

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°5, Juin 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

SOMMAIRE

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté Ba-bongo Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS et Guy Laroche MOMBO.....	1
L'enseignement des Travaux Pratiques (TP) en géographie dans les établissements du secondaire au Niger : états de lieux et stratégies d'actions Assagaye AGAISSA	15
Construction d'une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle Armel NGUIMBI.....	27
Les facteurs déterminants d'une gestion autonome des établissements scolaires P. Marie Bernadin OUÉDRAOGO et Adeline TOUGMA.....	41
L'épistémologie de l'axiomatique et le progrès des sciences déductives Pancrace AKA.....	49
Analyse des pratiques de l'enseignement : les évaluations écrites journalières Tanga Casimir KABORE, Fatoumata Windemi Inès KOUTOU et Tinga KABORE.....	63
Les obstacles à l'enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso Adama KÉRÉ.....	75
Analyses des déterminants de la qualité des apprentissages dans le contexte de l'enseignement bilingue du Mali Zakaria NOUNTA	87
Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d'insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso Seydou SERE	99
Politique d'éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l'éducation Olga Kochie AKOU.....	114
Niveau d'instruction des parents, taille de la classe et rendement scolaire des élèves du secondaire Zakari MAHAMADOU.....	124
La pertinence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l'enseignement de l'éducation physique et sportive en République du Congo Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Paulin MANDOUMOU et Georges KPAZAI.....	136

La pertinence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l'enseignement de l'éducation physique et sportive en République du Congo

Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail : gmoudloubota@gmail.com

Paulin MANDOU MOU, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail : mandpaulin@gmail.com

Georges KPAZAI, Université Laurentienne, Sudbury (ON) (Canada)

E-mail : gkpazai@laurentian.ca

Résumé

Cette étude a pour objectif de vérifier la pertinence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) au regard des réalités de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) au Congo. Pour ce faire, la Technique du Groupe Nominale (TGN) a été utilisée comme technique de collecte des données pour recueillir les informations. Dix (10) enseignants d'EPS ayant pris part préalablement à une formation sur les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth se sont portés volontaires à participer à l'étude. Les résultats obtenus montrent qu'en République du Congo, les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth n'ont tous pas été jugés pertinents. Cinq (5) raisons ont été évoquées par les participants : le livre programme de l'INRAP suggère uniquement l'utilisation des styles d'enseignement reproducteurs ; l'insuffisance du volume horaire accordé à l'enseignement de l'EPS ; l'effectif pléthorique des classes ; le manque criard du matériel didactique et le manque d'installations sportives.

Mots clés : Style d'enseignement ; Mosston et Ashworth ; Enseignant en exercice ; Education physique et sportive, République du Congo.

Abstract

The purpose of this study was to verify the relevance of Mosston and Ashworth's (2002) teaching styles to the realities of teaching Sports and Physical Education (SPE) in Republic of Congo. To do this, the Nominal Group Technique (TGN) was used as a data collection technique to gather information. Ten (10) SPE teachers, who had previously taken part in training session on Mosston and Ashworth teaching styles, volunteered to participate in the study. The results obtained show that in Congo, the teaching styles of Mosston and Ashworth were not all considered relevant. Five (5) reasons were mentioned by the participants: the INRAP curriculum book suggests only the use of reproductive teaching styles; the insufficient amount of time allocated to the teaching of SPE; the overcrowded class sizes; the lack of didactic material and and the lack of sport facilities.

Key words: Teaching style; Mosston and Ashworth; In-service Teacher; Sport and Physical Education; Republic of Congo.

Introduction

L'Education Physique et Sportive (EPS) est une discipline d'enseignement en République du Congo. À ce titre, elle est régie par plusieurs textes qui lui confèrent l'attribut de discipline éducative. Elle est la seule discipline qui est à cheval entre les ministères chargés de

