étude exploratoire menée par Kèkè (2020) dans le sud du Bénin.

Malgré les mesures correctives apportées par la DIPIQ, les enseignants d'EPS dans une perspective transpositive continuent d'adapter les prescriptions officielles à leur réalité en situation ordinaire de classe comme l'avaient révélé les résultats des travaux de Agbodjogbé, Oguéboulé, Attiklémè et Kpazaï (2018) sur l'apprentissage de la course de haies. C'est ce qui découle de l'analyse des pratiques enseignantes de E1, E2 et E3 durant les trois premières étapes de la mise en œuvre de la première séance de la SAN² en classe de troisième. La quatrième étape est relative à l'évaluation diagnostique et fait l'objet du tableau 10.

Tableau 10. Analyse comparée des pratiques des trois enseignants à l'étape 4

Etape 4 selon le continuum	E1	E2	E3
A l'aide d'une grille d'observation, l'enseignant évalue les élèves.	Par le biais d'un tournoi triangulaire, il a évalué les élèves au basketball et à la course de relais en utilisant une grille d'observation	A l'aide d'une grille d'observation, il a évalué les élèves au basketball. A la course de relais, l'évaluation diagnostique a eu lieu sans grille d'observation.	L'enseignant E3 a évalué les élèves en utilisant la grille d'observation au basketball et à la course de relais. Il a impliqué ses élèves dans l'observation des indicateurs de réussite.

De façon générique et en conformité avec les résultats des travaux exploratoires de Kèkè (2020), tous les enseignants d'EPS mettent en œuvre l'évaluation diagnostique prescrite par la DIPIQ à la première séance de la SA. Des éléments de spécificités apparaissent toutefois au niveau de l'utilisation ou non des instruments de mesure pour prendre des informations sur les acquis des élèves (Gérard, 2013) et planifier les enseignements, conformément à la finalité (Grenier et Beaudoin, 2012) de l'évaluation diagnostique.

Si tous les enseignants ayant participé à l'étude ont utilisé des instruments de mesure pour l'évaluation diagnostique au basketball, tel n'est pas le cas à la course de relais. A cet effet, E2 n'a utilisé aucun instrument de mesure. A la fin de la séance, il a reconnu qu'il avait eu des difficultés à concevoir un instrument de mesure fiable pour évaluer les acquis des élèves à la course de relais. Les difficultés à concevoir et à utiliser des outils en évaluation sommative d'étape évoquées par les résultats des travaux de Atoun, Agbodjogbé, Attiklémé, Oguéboulé et Kpazaï (2015) sont donc aussi perceptibles en évaluation diagnostique. On peut donc s'interroger sur la fiabilité du jugement de la production des élèves et des décisions pédagogiques issues de l'évaluation diagnostique des élèves de E2 à la course de relais.

De façon spécifique, E3 a impliqué les élèves dans l'utilisation de la grille d'observation. A l'entretien *post-séance*, il a soutenu qu'il s'agit d'une séance qui sollicite beaucoup l'enseignant qui a besoin d'impliquer fortement les élèves pour se faciliter la tâche. Il ajoute que l'implication des élèves « *permet à ceux-ci, dès le début du cycle de savoir ce qui leur sera enseigné et évalué à la fin du cycle* ». A ce propos, E1 et E2 ont le même point de vue, même s'ils soutiennent qu'il est difficile aux élèves d'utiliser une grille pour observer leurs camarades pratiquant certaines APS qu'ils n'ont pas encore apprises. C'est le cas selon eux de la course de relais. Il émerge donc de la pratique enseignante de E1, E2 et E3, le débat sur la problématique de

l'implication des élèves dans l'évaluation diagnostique dont le bilan est prévu dans l'étape 5. A ce sujet, Hadji (1989) avait déjà fait remarquer que l'implication des élèves permettrait de démystifier l'évaluation.