l'enseignement et celui chargé des sports et de l'éducation physique. Son enseignement est assuré par des enseignants professionnels gérés par le ministère de la jeunesse et des sports, de l'éducation civique, de la formation qualifiante et de l'emploi. Par ailleurs, les contraintes didactiques (calendrier scolaire, évaluations, programme d'enseignement, infrastructures et matériel) qu'elle engendre relèvent de la compétence des ministères chargés de l'enseignement. Quant aux contraintes institutionnelles (la méthode sportive, le nombre d'APS par année, le nombre de séances par semaine et par cycle et la durée du cycle), elles relèvent du ministère de la jeunesse et des sports, de l'éducation civique, de la formation qualifiante et de l'emploi. Ainsi, plusieurs notes de service ont été prises à l'endroit de cette discipline éducative. La note circulaire n°3310/MJS-/DJS/5 du 3 décembre 1968 relative à l'organisation de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive au sein des établissements ; la note circulaire n° 00069/HCJS-DS-4 du 13 janvier 1970 relative aux Instructions Officielles (O.I) à l'usage des professeurs, Maîtres et Moniteurs d'Education Physique et Sportive ; la circulaire n°2188/SEJS-2/65 du 16 décembre 1965 qui fixe les horaires et attribue deux heures d'EPS par semaine et une demi-heure d'animation sportive à l'école primaire ; la loi 11-2000 du 31 juillet 2000 portant organisation et développement des Activités Physiques et Sportives ; la note circulaire n°154/MRJS/C du 18 juin 1998 relative aux nouvelles instructions officielles Congolaises donne à l'Education Physique quatre finalités : le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ; l'acquisition par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques ; accès aux connaissances relatives à l'organisation et l'orientation de la vie physique et la participation de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité, et à l'autonomie. Dans la même logique, l'Institut National de Recherche et d'Actions Pédagogiques (INRAP) (2002, 2005) a mis en place des programmes structurant les enseignements de cette discipline. Les programmes d'enseignement en vigueur s'inscrivent dans les principales orientations éducatives, suivant le plein développement de la personne humaine, de ses aptitudes intellectuelles, logiques et critiques, morales et physiques ; la formation à une citoyenneté responsable et pacifique et assistent à des aptitudes générales à l'insertion socio-économique (PASEC, 2017, p. 5). Pour atteindre les finalités éducatives, l'approche curriculaire en vigueur au Congo est la pédagogie par objectif (PPO). Cette pédagogie s'enracine dans une posture épistémologique behavioriste. Ainsi, l'apprentissage est vu comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier selon C. Mohammed, L. Mohammed et, J-I. Rachid (2015, p. 2). Pour ces auteurs, l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissances à un autre s'opère par des renforcements positifs des réponses et comportements attendus. Les comportements observables sont des éléments que mesurent les enseignants d'EPS Congolais pendant le processus enseignement-apprentissage. De ce point de vue, l'enseignement de l'Education Physique est donc une tâche complexe qui convoque de multiples dimensions qui sont, entre autres, disciplinaires, didactiques, pédagogiques et professionnelles (O. Attiklemé, B. Agbodjogbe, C. Atoun, K. Attiklemé et G. Kpazai, 2019, p. 91). Dans la même veine, l'éducation physique fait partie du programme scolaire conçu pour aider les enfants à développer leurs habiletés motrices, leurs connaissances et leurs comportements en matière de mode de vie, de forme physique, d'esprit sportif, d'autoefficacité et de stabilité émotionnelle (P. Constantinides, R. Mantalvo et S. Silverman, 2013. p.2). Pour pouvoir le faire dans les écoles, les enseignants utilisent généralement le spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Celui-ci fournit un cadre théorique pour une variété de méthodes d'enseignement que les enseignants peuvent sélectionner et utiliser pour dispenser le contenu d'enseignement des cours d'éducation physique. Il confère également aux enseignants la connaissance fondamentale et théorique afin de présenter un environnement riche permettant aux apprenants de vivre une grande variété d'occasions d'apprentissage (M.

Mosston et S. Ashworth, 2002). Bref, cette approche curriculaire utilisée au Congo (PPO) n'encourage pas la promotion de la cognition des élèves lors du processus enseignement-apprentissage. Faire appel à la cognition des élèves devrait permettre à ceux-ci de résoudre de façon personnelle et appropriée les problèmes quotidiens auxquels ils font face. Voilà pourquoi souligne J. Pettier (2018, p. 100), « Former quelqu'un, c'est lui permettre d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et compétences lui permettant de résoudre les problèmes posés par l'exercice de l'activité à laquelle on le forme ». De ce point de vue, la pertinence sociale de la formation reçue par les élèves au Congo est questionnable, puis qu'elle ne peut permettre aux élèves de construire leurs connaissances, d'interpréter et de participer activement à leur processus d'apprentissage. Par ailleurs, la circulaire n°154/MRJS/C du 18 juin 1998 relative aux nouvelles instructions officielles Congolaises donne à l'Education Physique quatre finalités : le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ; l'acquisition par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques ; l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et l'orientation de la vie physique ; la participation de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité, et à l'autonomie. Et puis, l'Institut National de Recherche et d'Actions Pédagogiques (INRAP) (2002, 2005) a mis en place les programmes structurant les enseignements de cette discipline. De ce fait, il existe un dysfonctionnement entre les textes (instructions officielles et le livre programme de l'INRAP) qui régissent l'enseignement de l'EPS au Congo. Les instructions officielles convoquent l'autonomie de l'élève. Par contre, le livre programme ne fait pas état du développement de l'autonomie de ce dernier. Ainsi, nous nous sommes posé la question à savoir : les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth sont-ils pertinents dans la réalité de l'enseignement de l'EPS au Congo ?

1. Cadre théorique

Le modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002) repose sur l'axiome selon lequel l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions. Ces décisions sont fonction de plusieurs éléments qui sont : les élèves, la matière à enseigner, l'environnement de travail ou encore l'interaction de ces différents éléments (D. Banville, J-F Richard et G Raiche, 2004, p. 34). Pour M. Mosston et S. Ashworth (2002) il y a un partage de décision entre l'élève et l'enseignant lors des différentes phases du processus enseignement-apprentissage lors de la planification, de l'interaction et de l'évaluation. Les styles d'enseignement sont donc élaborés à partir des différents niveaux de partage des décisions (C. Belanger, 2008, p. 11). Pour ce faire, M. Mosston et S. Ashworth (2002) proposent une gradation des styles d'enseignement selon le partage des responsabilités : celles accordées à l'enseignant et celles accordées à l'élève. De ce fait, il est possible, selon ce modèle théorique, de situer chaque combinaison de partage de catégories de décisions sur un continuum dont une des extrémités est caractérisée par le style où toutes les catégories de décisions appartiennent à l'enseignant (commande - A), et de l'autre extrémité, par le style où l'ensemble de celles-ci appartiennent à l'élève (autodidacte - K) (C. Belanger, 2008, p. 11). M. Mosston et S. Ashworth (2002) proposent onze combinaisons de partage de catégories de décisions correspondant aux styles d'enseignement identifiés par les lettres A à K. Enfin, les onze styles d'enseignement de M. Mosston et S. Ashworth (2002) sont regroupés en deux grandes catégories : les styles d'enseignement reproducteurs et les styles d'enseignement producteurs. Dans les styles de la catégorie reproductrice, la cognition des élèves n'est pas ou peu sollicitée car ils sont dans la plupart invités à imiter ou faire ce que l'enseignant commande. À contrario, dans la catégorie productrice, les élèves sont invités à réfléchir et à trouver par eux-mêmes des solutions aux situations problématiques que présentent les solutions éducatives (L.G.A. Moudoudou, P. Mandoumou et G. Kpazai, 2022, p. 84).

2. Méthodologie

Cette recherche vise à connaître la pertinence des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l'enseignement de l'EPS au Congo. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche de recherche mixte (qualitative et quantitative). Pour cette logique, dix (10) enseignants d'EPS évoluant dans le département de Brazzaville se sont portés volontaires. Leur choix était conditionné par la participation au séminaire de renforcement des capacités des superviseurs pédagogiques, organisé par la Direction Générale de l'Education Physique et des Sports Scolaires et Universitaires (DGEPSU) du 24 au 25 mai 2021 à Brazzaville, sous le thème « les axes pédagogiques prioritaires pour une éducation physique et sportive de qualité ».

2.1. Technique de collecte des données

L'instrument d'enquête utilisé est la Technique du Groupe Nominale (TGN). Une technique qui consiste à faire naître des propositions, qui ont sensiblement le même niveau de spécificité, sur une question qui concerne un petit nombre de personnes sans qu'elles aient à parvenir à un consensus (J. Grenier et M. Lagarde, 2000 p.15).

2.2. La question nominale

La question nominale posée lors du processus de collecte des données est la suivante : « *A votre avis, quelles sont les raisons qui vous amènent à dire que, les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth peuvent favoriser ou non un apprentissage efficace dans les conditions de l'enseignement de l'EPS au Congo ?* ».

2.2.1. Validation de la question nominale

La question nominale a été soumise auprès de ces dix enseignants d'EPS participants à l'étude. Ces derniers étaient composés de six hommes et quatre femmes évoluant dans les établissements scolaires du département de Brazzaville. Ils avaient l'obligation de répondre par écrit à la question nominale. Cette étape était cruciale pour la suite de l'étude. Le chercheur devrait s'assurer que la question nominale était précise, claire, univoque, et elle pouvait faire surgir des réponses de même niveau. Une semaine après, nous sommes repartis dans les établissements scolaires retenus pour le retrait des questionnaires. A cet effet, la pré-enquête nous a révélé que sur un échantillon de 10 questionnaires administrés, nous avons obtenus 100 % des informations pertinentes. De cette exactitude de réponse, le questionnaire a été jugé valide. Cette phase étant terminée, la réalisation d'une TGN s'est déroulée en tenant compte des phases suivantes :

2.3. La phase de préparation

L'étape de la préparation de la TGN a été cruciale. Bien entendu, la date, l'heure, le lieu, la liste des enseignants d'EPS invités à participer à la rencontre ont été prévus à l'avance. Le chercheur a organisé la salle où se déroulait la TGN :

Disposition ovale des tables, où les enseignants d'EPS étaient confortablement assis ; Aménagement du matériel qui avait servi à inscrire les propositions des enseignants d'EPS (tableau, craies, papier mural, crayons feutres) ; Mise en place de feuilles sur lesquelles étaient inscrites la question, et de cartes, qui était utilisé à l'étape de vote.