Tableau 11. Analyse comparée des pratiques des trois enseignants à l'étape 5

Etape 5 selon le continuum	E1	E2	E3
<p>A la fin de la séquence, il invite les élèves à exprimer leurs ressentis. Par la même occasion il leur fait part de ses observations. Ils identifient ensemble les atouts, les difficultés, les contraintes et les besoins en formation.</p>	<p>A la fin de l'évaluation dans les deux APS, les élèves sont conviés à un rassemblement. Les questions suivantes ont été posées aux élèves: -Vous venez de vivre deux activités, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? -Pour que chaque activité soit bien exécutée, qu'est-ce qu'on doit faire ? -Quelles sont les différentes techniques à utiliser. Les réponses données par les élèves -Au Basketball, il des difficultés à recevoir les passes, à tirer aux paniers, à occuper rationnellement le terrain. Pour bien jouer au basketball il faut connaître sa position sur le terrain, se faire des bonnes passes, se démarquer sur le terrain, respecter le règlement -A la course de relais, il a des difficultés à prendre le témoin sans se cogner. Pour faire une bonne course de relais, il faut être attentif pour courir au coup de sifflet et courir rapidement.</p>	<p>L'enseignant E2 rassemble les élèves à la fin de l'évaluation dans chaque APS et évoque directement lui-même les difficultés qu'il a eu à recenser. Ainsi au basketball, il a évoqué des difficultés des élèves à faire progresser le ballon vers le camp adverse, à faire le repli défensif, à occuper rationnellement le terrain, à faire la contre-attaque. A la course de relais la seule difficulté évoquée par l'enseignant est liée à la transmission de témoin.</p>	<p>A la fin de l'évaluation dans les deux APS, les élèves sont invités à un rassemblement. L'enseignant E3 en interagissant avec les élèves a identifié les difficultés rencontrées dans la pratique de chaque APS, objet d'évaluation. Au Basketball, il y a des difficultés à recevoir les passes, à tirer dans les paniers, à occuper rationnellement le terrain. A la course de relais, il s'agit seulement de la transmission de témoin.</p>

Les informations issues du tableau 11 permettent d'affirmer que, génériquement les enseignants investis mettent en œuvre l'étape 5. Ce sont les démarches et stratégies utilisées à cet effet qui font émerger des éléments de spécificités. Alors que E1 et E3 font le point de l'évaluation diagnostique après l'avoir déroulée dans les deux APS, E2 le fait à la fin de l'évaluation diagnostique de chaque APS.

Au basketball, ce sont les élèves de E1 qui, en répondant aux questions de l'enseignant ont énuméré les difficultés rencontrées alors que c'est E2 lui-même qui a dit à ses élèves les savoirs et savoir-faire qui posent problème. De façon interactive, E3 et ses élèves ont recensé les objets de savoir à enseigner dans le cycle. De façon générique les élèves de la 3^{ème} M2 du CEG Goho à Abomey, de la 3^{ème} M5 du CEG Avogbanan à Bohicon et de la 3^{ème} M5 du CEG Banikanni à Parakou ont des difficultés à: tirer aux paniers, à recevoir les passes, à occuper rationnellement le terrain. A la course de relais la difficulté générique est relative à la transmission du témoin. Dans le cas des deux APS, ce sont des informations qui, en référence aux résultats des travaux de Mougnot et Dugas (2014) devraient permettre aux enseignants de faire des modelages et orientations pour un apprentissage adapté afin de faire évoluer les élèves vers les compétences attendues par les prescriptions officielles. Mais nous savons que des informations ont été collectées par des élèves qui ne sont pas suffisamment outillés en la matière;

que pour le cas de la course de relais, E2 n'a collecté aucune information sur les pré-requis de ses élèves et que les enseignants reconnaissent avoir fait l'évaluation diagnostique juste parce qu'elle est prescrite. Dans ces conditions, le plan de formation à retenir à l'étape 6 peut ne pas être fiable.

Tableau 12. Analyse comparée des pratiques des trois enseignants à l'étape 6

Etape 6 selon le continuum	E1	E2	E3
L'enseignant et les élèves conviennent d'un plan d'apprentissage.	Aucun plan de formation n'a été retenu avec les élèves.	Aucun plan de formation n'a été retenu avec les élèves.	Aucun plan de formation n'a été retenu avec les élèves.