2.3.1. La phase d'accueil

Cette phase avait pour but de souhaiter la bienvenue aux participants ; de présenter les objectifs de la rencontre ; de faire savoir l'importance du rôle joué par chaque participant et d'exposer le style d'animation qui sera employé.

2.3.2. La phase de collecte des données

Elle était composée de six étapes :

L'étape de production visait à permettre à chaque participant d'écrire ses réponses en toute tranquillité, sur la feuille préparée à cet effet, pendant une période d'environ 10 minutes. Les participants à cette TGN avaient l'obligation de formuler les énoncés de façon concise et claire. Voici à titre d'exemple les énoncés produits par des participants :

- livre programme de l'INRAP oblige un choix du style d'enseignement ;
- le volume horaire alloué à l'enseignement de l'EPS au Congo est insuffisant ;
- le manque de matériel dans les établissements scolaires ;
- les styles d'enseignement inadaptés au contexte Congolais ;
- des classes pédagogiques pléthoriques ;
- découverte tardive de l'EPS au collège ;
- déficit des enseignants d'EPS dans les établissements ;
- manque des connaissances et des stratégies d'enseignement par les élèves ;
- absence des objectifs opérationnels chez les élèves ;
- la formation initiale reçue par les enseignants d'EPS Congolais pose problème.

2.3.3. L'étape de la cueillette à la ronde

Elle avait pour but d'enregistrer les propositions faites par les participants et les exposés à chacun d'eux. Ainsi, chaque participant énonce une idée à la fois et le chercheur l'écrit pour qu'elle soit vue de tous les participants. Parmi les fonctions les plus importantes et les plus difficiles à remplir pour le chercheur, mentionnons celles de clarifier les énoncés trop vagues et généraux, de dissuader ceux qui veulent se justifier, de discuter et d'éliminer, de convenir avec les participants, les propositions similaires. De plus, les expressions et les vocabulaires employés par les enseignants d'EPS ont été respectés dans la mesure du possible.

2.3.4. L'étape de la clarification

Elle consistait à examiner et à mettre au point tous les énoncés dont voici la composition :

- le livre programme oblige un choix
- l'absence des objectifs opérationnels
- manque des stratégies d'enseignement
- volume horaire au rabais
- déficit des enseignants
- découverte tardive de l'EPS
- manque de matériel
- formation initiale pose problème
- manque des installations
- effectif des classes pléthoriques

2.3.5. L'étape du vote préliminaire

Elle avait pour but de permettre aux participants de s'exprimer sur l'importance qu'ils accordent aux propositions qui ont été formulées. Le « nombre d'énoncés retenus après la clarification » détermine « le nombre d'énoncés à retenir pour le vote ». Dans le cas de cette étude, on a retenu dix énoncés après clarification, ce qui signifie que, il y avait cinq énoncés à retenir pour le vote. Ensuite, le chercheur distribuait à tous les participants un nombre de fiches correspondant au nombre d'énoncés à retenir. Chaque participant inscrivait les énoncés qu'il voulait retenir suivant cette procédure : inscrire, au centre de chaque fiche, des mots clés résumant l'énoncé choisi et indiquer, dans le coin supérieur gauche, le numéro de l'énoncé ; lorsque la sélection des 5 énoncés était terminée, une importance a été accordée à chaque

énoncé. Ainsi, le participant accordait un poids à chaque énoncé, lequel poids sera inscrit dans le coin inférieur droit. Pour cette étude, 5 fiches ont été distribuées. Dans ce cas, 5, le poids maximum, était accordé à l'énoncé que le participant jugeait le plus important et 1, le poids minimum, avait l'énoncé le moins important. A ce niveau, le chercheur passait en revue tous les énoncés jusqu'à ce qu'ils aient tous reçus un poids. A la fin du vote, le chercheur recueillait les fiches, les mélangeait afin de sauvegarder l'anonymat et compilait les résultats.

3. Résultats et discussion

3.1 Résultats

Tableau 1 : Cumul des résultats des énoncés des participants

N° de l'énoncé	Enoncé	Poids accordé par les participants au total	Nb des participants ayant choisi cet énoncé
1	Le livre programme de l'INRAP oblige un choix des styles	140	10
4	Volume horaire au rabais	72	08
10	Des effectifs des classes pléthoriques	61	09
7	Manque de matériels dans les établissements	37	07
9	Manque des installations dans les établissements	18	07

Source : L. G. A. Moudoudou, P. Mandoumou et G. Kpazai 2023.

Il ressort des résultats contenus dans le tableau 1 que le livre programme de l'INRAP est l'énoncé ayant obtenu plus de poids (valeur accordé) avec un total de 140. En plus, cet énoncé a été voté par les dix (10) participants. Le volume horaire est l'énoncé qui a occupé le deuxième rang avec un poids de vote de 72. Cet énoncé a été choisi par huit (08) participants, suivis des effectifs des classes pléthoriques avec un poids de vote de 61 et neuf (09) participants l'on choisit. Le manque de matériel dans l'établissement avec un total de 37 poids et le manque des installations avec un total de 19 poids.

Tableau 2 : Résultats statistiques des énoncés

Ordre	Enoncés	N	$\sum x$	\bar{x}	Σ
1	Le livre programme de l'INRAP oblige un choix des styles	10	140	14	2,10
4	Volume horaire au rabais	8	72	7,2	4,13
10	Des effectifs des classes pléthoriques	9	61	6,1	5,66
7	Manque de matériels dans les établissements	7	37	3,7	3,30
9	Manque des installations dans les établissements	7	19	1,9	1,85

Source : L. G. A. Moudoudou, P. Mandoumou et G. Kpazai 2023

L'examen attentif de ce tableau nous révèle que le livre programme de l'INRAP est l'énoncé qui a reçu un poids accordé de 140 voix avec une moyenne de 2,10. Le volume horaire au rabais est le deuxième énoncé ayant obtenu un poids accordé de 72 voix avec une moyenne de 4,13. Des effectifs pléthoriques est le troisième énoncé avec un poids accordé de 61 voix

avec une moyenne de 5,66. La quatrième place a été occupée par le manque de matériels dans les établissements scolaires avec un poids accordé de 37 voix avec une moyenne de 3,30. Enfin, le cinquième énoncé est le manque des installations dans les établissements avec un poids accordé de 19 voix avec une moyenne de 1,85.

3.2. Discussion

Cette étude est une tentative de vérification empirique du modèle théorique des styles d'enseignement décrit par M. Mosston et S. Ashworth (2002) au regard des réalités de l'enseignement de l'EPS au Congo. Ces auteurs définissent les styles d'enseignement selon un continuum se référant sur la prise de décision par l'élève. Plus spécifiquement, ils proposent à une extrémité du continuum le style d'enseignement le plus reproductif associé à l'absence de participation de l'élève dans la prise de décisions alors qu'à l'autre extrémité se trouve le style d'enseignement le plus productif où l'élève prend la totalité des décisions. Les résultats obtenus ont révélé que le livre programme de l'Institut National de Recherche et d'Actions Pédagogiques (INRAP) était l'énoncé ayant obtenu plus de poids accordé par des participants (tableau 1). Le poids est la valeur accordée à l'énoncé par chaque participant. Un énoncé est un ensemble d'idées (réponses) émises par les participants afin de répondre à la question nominale. La question nominale n'est autre que la question qui était présentée au groupe afin de faire surgir les réponses des participants de même niveau. A cet effet, le livre programme de l'INRAP est l'énoncé que les participants jugent le plus important, il suggère uniquement l'utilisation des styles d'enseignement reproductifs. Les participants à cette étude ont accordé un poids total de 140 points, soit une moyenne de 14 et un écart-type de 2,10 (tableau 2). Cet énoncé (livre programme de l'INRAP) a été voté par les dix participants à l'unanimité. Huit (08) participants l'ont voté au premier rang avec un poids de 5 et les deux autres participants l'ont voté à leur tour au deuxième rang avec un poids de 4. Le livre programme de l'INRAP est un document officiel contenant les programmes de l'enseignement de l'EPS. Celui-ci consiste à une élaboration d'un ensemble de savoirs à enseigner et de pouvoir moteur à développer dans un cadre scolaire pendant un certain nombre d'années correspondant à un cycle d'enseignement. Dans cette perspective, H. Razafitsalama (2009, p. 25) relève que les programmes ont pour fonction de délimiter et de déterminer ce qu'il convient d'enseigner par séquences de temps établis. Les contenus dispensés devraient pouvoir favoriser le développement de certaines capacités et aptitudes des apprenants. De ce point de vue, le livre programme de l'INRAP est déficitaire des caractéristiques d'un programme tel que donné par l'auteur. La remise en cause des programmes de l'enseignement de l'EPS par l'INRAP ne vise pas à introduire des nouveaux savoirs. L'absence de la convocation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth est un fait illustratif. Si tel est le cas, les programmes de l'INRAP ne font pas état des styles d'enseignement. Ces textes définissent les finalités et la méthode d'enseignement de l'EPS (méthode sportive). Ce programme fait mention des activités physiques et sportives (APS) retenues par niveau d'enseignement. A la suite de cette classification des APS par niveau d'étude, les programmes font ressortir deux (2) types d'objectifs à franchir et les contenus notionnels de la manière suivante : les objectifs généraux qui sont assimilés aux compétences attendues des élèves à l'issue d'une année ou tout le cycle ; les objectifs spécifiques, qui sont à court terme (à l'issue d'une leçon). Ceux-ci devraient se subdiviser en objectifs opérationnels (objectif de la leçon) rédigés lors de la préparation d'une classe. Signalons que chaque objectif spécifique est un niveau d'atteinte de l'objectif général. Des contenus d'apprentissage sont issus des objectifs spécifiques. Leur présence est de faciliter la compréhension des objectifs et ils ne sont pas toujours exhaustifs, car l'apprentissage vise plus le changement ou la modification du comportement à travers des savoirs être ou savoirs faire (INRAP, 2005).