L'analyse du tableau 12, révèle que de façon générique, et en synergie avec les travaux de Kèkè (2020), aucun enseignant n'a planifié de façon précise avec ses élèves les contenus de formation pour le cycle. On peut retenir qu'à l'étape 6, les enseignants ont adapté les prescriptions aux réalités de leur milieu en opérant une transposition didactique interne (Paun, 2006; Perrenoud, 1998; Chevallard, 1992). Ces pratiques enseignantes en situation de classe qui ont consisté à s'écarter des prescriptions officielles peuvent être justifiées par leur rapport personnel et institutionnel aux prescriptions officielles et aux APS au programme. En effet, à l'entretien *post-séance*, ils ont tous affirmé qu'une planification des contenus à enseigner durant le cycle juste à la fin de l'évaluation diagnostique, durant la même séance, en présence des élèves et sans une analyse approfondie des informations collectées est précipitée et ne peut pas être efficace. C'est donc en toute responsabilité qu'ils font le choix de ne pas retenir avec les élèves, un plan de formation à la première séance d'une situation d'apprentissage.

5 CONCLUSION

Le présent article a été initié avec pour objectif d'analyser des pratiques enseignantes en EPS à la première séance de la deuxième situation d'apprentissage en référence aux prescriptions officielles en contexte béninois. Dans une perspective transpositive et comparatiste, trois enseignants intervenant en classes de troisième ont participé à l'étude dans la logique de choix raisonné. A cet effet, l'ancrage théorique est axé sur des concepts de la théorie anthropologique de la didactique de Chevallard (1992), du modèle des pratiques évaluatives de Grenier et Beaudoin (2012) élargis à ceux utilisés par les comparatistes en didactique (Mercier, Schubauer- Leonie, Sensevy; 2002). Cet ancrage a inspiré le recours à une démarche méthodologique structurée autour de l'étude des documents, de l'enregistrement audio-visuel des séances de classe. Chacun des trois enseignants a été soumis, à un entretien *anté-séance* et à un entretien *post-séance* dans la logique de triangulation de Van Der Maren (1996) et Leutenegger (2009; 2003) empruntée par Amade-Escot (2003), Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, et Fluckiger (2007), Agbodjogbé (2013), Atoun, Agbodjogbé, Attiklémè, Oguéboulé et Kpazaï (2015).

De l'analyse et l'interprétation des résultats, nous pouvons arguer que génériquement, les enseignants d'EPS, respectant les nouvelles prescriptions, consacrent désormais la première séance de situation d'apprentissage à la mise en œuvre de la situation de départ et l'évaluation diagnostique dans une perspective transpositive qui fait émerger des éléments de spécificités.

En conformité avec les résultats des travaux exploratoires de Kèkè (2020), tous les enseignants investis se conforment aux prescriptions officielles en aménageant les infrastructures et en rendant disponible le matériel adéquat pour la pratique des deux APS (course de relais et basketball) au programme de la deuxième situation d'apprentissage. Chacune de leur classe est organisée en deux groupes de travail correspondant au nombre d'APS au programme de la SAN². Mais cette structuration de la classe n'a pas été utilisée comme prescrit à la troisième étape de ladite séance.

Alors que E1 et E2 ont, conformément aux prescriptions de la DIPIQ invité les élèves à identifier et retenir les APS avant de les pratiquer, le comportement de E3 a été spécifique. Il a lui-même annoncé les deux APS et a invité les élèves à aller les pratiquer après la mise en train. Malgré les mesures correctives, il estime toujours que la mise en œuvre de la situation de départ en EPS est une perte de temps comme l'ont révélé les résultats des travaux de Fassassi (2008) et Oguéboulé (2008). La pratique de l'APS par les élèves donne à l'enseignant, l'occasion d'utiliser une grille d'observation pour faire l'évaluation diagnostique. De façon générique, tous les enseignants observés ont appliqué cette prescription au basketball. Spécifiquement, E2 qui n'a utilisé aucun instrument de mesure (grille d'observation) pour évaluer à la course de relais est allé contre les prescriptions de la DIPIQ à cause des difficultés à concevoir et à utiliser une grille d'observation dans cette APS. Son rapport personnel à l'objet de savoir qu'est la course de relais est donc défavorable et permet d'expliquer cette attitude spécifique à lui. La fiabilité des décisions issues d'une évaluation sans grille d'observation est sans doute remise en cause.