- Les programmes pratiques se limitent en objectifs généraux (OG) et spécifiques (OS) de la manière suivante : a) Au collège pour la classe de sixième : huit (8) objectifs généraux pour

vingt-six (26) objectifs spécifiques ; pour la classe de cinquième : huit (8) objectifs généraux pour trente-cinq (35) objectifs spécifiques ; pour la classe de quatrième : huit (8) objectifs généraux pour trente-six (36) objectifs spécifiques ; pour la classe de troisième : huit (8) objectifs généraux pour vingt-huit (28) objectifs spécifiques.

- Au lycée pour la classe de seconde : neuf (9) objectifs généraux pour vingt-sept (27) objectifs spécifiques ; pour la classe de première : dix (10) objectifs généraux pour trente et un (31) objectifs spécifiques ; pour la classe de terminale : neuf (9) objectifs généraux pour trente (30) objectifs spécifiques.

L'approche pédagogique utilisée en République du Congo a été critiquée parce qu'elle monte les apprentissages en escalier. Ce qu'il convient de retenir sur les traits composites de la PPO, c'est que cette approche éducative ne convoque pas la réflexivité de l'élève sur les situations éducatives. Elle reste toutefois une approche qui s'oppose à la pédagogie par compétence (APC). Les deux approches (PPO et APC) s'apparentent aux styles d'enseignement reproductif et productif respectivement. Pour D. Banville et al., (2004, p. 34), les styles reproductifs ont comme caractéristiques communes de présenter les contenus à apprendre à l'élève à l'aide par exemple d'une démonstration ou d'une image. L'élève peut alors tenter de reproduire en faisant moins d'erreur possible. La principale exigence au niveau cognitif est la mémorisation du modèle à reproduire, des éléments techniques et des règles. Les styles productifs pour leur part incitent les élèves à produire et découvrir eux-mêmes le contenu et les habiletés nécessaires. Plusieurs façons de faire sont acceptées. Cognitivement, les élèves sont appelés à découvrir, créer, résoudre des problèmes, trouver des alternatives (D. Banville et al., 2004, p. 34). Les styles reproductifs sont donc directifs et à tendance behavioriste alors que les styles productifs sont plus indirects et à tendance cognitiviste. Par ailleurs, le volume horaire au rabais est l'énoncé qui a occupé la deuxième place. Le poids accordé par les participants pour cet énoncé au total est de 72. Cet énoncé a été voté par huit (08) enseignants d'EPS (tableau 1). La moyenne obtenue est de 7,2 avec un écart-type de 4,13 (tableau 2). Les enseignants d'EPS Congolais déclarent que le volume horaire est un véritable handicap pour l'utilisation des styles d'enseignement productifs. Le cadre juridique (Instructions Officielles de 1970) régissant l'enseignement de l'EPS octroie deux heures hebdomadaires. Ce court temps pose problème à l'enseignant d'EPS. Nos résultats sont en accord avec ceux de J.E. Rink cité par J. Chevrier (2021, p.237) qui stipulent que les styles productifs requièrent habituellement plus de temps de la part des élèves pour développer des savoir-faire moteurs ou atteindre les attentes des enseignants. Selon le même auteur, une approche constructiviste plaçant l'élève au cœur de l'apprentissage exige plus de temps pour résoudre des problèmes et réinvestir les expériences passées des élèves. Le temps est une contrainte didactique qui a une considération capitale chez les enseignants d'EPS. C'est pourquoi les enseignants d'éducation physique préconisaient des styles d'enseignement qui leur permettrait d'exercer un certain contrôle sur les élèves afin de bien gérer cette variable (temps) (J. Chevrier, 2021 p. 237). Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement indiquent clairement que le temps joue un rôle primordial dans la réussite pédagogique. Cette importance se manifeste sous deux aspects :

- par défaut, c'est-à-dire que toute réduction abusive du temps d'engagement moteur se soldera probablement par une diminution des effets des séances ;
- d'une manière directe par les niveaux d'intensité et de succès du temps passé à la tâche :
 - intensité de l'effort lorsque l'on poursuit des objectifs en rapport avec les qualités physiques ou avec la santé ;
 - qualité des prestations lorsqu'il s'agit d'objectifs d'apprentissage.