E1, E2 et E3 ont utilisé des instruments de mesure pour évaluer au basketball, mais n'y ont pas tous impliqué les élèves. Spécifiquement, c'est E3 qui a dévolué des responsabilités aux élèves dans le processus de l'évaluation diagnostique. Les enseignants E1 et E2 estiment qu'il est difficile aux élèves d'apprécier la production de leurs camarades dans une APS qu'ils n'ont pas encore apprise. Après l'évaluation diagnostique, les enseignants en ont génériquement fait le bilan avec les élèves. Alors que E1 et E3 le font après mis en œuvre l'évaluation dans les deux APS, E2 le fait après avoir évalué dans chaque APS. Ce bilan, en référence aux prescriptions de la DIPIQ devrait permettre à l'enseignant et à ses élèves de retenir un plan d'apprentissage. Mais tel n'a pas été le cas. De façon générique, les enseignants à la fin de la première séance de la SA ne retiennent pas avec leurs élèves un plan d'apprentissage.

En synergie avec notre hypothèse, les éléments de généralités et de spécificités émergent non seulement dans l'effectivité ou non de la mise en œuvre de la situation de départ et de l'évaluation diagnostique, mais aussi dans la mise en œuvre de la démarche prescrite. Les rapports personnel et institutionnel des enseignants aux prescriptions officielles relatives à la première séance de la situation d'apprentissage et aux APS justifient surtout les spécificités observées dans les pratiques enseignantes.

REFERENCES

- [1] Abidou, L. (2017). De l'enseignement à l'évaluation au handball en classe de 4ème. Quel dispositif pour l'évaluation sommative ? Mémoire de Master professionnel non publié en STAPS, INJEPS-UAC. Porto-Novo, Bénin.
- [2] Adanzounnon, L. (2008). Du programme par objectifs au programme par compétences: évolution ou non des savoirs en EPS au Bénin. Mémoire de Maitrise en STAPS. INJEPS-UAC Porto-Novo, Bénin.
- [3] Agbodjogbé, D.B. (2013). L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin: des textes officiels aux pratiques d'enseignement. Analyses didactiques en Education Physique et Sportive et en Science de la Vie et de la Terre en classe de 5ème. Thèse de Doctorat. Toulouse: Université 2 Le Mirail. 540p.
- [4] Agbodjogbé, D.B., Attiklémè, K. et Amade-Escot, C. (2012). Les discours des acteurs sur la réforme des programmes d'éducation au Bénin: des points de vue contradictoires. Communication VI^{ème} Congrès Mondial de la MESCES. Education et changement social: vers un réel développement humain. Hammamet 163 Octobre 2012.
- [5] Agbodjogbé, D. B., Oguéboulé, B. M., Attiklémè, K. et Godémè, A. (2019). The problem of learning volleyball in second form: A study of two cases of teaching in Za-Tanta in Benin. *International Journal of Physical Education, Sports and Health* 2019; 6 (5): 200-210.
- [6] Agbodjogbé, D. B., Oguéboulé, B. M., Attiklémè, K. et Kpazai, G. (2018). Les Difficultés D'apprentissage En Éducation Physique Et Sportive: Une Étude De Trois Cas D'enseignement De La Course De Haies Au Bénin. *European Scientific Journal November* 2018 edition Vol.14, No.31 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431. pp 370-398.
- [7] Altet, M., Blanchard-Laville, C., et Bru, M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- [8] Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volleyball: agencement des milieux et régulation du professeur. In C. Amade- Escot (Dir), *Didactique de l'Education Physique- Etat des recherches*, Editions de la revue EPS. Paris, p.240- 264.
- [9] Amade-Escot, C. et Agbodjogbé, D.B. (2013). Les apories de l'enseignement de l'EPS par « compétences » au Bénin: analyse didactique d'une séquence de haies conduite par un conseiller pédagogique. Colloque International de l'ARCD. Marseille, du 10 au 12 juin 2013.
- [10] Amade-Escot, C. et Leutenegger, F. (2013). Actualité de théorie de l'action conjointe: questions et méthodologies. Communication au 3^{ème} colloque de L'ARCD, Université AIX- Marseille.
- [11] Atou, C. E, Agbodjogbé, D.B., Attiklémè, K, Oguéboulé, B. M., et Kpazai, G. (2015). L'évaluation en sports collectifs selon l'APC dans les collèges de l'Ouémè: le cas de l'enseignement du volleyball. *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 13 pp. 48-65.
- [12] Attiklémè, K. (2009). Les contenus du nouveau programme d'EPS définis en termes de compétences au Bénin: une problématique de l'intervention dans l'enseignement secondaire. *Revue-Staps*, n°86, pp 93-108.
- [13] Attiklémè, K. et Kpazai, G. (2011). Analyse de l'évolution des curricula de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours. *Recherche en Education*, n°164, pp 83-99.
- [14] Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des Mathématiques*. Marseille: Universités Aix-Marseille II vol 12, pp.73-112.
- [15] Dassé, B. (1989). La planification et l'évaluation des apprentissages. Abidjan, INJS.
- [16] De Kétéle, J.M. (2000). En guise de synthèse: convergences autour des compétences. In C. Bosman, F.M.Gérard & X. Roegiers (éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp187-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- [17] De Kétéle, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*. XV (1), pp 25-37.