Ce temps, si précieux pour l'enseignant, c'est du moins ce qu'il annonce souvent à ses élèves, doit s'envisager à plusieurs niveaux :

- le temps programme, imparti par les pouvoirs publics à l'éducation physique. Pour l'enseignant, il n'est pas possible de l'augmenter dans sa classe.
- le temps utile ou temps fonctionnel. L'enseignant des activités physiques ne dispose pas de la totalité de son temps programme. Les élèves en utilisent une partie pour se rendre dans la salle de sport, sur le terrain ou à la piscine. Plusieurs minutes sont consacrées à la mise en équipement. Des contingences administratives viennent encore rogner ce temps. Il faut donc effectuer plusieurs soustractions à partir du temps programme pour aboutir au temps utile, celui que l'élève passe réellement sur le terrain. Dans l'enseignement secondaire, la séance de 50 minutes se réduit très souvent à quelques 35 minutes de temps utilisable pour présenter les activités, les organiser et les faire pratiquer par les élèves, parfois moins ;
- le temps disponible pour la pratique. Il est le résultat de la soustraction à partir du temps utile, du temps nécessaire à la mise en place du matériel (transition).
- le temps d'engagement moteur. Il s'agit d'une notion clé, le temps que l'élève passe à pratiquer les activités physiques ;
- le temps passé à la tâche. Il représente le temps pendant lequel l'élève pratique des activités directement liées aux objectifs de la séance et/ou aux apprentissages souhaités.

Les classes aux effectifs pléthoriques ont été l'énoncé qui a occupé la troisième place. Le poids accordé par les participants est de 61. Cet énoncé avait été voté par neuf (09) enseignants d'EPS. La moyenne obtenue était de 6,1 avec un écart-type de 5,66.

Les déclarations des enseignants d'EPS lors de la réalisation de la TGN rapportent que, la pléthore des effectifs dans les salles des classes constitue un frein pour l'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth. Les résultats obtenus sont surprenants pour cet énoncé. Au contraire, les classes pléthoriques devraient pousser les enseignants d'EPS Congolais à utiliser plus le style pratique B. Le style pratique B, un style où l'enseignant organise plusieurs ateliers dans le plateau et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou différentes habiletés. Les élèves passent d'un atelier à un autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque cela est nécessaire. Le style d'enseignement pratique (B) serait un style efficace pour les classes aux effectifs pléthoriques. Nous pouvons dire avec J. Chevrier (2021, p. 236) qu'il est vrai que les styles reproductifs, et particulièrement le style B- Pratique, maximisent le contrôle des enseignants dans la classe, s'avèrent une option d'enseignement permettant d'éviter plus facilement les éventuels problèmes de disciplines et maximisent le temps consacré à la pratique et au développement de savoir-faire. Cela concorde aussi avec les conclusions de C. Chatoupis (2018, p. 891) qui écrit que cela peut expliquer la réticence des enseignants de nombreux pays de limiter l'utilisation des styles productifs qui permettent aux élèves de prendre de nombreuses décisions mais qui peuvent, dans certaines occasions, mener à des incidents disciplinaires lorsque le style d'enseignement choisi n'est pas utilisé adéquatement.

Conclusion

La présente étude avait pour but de vérifier les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l'enseignement de l'EPS Congo. Ce modèle théorique propose que les onze styles d'enseignement points de repères se situent sur un continuum allant du style le plus reproductif au style le plus productif. Le style le plus reproductif ne laisse aucune décision à l'élève alors que le style le plus productif lui laisse la totalité des décisions lors d'une activité d'apprentissage. Pour ce faire, une TGN a été utilisée pour recueillir les données qualitatives et quantitatives. Les principaux résultats montrent que les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth ne sont pas pertinents dans la réalité de l'enseignement de l'EPS au Congo. Cinq raisons ont été évoquées : le livre programme de l'INRAP est inadapté aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth et oblige aux

enseignants d'EPS un choix du style d'enseignement avec un poids de vote accordé de 140 voix pour une moyenne de 14, le volume horaire alloué à l'enseignement de l'EPS est insuffisant, les effectifs des classes pléthoriques, le manque criard du matériel, le manque des installations. Les résultats obtenus dans cette étude nous conduisent à proposer des pistes de réflexion afin de dynamiser l'enseignement de l'EPS au Congo. Nous sommes conscients que les conclusions d'une recherche sont rarement appliquées d'une manière pratique. Néanmoins, les résultats obtenus permettront d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche et des perspectives à l'intention des enseignants d'EPS et des décideurs, malgré les limites inhérentes à ce travail.