- [18] Fassassi, S. (2008). Pratique enseignante selon l'approche par les compétences au Bénin: Une étude comparée de la mise en œuvre de la situation de départ en EPS dans les établissements de l'Ouémé et du Plateau. Mémoire de Master non publié, INJEPS-UAC, Porto-Novo République du Bénin.
- [19] Gérard, F-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessité et difficulté. *Revue française de linguistique appliquée* (XVIII), 75-92.
- [20] Gnanvè, S. (2018). De l'évaluation formative aux remédiations interactives immédiates à la gymnastique dans les collèges d'enseignement général de Sègbèya et de Sourou léré. Mémoire pour l'obtention de master professionnel en STAPS, Porto-Novo, INJEPS-UAC, 62p.
- [21] Grenier, J., Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (3), 165-198.
- [22] Hadji C. (1989). *L'évaluation démythifiée*. Paris: E.S.F. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- [23] Joannert, Ph. (2000). Compétences et Socioconstructivisme. Perspectives en Education et formation. Bruxelles: De Boeck Université.
- [24] Kèkè, J. P. (2020). Approche transpositive de la mise en œuvre de la première séance de la deuxième situation d'apprentissage en EPS: cas d'un intervenant au CEG Honvié dans la commune d'Adjarra au Bénin. Mémoire de licence non publié en STAPS. INJEPS-UAC, Porto-Novo, 63p.
- [25] Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. (Montréal toronto) Guérin.
- [26] Leutenegger, F. (2009). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique. Berne, Peter Lang.
- [27] Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques: un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie* vol.56, n°4, pp 559-571.
- [28] Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie* (141), p. 5-16.
- [29] Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la formation Technique et Professionnelle de la Reconversion et Insertion des Jeunes (2012). *Programme d'études, Education Physique et Sportive classe de Troisième*. Porto-Novo: Inspection Générale Pédagogique du Ministère.
- [30] Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la formation Technique et Professionnelle de la Reconversion et Insertion des Jeunes (2012). *Guide Pédagogique, Education Physique et Sportive classe de troisième*. Porto-Novo: Inspection Générale Pédagogique du Ministère.
- [31] Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (2020). *Continuum des activités physiques et sportives dans l'enseignement secondaire général*. DIPIQ, groupe disciplinaire EPS.
- [32] Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (2020). *Planification hebdomadaire d'exécution des programmes d'études en EPS*. DIPIQ, groupe disciplinaire EPS.
- [33] Mougnot, L. et Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants: regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spirale-revue de recherche en éducation*, supplément, E58, p.67-83.
- [34] Oguéboulé, B. M. (2008). Les effets emblématiques du nouveau programme d'EPS au Bénin: le cas de la SAN°1 dans les classes de 6ème des établissements secondaires de l'Ouémé (Le Lycée Toffa 1er et le CEG1 Adjarra). Mémoire de Master II, recherche en STAPS. INJEPS-UAC. 45p.
- [35] Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefour de l'éducation*, n°22, pp 3-13.
- [36] Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, vol xxiv, n°3, p.487-514.
- [37] Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presse universitaire de Rennes. pp. 13-49.
- [38] Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (Eds). *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Asq: Editions du Septentrion, pp 175-189.
- [39] Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/traiter. In G. Sensevy et A. Mercier (Ed), *Agir ensemble: élément de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- [40] Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Boeck, Pédagogie et développement.
- [41] Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. ESF.