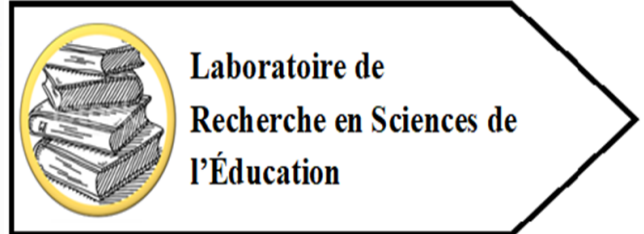
Les résultats de la présente étude nous ont permis de connaître les faiblesses du cadre juridique régissant l'enseignement de l'EPS au Congo au regard des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth. Pour ce faire, un échantillon constitué des enseignants d'EPS provenant d'un (1) seul département sur douze (12) que compte le Congo n'est pas représentatif. La technique de collecte de données utilisée est la technique du groupe nominal (TGN). La TGN est une technique de collecte de données qui impose un échantillon de dix (10) enquêtés. Cette technique ne nous a pas permis d'utiliser un échantillon plus important. Il faut alors demeurer prudent lors de la divulgation des résultats et toujours remettre en contexte ces particularités. Tout ceci nous amène à formuler des suggestions pour l'élaboration des nouveaux savoirs relatifs à l'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Le changement d'approche pédagogique (de la PPO à l'APC) et la révision des textes de gestion de l'enseignement de l'EPS seront d'un apport salutaire.

Au regard des atouts que regorge l'approche par compétence, il serait souhaitable que le temps programme imparti par le pouvoir public soit vu à la hausse. Ce fait donnerait sans doute à l'enseignant d'obtenir un temps fonctionnel nécessaire pour l'exercice de sa fonction enseignante et aux élèves d'obtenir un temps d'engagement moteur réel pour la construction des savoirs moteur effectifs et partant l'atteinte des apprentissages souhaités. Et puis à l'élève, un temps d'engagement moteur pour la pratique des activités physiques et sportives. Nous suggérons alors une augmentation du volume horaire de deux heures en EPS, ce qui permettrait aux enseignants d'augmenter le temps d'engagement moteur en EPS afin de permettre aux enseignants et enseignés de travailler pendant deux heures la séance.

Références bibliographiques

- ATTIKLEME Olivier, AGBODJOGBE Basile, ATOUN Carlos, ATTIKLEME Kossivi et KPAZAI Georges, 2019, Le Système D'encadrement Pédagogique des Futurs Enseignants D'EPS : Une Lecture de la Gestion des Rétroactions des Inspections Pédagogiques à L'injeps/Bénin. *European Scientific Journal*, 15(27), 89-110. Doi : 10.19044/esj.2019.v15n27p.89.
- BANVILLE Dominique, RICHARD Jean-François et RAICHE Gilles, 2004, Utilisation des 11 styles de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10(2), 32-44.
- BELANGER Christian, 2008, *Les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisés par les enseignants d'éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignement-apprentissage*, (mémoire de maîtrise en éducation publié), Université du Québec À Montréal (Québec, Canada).
- CHATOUPIS Constantine, 2018, Physical education teachers' use of Mosston and Ashworth's teaching styles: A literature review. *The Physical Educator*, 75(5), 880-900.
- CONSTANTINIDES Panos, MONTALVO Ralph & SILVERMAN Stephen, 2013, Teaching processes in elementary physical education classes taught by specialists and nonspecialists. *Teaching and Teacher Education*, 36, 68-76.

- CHEVRIER Jonathan, 2021, *Objets de savoir enseignés et styles d'enseignement déployés par des enseignants d'éducation physique et à la santé du secondaire lors de cours de sports collectifs* (thèse de doctorat publiée), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- GRENIER Johanne et LAGARDE Michèle, 2000, *la technique du groupe nominale (TGN), une méthode de cueillette des données à connaître*. Actes du Colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial (ARC).
- INRAP, 2002, *Le programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive du secondaire (2ème degré)*. Brazzaville, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabetisation.
- INRAP, 2005, *Le programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive du secondaire (2ème degré)*. Brazzaville, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabetisation.
- MOHAMMED Chekour, MOHAMMED Laafou, RACHID Janati-Idrissi R, 2015, l'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique, *Revue de l'EPI (enseignement public et informatique)* féb, 2015.
- MOSSTON Muska & ASHWORTH Sara, 2002, *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.
- MOSSTON Muska & ASHWORTH Sara, 2006, *Teaching Physical Education*, 5^{ed} éd. Traduit par Leblanc, H. North Hatley : Éditions C. et C.
- MOUDOUDOU LOUBOTA Ghislain Armand, MANDOUMOU Paulin, KPAZAI Georges, 2022, niveau de connaissance des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth des enseignants d'EPS de la République du Congo. *Assempe*, 21, 80-91.
- PASEC, 2017, *PASEC2014-Performances du système éducatif Congolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PETTIER, Jean Charles, 2018, Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique. Dans Georges Kpazaï (direction), *pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2^e édition). Edition JFD, (p. 99-114).
- RAZAFITSALAMA Herilalaina Soarinoro Asombola, 2009, *contribution à l'enseignement de l'éducation physique et sportive des élèves handicapés dans les établissements scolaires niveau III (lycée)* (mémoire publié), Université D'Antananarivo



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo